

Trabajo Fin de Máster

Clásicos, columnas de opinión e intertexto lector:
Literatura universal y argumentación
en alumnos de Bachillerato

Autora

Inés Fatás Atance

Directora

Diana Muela Bermejo

Facultad de Educación

2022

ÍNDICE

Introducción.....	2
1. Marco teórico.....	3
1.1. El concepto de intertexto. La literatura como base para la creación y comprensión literaria	4
1.2. El concepto de «intertextualidad» en el ámbito educativo	9
1.3. La prensa en la didáctica de la lengua y la literatura desde una perspectiva diacrónica.....	16
1.4. La prensa y la lectura intertextual. Propuestas de aula en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura.....	20
1.5. La prensa en la legislación educativa vigente.....	25
2. Diseño de la intervención.....	27
2.1. Justificación	27
2.2. Objetivos y preguntas de investigación	28
2.3. Contexto de investigación y relación de participantes.....	29
2.4. Metodología	31
2.5. Estrategias para la obtención de datos y criterios de valoración científica.....	33
2.6. Ética de la investigación	39
3. Análisis de los resultados	41
Conclusiones.....	47
Referencias bibliográficas consultadas.....	49
Anexo I	54
Anexo II.....	66
Anexo III.....	68
Anexo IV	71
Anexo V.....	75

INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Máster que se presenta pertenece a la Modalidad de Lengua castellana y Literatura. Este trabajo trata principalmente de conocer cómo los alumnos reciben y entienden los intertextos literarios en artículos de opinión periodística no superiores a 20 o 25 líneas, para lo que se ha utilizado una aproximación de investigación cualitativa desarrollada en un aula de bachillerato, en concreto en diez alumnos de la asignatura de Literatura Universal.

El proyecto de investigación pone de manifiesto que se emplea la intertextualidad en la explicación de temas de literatura, aunque no con ese término, sino con el de fuente o influencia, pero debido al escaso uso que se da a la prensa en el aula, el término intertexto no se ve en artículos de opinión. Esta línea de trabajo requiere varios factores para que tenga éxito educativo: un alumnado que conozca los intertextos y sea capaz de reflexionar sobre su significado, que esté habituado a la lectura de prensa de opinión y un profesor que domine la clase dialogada y se inquiete por la formación humana, y no sólo académica, de sus alumnos.

La prensa no es un género regularmente utilizado en las aulas, aunque cuenta con una amplia bibliografía de estudios aplicados a diversas materias, sobre todo en la década de los 80, y conviene su recuperación para que el alumno no viva alejado de la actualidad.

Es obligado dar cuenta de cómo se ha trazado este proyecto de investigación. El primer gran apartado ha repasado varios enfoques de la didáctica de la literatura, en especial el de la Estética de la recepción de Iser y Jauss, porque da más importancia al lector que al texto como fundamento de la Didáctica de la literatura. A este epígrafe se le añade un estudio sobre la teoría de la intertextualidad, tanto en teóricos como Genette, Kristeva, como en la aplicación que Mendoza Fillola lleva a cabo en el aula, basada sobre todo en la necesidad de que el alumno tenga habilidades para comprender la intertextualidad presente en los textos.

El siguiente epígrafe trata de ver diversas teorías sobre la necesidad de una escuela con un alumno activo lector y un maestro dinamizador que hagan de la lectura su motivación de aula. Se busca un alumno que se humanice con la lectura, pero una lectura que atienda a recuerdos vivenciales y de otras obras. De las profesoras Sanjuán, y sobre todo Louise Rosenblatt, se analizan sus teorías educativas para ponerlas como ejemplo de trabajo de aula.

El segundo gran apartado se dedica a un proyecto de investigación cualitativa sobre la enseñanza con intertextos de prensa. Partiendo de un trabajo de aula con seis artículos de prensa de opinión con intertextos literarios, se realizó una justificación, objetivos y metodología de un proyecto de investigación cualitativa, que tomó como base los trabajos de Angrosino, Taylor y Bogdan, Gibbs y Kvale. Esta investigación se verifica con la aportación de dos entrevistas semiestructuradas a los diez alumnos, además de un cuadernillo de trabajo de cada alumno informante, que ha sido un elemento más de la observación, y la entrevista con el informante clave, el profesor que les impartía la materia, imprescindible en todo este proyecto. Se ha intentado que las preguntas y sus contestaciones pudieran dar respuesta a cuatro objetivos que intentaron delimitar este estudio: conocer cómo los alumnos reciben y entienden los intertextos literarios en artículos de opinión periodística no superiores a 20 o 25 líneas, valorar la viabilidad de explicar lengua y literatura mediante artículos de prensa, comprobar la utilidad y el uso de la intertextualidad en la educación literaria y explorar las posibilidades de la literatura concebida como un medio de formación humana.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. El concepto de intertexto. La literatura como base para la creación y comprensión literaria

El concepto de «intertextualidad» como base del diseño docente de la literatura en el aula está cada vez más presente en el profesorado, incluso en la LOMLOE se indica que debe enfocarse la lectura atendiendo a diversos saberes, y entre ellos señala que se aprecien «vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura». Sin embargo, en la didáctica de la literatura todavía se atiende más al mensaje literario que a los «vínculos intertextuales», porque se cree que el origen de la literatura está en un lenguaje especial «connotativo y desautomatizado», proveniente de las teorías del formalismo ruso y del estructuralismo (Caro, 2015, pp. 266-267). La lingüística «extrañada» (Slkovski) o «desautomatizada» (Tinianov) trajo consigo la formulación de las funciones del lenguaje, en especial la función poética (Jakobson), que tanto se utilizan hoy en la didáctica de la literatura, y que continuaron lingüistas como Levin (1981) para profundizar en los paralelismos o *couplings* en los que reside la construcción poética y que en España tuvo seguidores como Lázaro Carreter (1975) y Pozuelo (1988) (Martínez, 2001, p. 35).

Para la profesora Caro las teorías de didáctica de la literatura centradas en el lector son más adecuadas «al perfil comunicativo que caracteriza a la educación literaria, ya que se interesa por la percepción histórica de los lectores» (2015, p. 267). Caro incluye en el apartado «Teorías poéticas del lector» las de la escuela de Frankfurt (Benjamin, Adorno), las de Goldman y Luckás, la escuela feminista (Beauvoir, Cixous), la semiótica de la cultura (Lotman y la Escuela de Tartú), las derivadas de los planteamientos psicoanalíticos de Freud, Lacan y Jung, pero a su juicio resultan especialmente válidas las de la «Estética de la Recepción» de Jauss e Iser (Caro, 2015, p. 267).

Para llegar a la valoración del «intertexto lector», base del proyecto de investigación que presento, es preciso partir de la consideración que Iser y Jauss, los dos representantes principales de la Estética de la Recepción, tienen del lector, y seguir un hilo de investigaciones como las de Stanley Fish, Umberto Eco, Gérard Genette, Julia Kristeva, Michael Riffaterre, Louise Rosenblatt, Aidan Chambers, y finalmente, los trabajos de aula de Mendoza Fillola, que ha aplicado estas nociones teóricas al ámbito de

la didáctica de la lengua y la literatura.

Hans Robert Jauss plantea construir una nueva Historia de la Literatura basada en la experiencia previa de los lectores que determine que una obra del pasado tenga o no sentido en la actualidad, ya no es una estética de la producción sino de la recepción y del efecto. Para Jauss la experiencia lectora que posee el lector, le lleva a un conjunto de ideas preconcebidas, sobre todo en lo referido a género, forma y tema, que llama «horizonte de expectativas y de experiencias», que condicionan la recepción de la obra. El término proviene del de «fusión de horizontes» de la hermenéutica de Gadamer, profesor de Iser y Jauss, que hace referencia al contraste de perspectivas culturales que aparece cuando un individuo se acerca a cualquier conocimiento (Caro, 2015, p. 267).

La recepción para Jauss no sólo debe ser estudiada en el momento de aparecer la obra, sino en futuros momentos; es decir, la historia de la recepción busca conocer cómo una obra se recibe para valorar el sentido que se le ha dado a la obra a lo largo de la historia. Ante las críticas que recibió esta concepción de la historia de la recepción, Jauss delimitó conceptos como el de «horizonte de expectativas intraliterario», que considera objetivable, y «horizonte extraliterario de expectativas», que abarca los intereses del lector, sus necesidades y experiencias (no solo literarias), condicionamientos sociales y biográficos (Capdevila, 2005, pp. 42-48).

Iser profundiza en la recepción de la lectura por parte del lector que crea sus propios significados, y ese lector, que llama «lector implícito», explica la estructuración del significado potencial del texto. La presencia del «lector implícito» otorga mucha importancia a la imaginación para formular conjeturas e interferencias:

El sentido de los textos literarios sólo es presentable en cuanto no es dado explícitamente, y consecuentemente, solo puede hacerse presente en la conciencia representativa del lector (...) A parte de mis creencias y prácticas reales, debo subordinar mi mente al libro si quiero disfrutarlo del todo... El autor crea una imagen de sí mismo, y otra imagen de su lector, forma a su segundo ego, y la lectura más afortunada es aquella en donde los seres creados, autor y lector, pueden hallar un acuerdo completo (...) De cualquier manera la coincidencia nunca será tan perfecta que pueda, en su totalidad, intercambiarse una posición con la otra (Iser, 1987, pp. 67-68).

Iser entiende que el repertorio y las estrategias de un texto necesitan actualizarse en el lector, y gracias a esa actualización el texto podrá leerse con comprensión. A veces el texto suministra el contenido, pero, en otras, dicho contenido tendrá sentido con la comprensión del lector, lo que Iser llama «traducibilidad del texto en la conciencia del

lector». En otro momento entiende el texto como partitura y «las diferentes capacidades individuales del lector instrumentan la obra» (Iser, 1987, p. 177). Como el texto no es una denotación empírica, existen una serie de «correlatos intencionales interrelacionados», que Roman Ingarden llama «*mundo presentado*», «y esta realización no tiene lugar en el texto, sino en el lector, que debe “activar” el concierto de los correlatos preestructurados en las secuencias de las frases» (Iser, 1987, p. 180). El texto se transforma en un «correlato de la conciencia» del lector que conseguirá llevarle al sentido que le aporte una lectura. El lector no traduce un texto, sino que realiza un proceso de hermenéutica, que no aparece indicado en el texto, y por eso es plural en cuanto será diferente, por la diferencia de expectativas comprensivas de cada lector. El lector relacionará los diferentes correlatos que se ofrecen en la lectura del texto según lo que Iser llama «punto de visión móvil» (Iser, 1987, p. 188), que en definitiva es una dialéctica entre el texto y su lector.

Iser aprovecha el término de Gurwitsch “*noema conceptual*” en el que el signo lingüístico se amplía a otros contextos no necesariamente unidos al signo lingüístico, que Iser denomina “*figuras*” (Iser, 1987, p. 196). En cada *figura* el lector tiene una serie de posibilidades lectoras e interpretativas, influidas por «sus contenidos de conciencia, por sus visiones condicionadas por la época y socialmente –dicho brevemente por su historia experiencial–» (Iser, 1987, p. 198): «como quiera que el significado no se manifiesta en las palabras y, consecuentemente, la lectura no discurre como la identificación continuada de los signos particulares del lenguaje, sólo las agrupaciones de figuras posibilitan una posible comprensión, pero las decisiones selectivas producen a la vez en la lectura un excedente de posibilidades» (Iser, 1987, p. 205).

Existirá un esquema producido por las normas sociales, alusiones a la época e inferencias literarias, etc., que dan un significado estético, que se producirá por el recuerdo o el saber del lector cultivado, pero será una posibilidad porque cada lectura será diferente por la matización que le aporta el momento histórico en el que se lee o las condiciones del lector.

El texto no se agota en su “*figura*” (lectura) originaria, aunque sea quizá más plausible o genuina, por el contrario, hará que los textos pasados se inscriban en el presente (Iser, 1987, p. 239). El momento de cada lectura se convierte en «catalizador de las síntesis con el que se abre a la conciencia el sentido del texto» (Iser, 1987, p. 239), y como consecuencia «el sentido del texto de ficción sólo puede adquirirse en el sujeto y no existe fuera de esa relación con el sujeto lector» (Iser, 1987, p. 219). Es decir, el lector

constituye el sentido del texto, pero es imposible que se constituya por las expectativas que supuestamente dominan a un determinado público de la época en la que se escribe el texto, al que la obra pretende influir.

Siguiendo el pensamiento de Iser, Eco ve en la obra una pluralidad de significados, y por eso está abierta a la interpretación, pero precisa la necesidad de un «lector modelo», que en un «conjunto de condiciones felices» evitaría las lecturas indiscriminadas, que obviamente se darán en cada lector (Caro, 2015, p. 269).

Para Stanley Fish el acto de lectura necesita al lector en la medida que el significado de la obra sucede en el lector y requiere su participación: «el significado es visto como un evento, como algo que está sucediendo entre las palabras y en la mente del lector». Añade Fish que no hay relación alguna de significado entre texto y lector si uno de los participantes está vacío de contenido. Para Fish, su lector ha de ser un «lector informado», «que tiene suficiente experiencia como lector por haber interiorizado las propiedades del discurso literario, desde las técnicas más especializadas hasta los grandes géneros» (Fish, 1972, p. 124). Este «lector informado, no es una abstracción, ni un lector vivo actual, sino un híbrido de ambos: un lector real (yo mismo) que hace todo lo posible por estar informado» (Fish, 1972, p. 214).

En la dialéctica del lector con el texto son importantes los conocimientos del lector, pero también se hará necesario recalcar la semiótica de la intertextualidad, porque un texto tiene su razón de ser por su relación con otras obras a las que cita, retoma, parodia, plagia o transforma. En este sentido ese «lector formado o instruido» de Fish o ese «lector implícito» de Iser, que lee en las «condiciones felices» de Eco, es capaz de llegar al «horizonte de expectativas» de los primeros lectores de una obra y de conocer cómo las obras se interrelacionan. Mendoza (1992) recoge esta idea con una cita de una semiótica de la intertextualidad de Kristeva, pero también podría haber elegido citas de Barthes o Derrida.

Ahora bien, tengamos en cuenta que cada obra literaria es un mosaico de citas y de referencias intertextuales, que son apreciables por lectores competentes, según ha explicado J. Kristeva en *Semiótica*, y que el texto literario se inserta en el conjunto de los textos, de modo que la presencia de modelos y de rasgos discursivos, junto a la inclusión de alusiones, de citas explícitas y literales de otras obras serán indicios del carácter intertextual del texto literario (Mendoza, 1992, p. 55).

De todos los semióticos de la intertextualidad, Genette es quizá quien ofrece un esquema más sencillo de la relación entre textos. El narratólogo francés no cree que haya

que buscar el objeto de la poética en el texto considerado en su singularidad, sino en lo que denomina «la literariedad de la literatura», y escribe sobre varios tipos de lo que denomina *transtextualidad* que define «como todo lo que pone al texto en relación con otros textos» (Genette, 1989, p. 10). Él mismo reconoce cuánto deben sus teorías a los conceptos creados por Kristeva o Riffaterre, con los que se compara. Genette piensa en cinco tipos de relaciones transtextuales, que llama “*intertextuales, paratextuales, metatextuales, hipertextuales, architextuales*”. El propio Genette explica así la relación de *intertextualidad*:

Por mi parte, defino la intertextualidad, de manera restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la tradicional de *la cita* (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica *el plagio* (en *Lautreamont*, por ejemplo) que es una copia no declarada pero literal; en forma todavía menos explícita y menos literal, *la alusión*, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones no perceptible de otro modo (Genette, 1989, p. 10).

Además aporta un listado de conceptos como «paratextualidad» (relación del texto con su entorno, ya sean borradores previos o elementos de presentación tales como el prólogo o el título); «metatextualidad» (comentarios críticos de lectores hacia la obra); «architextualidad» (género textual); «hipertextualidad» (relación que une un texto a otro anterior en el propio soporte en el que se encuentra)» (Caro, 2015, p. 268).

Sobre la relación que puede haber entre el concepto de intertextualidad y el de imitación, entendida desde la *mimesis* de Aristóteles y Platón, y si la nueva terminología de Kristeva, Bajtin, Genette, etc., es sólo una forma de solapar los estudios tradicionales o un nuevo enfoque de los viejos conceptos de «fuente» o «influencia», González, (2003, pp. 115-128), cita opiniones de varios teóricos como Kristeva, Culler o Jenny y señala que el actual concepto de intertextualidad es más amplio:

Además de la mera enumeración de relaciones entre dos autores o dos textos, se ocupa de identificar la presencia de discursos ajenos en un texto dado (presencia que puede ser anónima o de origen desconocido), estudiar las transformaciones entre texto e intertexto y la forma en que se asimilan los enunciados preexistentes, determinar las implicaciones de la irrupción de otros textos en el proceso generador de una obra, examinar el texto en relación con la serie de convenciones lingüísticas y literarias en las que se basan su escritura y su lectura, y por fin, destacar la pluralidad del texto y la multiplicidad de sistemas y estructuras en él contenidas (González, 2003, p. 120).

En definitiva, la intertextualidad tiene una base teórica que potenciará la relación

entre textos, pero también conducirá a la formación de lectores competentes si comprendan las citadas relaciones.

1.2. El concepto de «intertextualidad» en el ámbito educativo

La Estética de la recepción de Iser y Jauss y la Semiótica de la intertextualidad de Barthes, Derrida, Foucault, Kristeva, Genette, Eco (Caro, 2015, p. 268) abrirían paso a actuaciones didácticas sobre el estudio de la literatura, y, como consecuencia, sobre la didáctica de la literatura. Dar tanta cabida al receptor en el proceso literario demandaba un esfuerzo por formar su competencia lectora a partir del propio acto de leer y, en este punto, cabe explicar qué puede aportar la educación literaria formal al alumno para mejorar su recepción lectora.

Caro promueve una educación con modelos dialógicos, de manera que «la educación literaria se materialice en las aulas a través de experiencias didácticas de interacción entre el mundo del lector y el de la obra literaria» (Caro, 2015, p. 271); pero no admite la utilización del «texto como pretexto para lluvia de ideas sin propósito formativo concreto» ni «el reconocimiento de un canon nacionalista al que dar culto memorable» sino que la Educación Literaria aporte:

la maduración de todas las capacidades cognitivas (reconocimiento, comprensión, conexión, síntesis y valoración, crítica y creación) que interactúan en el conocimiento de un tejido intercultural en constante evolución ante el que se siente llamado a participar. El valor de la Educación literaria circula por esta vía que le proporciona motivos y verdades estimulantes para su aprendizaje a lo largo de la vida (Caro, 2015, p. 272).

Sanjuán destaca que el aprendizaje literario «no debe perder de vista unos fines educativos dirigidos al desarrollo integral de los individuos» (Sanjuán, 2014, p. 170), en definitiva, la función de humanizar a los alumnos. La propia Sanjuán se vale del «concepto de experiencia lectora», desarrollado por Larrosa en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2003), para validar «la educación literaria como transformación del lector infantil o juvenil en sus múltiples dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas» (Sanjuán, 2014, p.171) y concluye sobre el saber literario que debe producir una experiencia que «no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tienen sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (modo de

conducirse) y una estética (un estilo)» (Sanjuán, 2014, p.172) . La propia Sanjuán valida su opinión con trabajos etnográficos y testimonios autobiográficos.

Pero Sanjuán se pregunta de qué manera abordar la lectura literaria con los alumnos, cómo llegar «a un equilibrio entre la lectura emocional y la racional, si queremos, por un lado, favorecer los procesos emocionales y, por otro lado, ayudar a desarrollar unas interpretaciones de los textos que vayan más allá de la pura respuesta emocional» (Sanjuán, 2014, p.174). Pondera que el placer que da la lectura «no es un sentimiento superficial de diversión o de evasión, sino algo más profundo ligado a las satisfacciones que puede dar la lectura cuando el lector es capaz de desarrollar el complejo proceso de interpretación, y más aún si esa lectura consigue transformar de algún modo su conciencia» (Sanjuán, 2014, p. 174). En la lectura se requiere un «lector activo», dice Sanjuán, y no está de acuerdo ni con lo que llama «el facilismo de una lectura sin dificultades» ni controlar la lectura anticipando que sirva para unos fines canónicos, que ocultan la voz personal del alumno-lector.

La propia Sanjuán se detiene en la teoría de Rosenblatt en «Modelo transaccional o Teoría transaccional de Lectura y Escritura» y toma dicha teoría como un modelo que debería seguirse para la didáctica de la literatura en el aula (Sanjuán, 2014, pp. 175-176).

Rosenblatt (1996) contiene perspectivas sobre el lector que podrían considerarse precursoras de la teoría de la Estética de la recepción y otorga al docente una labor primordial. Siguiendo la epistemología práctica de John Dewey y Arthur Bentley y la semiótica de Peirce, Rosenblatt considera que lo intelectual, pero también lo afectivo, están presentes en la adquisición del significado, reconociendo con Vigotsky que la referencia es la parte más estable y precisa del significado, pero que el sentido de la palabra sólo se consigue con el reconocimiento de cuanto dicha palabra despierta en la conciencia. Rosenblatt insiste en que, junto al reservorio lingüístico, se dan otras experiencias que ayudan a reconocer una serie de implicaciones y referencias en los signos verbales, imprescindibles para armar el sentido en un diálogo; como el entorno, la situación, la ocasión, las expresiones faciales, tono de voz, gesticulaciones, etc.

A Rosenblatt le preocupa en principio cómo aplicar este método de aprendizaje, que llama «transaccional», a la relación entre escritor y lector porque ambos elementos del diálogo están distantes en la lectura. Sin embargo, cree que texto y lector no son entidades separadas y distintas sino factores de una situación global, (el «término lector» implica una transacción con el texto, y «el término texto», una transacción con el lector).

Se abre así una diferencia entre el texto físico entendido como «patrón de signos», y el texto como «conjunto de signos verbales», que sólo asume significado en la transacción con el lector. Con esta interrelación la lectura de un texto sólo será posible en cuanto el lector recuerde o produzca expectativas que le den claves para seguir leyendo.

En este marco entre lector, autor del texto y contexto se abren una serie de mecanismos como «la naturaleza constructiva del recuerdo» (término de Bartlett), entendida como la «actividad selectiva», que el lector adopta ante lo leído, que puede ser «eferente», preocupada en el contenido que se extrae; por ejemplo la postura de un lector ante una noticia de prensa o la página de un manual, o «estética», si «saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia y participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida que van presentándose» (Rosenblatt, 1996, p. 18). Este significado «transaccionado» durante la lectura, es decir conveniado, negociado, es el acto de leer, que se conforma a veces desde un punto de vista más «eferente» (científico, podríamos escribir) y otras más «estético» (artístico), pero las fluctuaciones en la lectura entre ambas posturas serán evidentes, incluso se podrá prescindir de la parte estética o de la eferente porque la lectura es un acto privado.

En cualquier caso, a Rosenblatt le preocupan la interpretación (las diversas respuestas de evocación que lleva una lectura), la actividad organizativa, sintetizadora, creativa de posibles significados y su modificación conforme se acercan nuevas inquietudes en la lectura o secuencias. Esta interpretación necesita una serie de evocaciones de la lectura que le vendrán a la memoria al lector, y que atenderán a múltiples aspectos bien sea de lo eferente –del significado– o de lo estético –de lo artístico–.

Similar proceso selectivo se produce en el escritor porque selecciona y sintetiza elementos desde su reservorio lingüístico personal que le llevan a una intención o propósito. El problema es encontrar signos que, desde el escritor, sean capaces de evocar el reservorio lingüístico del lector; y con frecuencia el lector no podrá llegar a dichos signos, ya sea por diferencias de conocimiento o simplemente porque el texto es de una época diferente y para su comprensión es necesaria la consulta de fuentes bibliográficas.

A Rosenblatt le molesta que no se haya abordado en la enseñanza la naturaleza polisémica del mensaje literario, porque no olvida que «el mismo texto asume diferentes significados en transacciones con diferentes lectores o aún con el mismo lector en

diferentes contextos u ocasiones» (Rosenblatt, 1996, p. 36). «La percepción del mundo siempre ocurre a través de seres humanos individuales en transacción con su mundo» escribe Rosenblatt siguiendo postulados de John Dewey. Un texto como el de *Hamlet* puede tener lecturas alternativas, pero entiende que ciertas lecturas serán superiores.

Hay una parte de su teoría, quizá la más importante para este trabajo, que explica la razón de la escuela en todo este proceso, y advierte: «manipular las unidades sin un sentido de contexto que las conecte a modo de una relación significativa puede ser contraproducente» (Rosenblatt, 1996, p. 44). Se trata de que la escuela no sólo aporte un «reservorio lingüístico» estático, por ejemplo la fraseología de la morfología y la sintaxis, sino usar dicho «reservorio» para compartir sensaciones o actitudes relevantes acerca del mundo, la sociedad, la naturaleza humana, que cada escritor deja en su texto como transacciones y que el lector podrá recibir según sea su capacidad selectiva, su experiencia de vida e incluso la calidad de su propio reservorio lingüístico que motiva las transacciones.

Para Rosenblatt la escuela es necesaria para la recepción de experiencias por los alumnos e indica que debe promover la creación de contextos que procuren un ambiente educacional favorable, el diálogo entre maestro y alumno, pero también el intercambio entre alumnos, en definitiva «transformar la enseñanza en un intercambio constructivo, facilitador, que ayuda al alumno, desde sus propias respuestas espontáneas, a formular preguntas y a crecer en su capacidad de manejar transacciones cada vez más complejas en la lectura» (Rosenblatt, 1996, p. 47).

El docente debería preguntarse «¿Cómo puede un joven adquirir el conocimiento, los marcos intelectuales, y el sentido de los valores dados por los nexos que conectan discretos signos verbales y los transforma en elaboraciones mentales significativas?» (Rosenblatt, 1996, p.52). Rosenblatt solicita que no se atienda tanto a la evaluación de la palabra escrita fragmentada sino a preparar a los alumnos hacia transacciones con el texto, más ricas y exigentes.

Siempre ha faltado material que sirva de ayuda al alumno para que logre asimilar y automatizar el modo estético de relacionarse con un texto y aquí es donde se deberían analizar en detalle la preparación para la lectura, las preguntas del maestro antes y después de la lectura, y el modo de evaluar, ya que tienen una influencia poderosa sobre la enseñanza (Rosenblatt, p. 53).

También debería anotarse la opinión del escritor inglés Aidan Chambers, de merecido prestigio por sus estudios sobre la lectura juvenil y creador de un método

«Dime» para fomentar la conversación literaria en el aula, quien distingue entre la lectura como una forma placentera de pasar el tiempo y la lectura como un medio para percibir, pensar, sentir, que a su juicio es más interesante (Chambers, 2007, p. 21). Considera posible la lectura cuando no sólo se reconocen los patrones verbales (palabras y oraciones) o formales, como el estilo narrativo, sino los patrones extratextuales, «que comparan los sucesos y personajes, o el lenguaje de una historia con eventos, personas o lenguajes conocidos personalmente por el lector» (Chambers, 2007, p. 22), o comparando el texto con otro, analizando diferencias o similitudes. La memoria se hace necesaria en este momento como fuente de conocimiento y por eso de placer:

La memoria de nuestras propias vidas, la memoria de otros textos que hemos leído. El juego de memoria provocado por un texto es una parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer. Con mucha frecuencia, en una conversación ordinaria sobre un libro toda la plática se va a concentrar en los recuerdos que el libro ha traído a la mente (Chambers, 2019, p. 23).

Finalmente, Chambers aporta una serie de preguntas con las que desea activar la memoria del alumno, que «se pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que ayudan a la comprensión» (Chambers 2019, p. 111). Divide sus preguntas en una larga lista con la clasificación de «básicas, generales y especiales» que obedecen a ese recuerdo y que «la maestra necesitará preparar de antemano y pensar cuáles son relevantes» (Chambers 2019, p. 115).

Sanjuán sostiene que la experiencia vital de los alumnos debe ser potenciada y transformada por la lectura activa; que es una idea muy similar a la necesidad de conseguir que los alumnos sean capaces de transacciones cada vez más complejas y selectivas con la lectura que preocupa a Rosenblatt o con la indagación en la memoria como fuente de placer literaria de Chambers. De algún modo las propuestas de Rosenblatt o de Chambers remiten al «horizonte de expectativas y experiencias», que a juicio de Jauss presenta cualquier lector ante la obra literaria, pero también se adivina el concepto de «lector cultivado» de Fish o «implícito» de Iser, que en las «condiciones felices» de Eco, obtiene resultados de la lectura en función de su conocimiento o memoria literaria.

Un ejemplo práctico de cómo llevar al aula trabajos sobre la intertextualidad lo ofrece Mendoza, que parte de conceptos de la «Estética de la recepción» de Iser y Jauss, y aporta una función al profesor de literatura que relaciona con un pensamiento extraído de *Crítica y verdad* de Barthes:

La literatura asume muchos saberes. En una novela como *Robinson Crusoe* hay un saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botánico, antropológico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si, por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie, todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la enseñanza literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el momento literario (Mendoza, 2004).

Para Mendoza el profesor de literatura actúa ante sus alumnos como mediador, formador, crítico, animador, motivador, dinamizador y desarrollará competencias lecto-literarias, habilidades receptoras, autonomía en la interpretación gracias a su saber enciclopedista y cultural. En el aula presenta los textos literarios como exponentes estéticos y culturales, como creaciones para la actividad lúdica, comenta los textos de modo comprensible porque observa las peculiaridades del discurso literario; en definitiva, quiere que el alumno posea estrategias para la comprensión e interpretación de textos (*vid.* esquema en Mendoza, 2001).

La concepción didáctica de Mendoza se basa en el alumno como lector y propone la formación de hábitos lectores, «la construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos, en respuesta a los estímulos textuales» (Mendoza, 2001), es decir activar y ampliar el intertexto lector del alumno.

Para Mendoza, siguiendo ideas de la *Semiótica* de Kristeva «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» (Mendoza, 2001). La literatura así entendida 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.

Con este concepto de la literatura, como un conjunto de referencias intertextuales, la lectura será una actividad que el receptor deberá realizar con sus propios conocimientos intertextuales y, si es óptima, sabrá implicar los hipotextos que se han tenido en cuenta para crear el texto. Mendoza entiende que en la actividad lectora se activan tanto los conocimientos enciclopédicos y culturales como los saberes, habilidades lingüísticas y discursivas, y gracias a estas competencias la lectura del alumno será una experiencia cognitiva que identifica, asocia, relaciona, comprende, integra, interpreta, en definitiva, hacer que cada actividad de lectura sea un enriquecimiento intelectual, afectivo y vivencial.

El profesor de literatura deberá promover la lectura para que el alumno entienda los elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales que componen los textos y así se aumente su intertexto lector. La educación literaria tiene un marcado carácter funcional que la convierte en imprescindible para competencias como «aprender a aprender».

El propio Mendoza aporta ejemplos de cómo será su trabajo en el aula, así el poema *Collage* de Arrabal, requiere el conocimiento de la letrilla satírica de Quevedo *Poderoso caballero es Don Dinero* o la *Rima X* de Bécquer. Otros ejemplos, con menos detalle, son un fragmento de *Sin noticias de Gurb* de Mendoza en el que se parodian las novelas policiacas de Agatha Christie y un microrrelato *La cucaracha soñadora* de Augusto Monterroso que no se explica sin la *Metamorfosis* de Kafka; las obras de Agatha Christie como las de Kafka se entienden como hipotextos (Mendoza, 2001).

Martínez realiza un estudio sobre el concepto de intertextualidad y contrasta su aparición en varios autores (Bajtin, Kristeva, Barthes, Riffaterre, Genette, etc.), incluso hispanos como Peret-Firmat (1978), Guillén (1985), Reyes (1984 y 1990), Álvarez (1986), Quintana (1992), con una segunda parte en la que recoge información sobre ejemplos de intertextualidad literaria, por ejemplo dedica un capítulo a «La intertextualidad en la “poesía social” y en la “poesía novísima”» (Martínez, 2001, pp. 56-65 y pp. 113-136).

Herrera y Saavedra (2012) consideran varios aspectos para potenciar la lectura en la didáctica de la literatura en el aula, como «la creación de espacios de lectura y el acercamiento a saberes que potencien la comprensión e interpretación textuales o a la emisión de prejuicios morales, sociales o historiográficos que limiten los horizontes de sentido de la obra» (Herrera y Saavedra, 2012, p. 47). Insisten en que la didáctica de la literatura no debe convertirse en clases de repetición axiomática de elementos de la historia literaria sino esencialmente debe motivar.

Un proceso de lectura que involucre la experiencia vital y la intertextualidad, en cuanto al acercamiento a otros saberes que faciliten el efecto estético, aprovechando los horizontes estéticos y semánticos de la obra y consolidando unos conocimientos y habilidades que lo lleven a interactuar con cualquier tipo de texto (Herrera y Saavedra, 2012, p. 47).

La educación literaria en la escuela debe servirse de planteamientos de la Estética de la recepción y de los estudios sobre intertextualidad para que el alumno acumule experiencias lectoras y las ponga al servicio de cada nueva lectura.

1.3. La prensa en la didáctica de la lengua y la literatura desde una perspectiva diacrónica

Tras exponer los postulados básicos de la Teoría de la Recepción y cómo se traduce la teoría literaria en las aulas, es necesario ver de qué manera la prensa se ha introducido en la formación de los alumnos.

En 1976, una Asociación de Padres y Maestros de un colegio de La Coruña editó un suplemento en el diario *Ya*, que tituló *Prensa Didáctica* y constaba de ocho páginas y edición semanal. En 1982 este suplemento se trasladó al diario *La Voz de Galicia* con el nombre *La Voz de la Escuela*. La idea se extendió a otros diarios como *El Correo español/El Pueblo Vasco*, *Diario de Navarra*, *Heraldo de Aragón*, etc. En 1986 surgió un programa educativo del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia), llamado «Prensa-Escuela», en colaboración con la Asociación de Editores de Diarios Española (AEDE), que trajo consigo el nacimiento de una publicación suplemento *Cuadernos Prensa Escuela*, de periodicidad mensual, que estaba dentro de la revista *Comunidad Escolar* con la pretensión de introducir la prensa en las aulas (Garrido, 2001, p. 31).

Son años en los que la prensa escrita surge como gran novedad educativa y en la sección del citado suplemento aparecen convocatorias de premios, cursos de Centros de profesores (CEPs), comunicaciones, seminarios, entrevistas, proyectos de aula y libros, y entre los reseñados se leen algunos que aparecen como bibliografía fundamental y precursora del uso de la prensa en el aula como Gonnet (1984), Corzo Toral (1986), Vioque (1986), García Novell (1986) y Guillaumet (1988).

En los citados *Cuadernos Prensa Escuela* hay firmas aragonesas como la de Jesús Jiménez, inspector de educación, en un elogioso artículo sobre el uso de la prensa en el aula, que termina «El profesor tendrá que inventar una nueva metáfora, en palabras de Umberto Eco, para acomodar su propio papel al escenario nuevo que abre la era de la información. Sería suicida para la escuela dar la espalda al aula sin muros de la prensa y demás medios de comunicación» (Jiménez, 1989, p. 18). La propia inspección educativa promociona ya el uso de la prensa. Profesoras aragonesas como Pilar Baselga dejó una amplia lista de posibilidades de trabajo con prensa en áreas como Naturaleza, Lenguaje, Matemáticas entre los años 1989 y 1990. Centros educativos como el Grande Covián, con su profesor responsable, Luengo, fueron ganadores de la convocatoria Prensa Escuela de 1993: «365 días de prensa tras el 92».

Esta insistencia en la docencia con prensa en las aulas motivó que urgiera su presencia en las leyes de educación. Yunta (2014), basándose en trabajos de M. Martínez, director del Prensa-Escuela, señala cómo aparece la prensa en las diferentes leyes, en concreto señala que en la LOGSE aparece la prensa de forma explícita, y anota:

Vino a fundamentar, razonar y sistematizar el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo y facilitando que centros y equipos de profesores y profesoras elaboren con autonomía proyectos curriculares flexibles y adaptados a su entorno, en los cuales se integren cuantos elementos se estimen de interés por su incidencia en la información/formación y educación de los alumnos y alumnas. (Yunta, 2014, p. 472).

Todas las leyes que siguieron a la LOGSE citan la prensa, a veces incluida en el término amplio «medios de comunicación», por ejemplo, en la LOE se cita «el texto periodístico» tanto para estudiar «variedad de discursos» y «modelos textuales» en todos los niveles de ESO, pero principalmente en Bachillerato, dentro del bloque que denomina «Comunicación» (Yunta, 2014, p. 474). Incluso se abría la posibilidad en la LOGSE de materias optativas como «Medios de Comunicación» en 4º de ESO que será la base de la actual asignatura TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación).

Durante los años 80 los docentes crearon muchos materiales para trabajar en el aula con la prensa y Medina (1993) los destacaba porque gracias al periódico se podía «leer la actualidad y estar al tanto en la dinámica social y cultural, trabajar ciertos temas de las asignaturas o temas amplios interdisciplinarios, estudiar la prensa como fenómeno social o hacer una prensa propia de clase o centro» (Medina, 1993, p.100). Sin embargo, él mismo señalaba dificultades, por ejemplo, que «la información por sí misma no tiene una intención educativa o formativa, o la propia falta de sistematización que da por asumido en los alumnos un conocimiento previo de determinados temas que se plantean a diario –información económica, política, cultural, deportiva–» (Medina, 1993, p. 100).

La prensa, consciente de la implicación que su labor debería tener en la educación de aula, promovió la aparición de suplementos escolares (Yunta, 2016) como el de *Heraldo*, que desde 1985 publica un día a la semana *Heraldo Escolar*, que al principio se llamó *Prensa Didáctica* (Serrano, 2015).

Desde el año 1985 el MEC desarrollará proyectos, conocidos como Atenea y Mercurio, para la instrucción de tecnologías informáticas y audiovisuales en el aula, que generarán programas como PNTIC (Programas de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación). Desde 1996 las Comunidades Autónomas con competencias en

educación empezarían a promover que los centros y los profesores adquiriesen los medios y la formación conveniente para una tecnología más unida a la pantalla que al papel escrito (Aguaded y Morón, 1994; Ballesta, 1995).

Aranda García (2014) anota sobre los medios audiovisuales en las aulas:

Alcanzan su cénit en la década del año 2000, sobre todo a partir de la entrada en vigor de la LOE, con *Medios de comunicación en el aula* de Sánchez García, Isla Fernández (2012) y anterior a éste *Los lenguajes nuevos de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios* de Pérez Rodríguez (2004) donde una idea común estará presente: la necesidad de una aproximación a los medios de comunicación no solo en la materia de Lengua Castellana y Literatura sino desde un punto de vista transversal y como recurso y apoyo en el aula en el resto de materias (Aranda, 2014, p. 20)

El empleo de películas y vídeos como material de apoyo educativo captarían la atención del estudiante durante la primera década del presente siglo y el profesor los utilizó, pero relegó el trabajo con la prensa en papel.

En la segunda década del XXI la generalización de *smartphones*, las plataformas educativas asociadas a las TICs, la presencia de Internet en las aulas, hace que ya se piense en la prensa en papel como una forma arcaica de información. Aparici y García Martín (2020) analizan cómo ha sido la inclusión de medios audiovisuales en las aulas durante los últimos 35 años y Aguaded y Ortiz (2022) estudian el entorno tecnológico que promueve nuevas formas de relación con el alumno en el entramado digital actual.

La necesidad de la suscripción individual para entrar a las páginas informatizadas de los periódicos también impide que la prensa diaria se presente en las aulas. Este hecho y el gusto juvenil por fuentes informativas menos rigurosas han alejado la prensa escrita de las aulas.

Sevillano (2015) es consciente de vivir en una época digital, pero recuerda con nostalgia la ingente información que provocó el estudio de la prensa en los 80, de la que fue partícipe y repasa bibliografía y artículos que abrían nuevas formas de trabajar «Sigo creyendo en la posibilidad de aprovechar didáctica y curricularmente tantos recursos de actualidad como se depositan en los medios de comunicación clásicos: periódicos, revista, radio y televisión, bien en soporte papel, audio, video o digital» (Sevillano, 2015, p. 32). Aporta una serie de argumentos para el empleo de la prensa en la actualidad que «abre los aprendizajes a realidades sociales vividas y sentidas» y «potencia el sentido crítico y reflexivo de los alumnos».

Esta investigadora señala que las nuevas tecnologías de la información deben

entenderse como recursos didácticos del currículo, objetos de estudio e instrumentos para la investigación. Para ella, es mejor integrar en el aula la prensa en papel que las ediciones digitales, porque entiende que en el aula deben realizarse procesos elementales de aprendizaje que permiten al alumno «elegir, diferenciar, valorar, leer, releer, subrayar, clasificar, jerarquizar, ordenar, elaborar temas, ampliar vocabulario y conceptos» (2015, p. 36) Y esta misma autora recuerda un libro *Enseñar y aprender con la prensa* (1995) «en el que ofrezco más de 300 fichas y modelos para trabajar con prensa en todos los niveles educativos, universidad incluida y todas las asignaturas». (2015, p. 36). El artículo termina proponiendo algunas experiencias educativas.

Aranda (2014) presenta un breve panorama de propuestas que han surgido de actividades, secuencias didácticas y unidades didácticas en las que se ha trabajado la argumentación en la prensa para su uso en el aula. Cita estudios referidos a la escritura de cartas al director (Caballero y Navarro, 1994; Perelman, 2001), sobre la argumentación y la contraargumentación en artículos de opinión (Camps, 1995). Esteban Arquillos (1996) trabaja sobre la reproducción de modelos de artículos periodísticos, especialmente de Umbral. Las formas de introducir la cohesión argumentativa se trabajan por Álvarez (1997) y Martínez (1999); la lectura de las columnas de prensa para conseguir lectores competentes por Tabernero (2010). Ochoa y García (2012) proponen una secuencia didáctica planteada a través de la realización de diez actividades que tienen como hilo conductor y finalidad la elaboración por parte del alumnado de un ensayo argumentativo. Termina con Silvia Agosto (2006) de la que dice «ofrece un recorrido sobre propuestas de trabajo que se han realizado en relación con la prensa y el aula, contemplando dentro de esas propuestas el uso de la prensa como objeto de estudio a partir de editoriales, columnas y artículos de opinión para potenciar la capacidad crítica del alumnado hacia determinados temas» (Aranda, 2014, p. 22).

Como se ha podido leer en el desarrollo del epígrafe, los docentes han buscado variadas formas de trabajo para que la prensa tuviera un sitio en las aulas.

1.4. La prensa y la lectura intertextual. Propuestas de aula en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura

Sobre la intertextualidad en el discurso de prensa Tanius Karam (2006) advierte el tema de la necesidad de una *gramática de la citación* «que implica emisor, receptor,

código, lugar (dentro del texto o del periódico), medio, funciones; estos factores se pueden subsumir en dos aspectos centrales para el estudio: la idea del emisor como punto de partida para el estudio del funcionamiento de la citación y el receptor como punto de partida también para el estudio de la recepción de la cita» (Karam, 2006, p. 188).

Para Martínez (2001, pp. 80-84), las formas de estudiar las referencias intertextuales son variadas y aporta varios ejemplos como el de Genette con sus cinco tipos de *transtextualidad*, como el de Plett que distingue el estudio de la intertextualidad desde la sintaxis (gramática de la cita) y desde la pragmática (comunicación intertextual), el de Helmut Heißenbüttel, pero es la de Quintana Docio (1992) el que utilizará para ejemplificar los intertextos y define:

Intertextualidad externa cuando el mecanismo intertextual afecta a textos de diferentes autores; a efectos prácticos hablaré de *intertextualidad*. Hablo de *intertextualidad interna* cuando el mecanismo intertextúa a textos del propio autor; a efectos prácticos le llama *intratextualidad*. La intertextualidad externa será *endoliteraria* o *exoliteraria* según la naturaleza del subtexto. La intertextualidad endoliteraria la reducimos a cita y alusión, que pueden ser explícitas (marcadas) o no. La exoliteraria la divide en textos no literarios, refranes, frases hechas y voces sin rostro (Martínez, p. 81).

Jiménez Correa (2017) analiza la literatura como argumento en la obra periodística de Javier Marías y hay un apartado de lo que llama *elocutio de la intertextualidad* que recoge alusiones, citas, plagios y cómo se marcan tipográficamente, de las que piensa son una forma de persuasión del lector y de adhesión a la tesis del periodista. Él mismo reconoce que su esquema sigue las pautas de Gómez Calderón (2004).

En la intertextualidad coexisten múltiples niveles, que van desde la alusión más sutil hasta la reproducción literal de algo ya enunciado, y esta abundancia de manifestaciones dificulta su sistematización teórica; la modalidad intertextual más frecuente en el terreno de la columna personal es la citación. Las citas o intertextos pueden clasificarse, de acuerdo con su explicitud, en: citas directas, citas indirectas, citas sin atribución de autoría y citas encubiertas. Las citas directas presentan marcas tipográficas que las diferencian del resto del texto, y van acompañadas del nombre de su autor; las indirectas carecen de marcas, aunque especifican al agente original de la enunciación; las citas sin atribuir presentan signos tipográficos, pero no incluyen referencia alguna al autor; por último, las citas encubiertas son aquellas que no se destacan tipográficamente ni van acompañadas de datos sobre su procedencia. Por otro lado, de acuerdo con su fidelidad al enunciado original, las citas pueden ser literales o parafraseadas (Gómez, 2004).

El MEC, junto a la Asociación de Editores de Diarios Españoles, en un proyecto llamado «Medioscopio-Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula», ha pretendido

unir lectura de prensa y desarrollo de competencias educativas en una serie de guías conceptuales y talleres para realizar en el aula por el profesorado. La guía 6 (Moreno, 2009), se complementa con cuatro talleres (números 13, 14, 15, 16).

Moreno concreta en el apartado «Dimensión cultural de la prensa»:

Un periódico está lleno de referentes, históricos, culturales, sociales, literarios, que, en definitiva, son los acontecimientos previos que necesitarán los alumnos para, en ocasiones, enfrentarse a la diversidad de textos que leen en sus respectivas asignaturas y en otros soportes menos tradicionales» (Moreno, 2009, p. 18).

Algunos de sus capítulos se ocupan de la formación de lectores competentes, estrategias lectoras para desarrollar antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Señala que en la lectura de prensa es posible comentar a los alumnos diversos asuntos (fonéticos, ortográficos, semánticos, analógicos, etimológicos, de experiencia). En concreto define el nivel analógico como provocación de la memoria de conocimientos en el lector, y destaca que, en los artículos de opinión de prensa, se muestran conocimientos literarios, cinematográficos, culturales, históricos.

Para después de la lectura, Moreno propone actividades que promuevan habilidades en los alumnos que, trabajadas sistemáticamente, «le capacitarán, con toda probabilidad, para una competencia lectora óptima» (Moreno, p. 47); pero pensando que «toda lectura tiene que terminar en una propuesta de escritura, sea creativa o imaginativa, o como se quiera adjetivar» (Moreno, p. 47). La imitación de textos periodísticos que Moreno propone es un ejercicio muy útil para enseñar a redactar y en este momento cita y explica la teoría de Gérard Genette.

En los talleres de la unidad, Moreno analiza aspectos diversos de reportajes, artículos de opinión, noticias, donde no faltan apartados dedicados a la búsqueda de referentes culturales que el alumno debe descubrir. Este trabajo recuerda a los que se leían en los años 80 en los cuadernos Prensa-Escuela, pero con un apoyo bibliográfico más notable y con una disposición gráfica de más calidad.

Con frecuencia el periodista también se vale de refranes para ejemplificar sus opiniones (la intertextualidad exoliteraria de Quintana Decio, 1992, y Martínez, 2001, pp. 178-187). Pedicone (2013) estudia el refrán como intertexto y lo compara con la cita literaria. A su juicio es una satisfacción del lector que puede identificarse con la información «simple» del refrán, además de breve sintácticamente, en contraposición a otro tipo de intertextos «más complejos», como pueden ser las citas y referencias literarias

o culturales «puesto que la decodificación de un intertexto es más fácil cuando más estereotipado y universal es el enunciado aludido o citado; tal como sucede con el refrán» (Pedicone, 2013, p. 202).

Considera Pedicone que la ritualización participativa es la base del éxito del refrán en los artículos de opinión, como son también los conocimientos de literatura o de arte:

En la sociedad actual, el arte en general y la literatura en particular, vehiculizados por los medios de comunicación de masas y partes fundamentales de la industria cultural, no se agotan sólo en el puro goce estético, sino que son importantes canales de comunicación que no excluyen los efectos lúdicos, eróticos, compensatorios, a nivel de gratificación identificatoria o proyectiva (Pedicone, 2013, p. 202).

Para Pedicone, el refrán es un intertexto del periodismo de opinión que nos hace ingresar en la memoria social, y esa memoria social necesita que el periodismo y su lector compartan modelos de intertextualidad cooperativos y coparticipativos. El uso del refrán en las columnas es un fenómeno de transtextualidad desde la oralidad a la escritura y desde el refranero al texto de opinión.

Pedicone se basa en terminología de Kristeva para identificar al refrán como «genotexto», que generará múltiples sentidos en «fenotextos», es decir en este caso en artículos de opinión. A diferencia de las referencias literarias que puedan aparecer en los artículos, con los refranes el lector se siente autor y así completa un titular como «En Argentina, el que no llora no...», aunque el término «mama» (chupa, obtiene, consigue) se oculte con los puntos suspensivos. El refranero contribuye a que sus mensajes abastezcan a la audiencia de prensa con vínculos de pertenencia, identidad y tradición.

Pedicone señala que otras referencias intertextuales están mejor vistas que los refranes en los artículos de prensa, por ejemplo, las literarias, entre otros motivos porque los refranes llevan aparejada una connotación peyorativa en cuanto «cultura de masas», y en algunos casos conocimiento de «incultos» (Pedicone, 2013, p. 205).

Ese sentido de ritualización del refrán, que se convierte en medio de comprensión y de elaboración de pensamiento, es idéntico al que el escritor desea conseguir con la intertextualidad literaria, pero, así como el refrán tiene en la sociedad y en el lenguaje diario un medio posible de manifestación, la cita literaria y cultural necesita trabajarse, y en ese sentido la escuela y la materia de literatura deben convertirse en el primer paso.

Las referencias intertextuales de los artículos de opinión poseen connotaciones generadas por el valor expresivo, irónico, metafórico con el que el autor inserta la

referencia. El periodista entiende que es un mérito de cultura o de su expresividad su intertexto, y como vimos antes con el refrán, requiere que el lector comparta significados, algunos de ellos muy unidos al país o a la lengua en la que se escribe.

Para Madyjewska (2015) es difícil para un traductor la transcripción a otra lengua de las referencias intertextuales. Analiza algunos textos como «Pues, hete aquí, señores, que Don Zapatero de las calzas rojas y cortas, ha decidido hacer ya mutis por el foro y el que venga detrás que arree», que suponen conocimientos literarios, lingüísticos y de la actualidad política. En el ejemplo es evidente la referencia a la obra teatral de Tirso *Don Gil de las calzas verdes*, pero se le añade el matiz político que supone cambiar «verdes» por «rojas», lo de «cortas» tiene sin duda un sentido burlesco, pero se complica con un coloquialismo verbal poco usado y coloquial «hacer mutis por el foro» y un refrán «el que venga detrás que arree». Para Madyjewska «un traductor tiene que mentalizarse que muchas citas han sido elevadas a símbolos de ciertos fenómenos sociales, se han desprendido de su contexto original, con frecuencia de manera paradójica o en aparente oposición a ese contexto y se han convertido en las llamadas “palabras aladas”, “palabras que vuelan”» (Madyjewska, 2015, p.118).

Es obvio que el lector nativo tiene más facilidad de comprensión para su idioma, pero no es fácil ni para un español de cultura media captar el sentido de un texto como el de la alusión anterior al expresidente Zapatero. En todo caso, con menos grado de dificultad que la cita anterior, la comprensión de la intertextualidad como elemento de cultura debe ser un objetivo que comience a realizarse en la escuela.

Sobre modelos para la interpretación de textos argumentativos, Caro y González repasan una serie de manuales con modelos de análisis estilístico y estructuralista centrado en el texto (Caro y González, 2018, p. 65-69), del que son ejemplos *Cómo se comenta un texto literario* (Lázaro y Correa, 1974) y otros como el *Comentario de textos literarios* de Díez Borque (1977), el de Domínguez Caparrós (1977).

Para Caro y González la presencia de las competencias en las leyes educativas desde la LOE, la inclusión del comentario como fundamental para el acceso universitario y nuevos enfoques conocidos, como los de Freire (1992) y Casanny y Castella (2010), han hecho posible un modelo más dialógico que se considera deudor de «la proteica línea de investigación en experiencia lectora intertextual liderada por Medonza Fillola» (Caro y González, 2018, p. 76). En concreto Caro y González, presentan en la tercera parte de su manual (2018, pp. 129-198) un modelo de comentario que llaman ARCO, que

justifican por las recomendaciones de PISA 2015 de la OCDE (Caro y González 2018, pp. 139-140), y lo inserta en la línea teórica hacia la intertextualidad de Bakhtin, Kristeva, Barthes, Genette, etc., además del «intertexto lector» de Mendoza.

El modelo ARCO apunta hacia la función poética del comentario a través de la dinamización interactiva de textos multimodales y de saberes diversos donde proliferan los sentidos y los hipertextos en los contextos imprevisibles de los lectores reales. En este cruce de caminos opera la teoría de base de la intertextualidad, donde cada texto “se lee al menos como doble”.

Se abre así un diálogo polifónico interior, pues el doble habita dentro de cualquier sujeto y cualquier texto (Bakhtin, 1981). Este diálogo produce el principio de creación inventiva, la “significancia” (Kristeva 1978, II, p. 105) por el que la obra germina en sentido de semiosis infinita y transtextualidad incesante que, en el caso del comentario, se abre con la metatextualidad o reflexión crítica y creativa del lector hacia la obra (Genette, 1982). (Caro y González, 2018, p. 144).

El modelo ARCO se basa en la lectura inventiva, que obtiene el significado en el conocimiento del intertexto personal del lector, que Caro y González relacionan con la idea de Barthes «leer levantando la cabeza».

Que en pragmática se conoce como la riqueza de la “transducción” (Dolezel, 1986) o hallazgo de complejas cadenas de transmisión (tradición, transferencia intercultural, trasmodalización, crítica, parodia, etc.) donde el texto descubre su hondura sociocomunicativa (Caro y González, 2018, p. 144).

En definitiva, la inclusión de la intertextualidad también se ha intentado en el estudio de artículos periodísticos, tanto en clasificación de citas, la comparación con otras citas no referidas a textos o en la posibilidad de idear herramientas para el comentario.

1.5. La prensa en la legislación educativa vigente

En el currículo de la asignatura de bachillerato Lengua castellana y Literatura I, presentado en la LOMLOE, está presente este concepto de intertextualidad. En concreto en el apartado C de lo que denomina «Saberes básicos» incluye «Educación literaria», y en el punto 2 «Lectura guiada» se nos indica que debemos enfocar la lectura atendiendo a diversos saberes, y entre ellos señala que se aprecien «Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.» Y en ese mismo apartado señala «creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas». En el apartado B «Comunicación», de ese mismo epígrafe «Saberes básicos», incluye que se conozcan los

«Géneros discursivos propios del ámbito educativo. Los textos académicos».

En «Criterios de evaluación», en la «competencia específica 4.1.» se solicita «Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales especializados, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, realizando las inferencias necesarias y con diferentes propósitos de lectura», y puntualiza:

La atención al desarrollo de estrategias de comprensión lectora se desplaza en esta etapa a textos de carácter académico con un alto grado de especialización, así como a textos de los medios de comunicación que abordan temas de relevancia social, científica y cultural. (...) Por otra parte, la lectura, interpretación y valoración de textos periodísticos presupone el conocimiento de las claves contextuales que permiten conferirles sentido y detectar sus sesgos ideológicos. De no ser así, el lector queda limitado a la interpretación literal de lo dicho, incapaz de captar ironías, alusiones o dobles sentidos, o de calibrar la intención comunicativa del autor.

Es el único apartado que presenta la prensa («textos periodísticos») en el currículo de este curso, pero creo que señala la diferencia entre un lector instruido y habilidoso y otro incapaz de leer más allá de lo literal. En definitiva, se busca un lector que comprende el sentido global del texto, relaciona sus partes, valora la forma y el contenido del texto, conoce la intención del emisor.

En la asignatura de Literatura universal volverá a incidir en el «establecimiento de vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes». Pero hay algún asunto que merece comentario, por ejemplo, se plantea en la competencia específica 3.2. y 4.1.

3.2. Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal y que muestren una implicación y respuesta personal, en torno a una cuestión que establezca vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura universal objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas de ayer y de hoy, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos.

4.1. Elaborar de manera individual o colectiva una exposición multimodal que sitúe los textos leídos en su horizonte histórico cultural, y que ofrezca una panorámica de conjunto sobre movimientos artísticos y obras relevantes de la literatura universal.

La relación entre clásicos de literatura universal y manifestaciones artísticas de hoy, enlazadas por ejemplo mediante los valores éticos que puede aportar una obra o autor, podrá ser motivo de un proyecto o presentación multimodal. Incluso en el currículo que la nueva ley establece para esta materia imagina en el punto 1.3. un «saber básico»

que especifica como «Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo» y en ese apartado concreta el subapartado referido al «Arte como compromiso: el ensayo. La literatura de ideas».

Es mi propósito analizar si la prensa escrita, en concreto sus artículos de opinión, pueden ser útiles para guiar al alumno en la interpretación de sesgos ideológicos en la lectura, sobre todo por su dimensión reducida y por transmitir conocimientos actuales, además pueden abrir paso a hacer de la intertextualidad en la prensa un motivo de proyectos evaluadores para los alumnos en el curso.

2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

2.1. Justificación

La finalidad de este proyecto de investigación es analizar si los intertextos con referencias literarias, que con frecuencia aparecen en la redacción de artículos de opinión, son útiles como ejercicios para la asignatura de Historia de la Literatura. La necesidad de llevar a las aulas nuevas formas y modos para facilitar el desarrollo cognitivo y emocional del alumno es el fundamento que ha inducido a presentar esta propuesta de investigación.

Es cierto que las lecturas originales son el mejor modo de recordar y entender explicaciones literarias y no se intenta sustituirlas; de hecho se comparte la idea de que leer obras es el medio más eficaz de impartir literatura. Con la profesora Sanjuán se cree necesario establecer «vínculos emocionales profundos entre contenidos de los textos y valores éticos y sociales». El siguiente proyecto se orienta con la idea de realizar propuestas metodológicas académicas, provenientes de estudios literarios, como es la Estética de la recepción y la intertextualidad, pero pensadas en el marco del ámbito educativo del aula.

El descubrimiento por los alumnos de la fuente de donde se extrae el intertexto y su imbricación con el marco comprensivo más amplio y actual del artículo no es suficiente, el docente debe ayudar a que los adolescentes introduzcan los temas tratados en el artículo para la formación de su personalidad, su concepción de la realidad o la asimilación de pautas éticas de comportamiento. El aprendizaje de la literatura no sólo deberá tener un fin cognitivo sino también ser una forma de potenciar habilidades de humanización, con las que el alumno se pregunte por la sociedad en la que vive o por su actuación y comprensión social.

El alumno de bachillerato en la materia de Literatura Universal, al que va dirigido este proyecto, se enfrenta por vez primera a autores y obras de trágicos griegos, Shakespeare, Arthur Miller, Kafka, etc. La presencia de intertextos literarios de estos autores, como argumento de ejemplificación o de comparación en artículos de opinión, puede llevar a la implicación emocional del lector, que Sanjuán establece como finalidad fundamental de la didáctica de la literatura, y este es otro de los motivos de este proyecto.

Se ha leído en los epígrafes teóricos de este estudio cómo varios autores argumentaban la necesidad de hacer que los alumnos fuesen lectores competentes, y una

buena manera de desarrollar esa pericia o habilidad es colocar al alumno ante «genotextos» (término de Kristeva) que puedan servir para múltiples sentidos, según el periodista-escritor haya ideado su artículo, y aquí hay una labor docente importante para el profesor de literatura, ya que podrá formar a sus alumnos no sólo en fomentar habilidades lectoras y de escritura, también orientarles en la posibilidad de almacenar y adquirir saberes literarios y culturales y además perfeccionarlos como personas.

2.2. Objetivos y preguntas de la investigación

Inicialmente en esta propuesta de investigación se pretende conocer cómo los alumnos reciben y entienden los intertextos literarios en artículos de opinión periodística no superiores a 20 o 25 líneas. De este objetivo principal se derivan otros tres objetivos: valorar la viabilidad de explicar lengua y literatura mediante artículos de prensa, comprobar la utilidad y el uso de la intertextualidad en la educación literaria y explorar las posibilidades de la literatura concebida como un medio de formación humana.

Los objetivos anteriores no son posibles si previamente no se hubieran formulado unos «interrogantes amplios en la mente sobre el asunto en el que estamos interesados» de acuerdo con las premisas de los métodos cualitativos (Taylor y Bogdan, 1984, p. 70).

Las preguntas de las que se deducen correlativamente los objetivos anteriores son las siguientes:

- ¿Los alumnos entienden los intertextos presentados en los artículos de opinión?
- ¿Los artículos de prensa pueden servir como herramienta para explicar a la vez la asignatura de lengua y la de literatura?
- ¿La intertextualidad puede ser un medio apropiado para la educación literaria del alumno?
- ¿Pueden considerarse útiles los artículos de opinión argumentados con intertextos literarios para la formación humana de los alumnos?

2.3. Contexto de investigación y selección de participantes

Esta propuesta de intervención didáctica se ha llevado a cabo en el IES Félix de Azara, un instituto de Educación Secundaria y Bachillerato, de titularidad pública, que se inauguró en el curso 1979-1980 y es un referente educativo de muchas familias de la zona

oeste del barrio de Delicias y del barrio de Bombarda-Monsalud. De la PGA del centro se extrae que cuenta con 76 profesores, indicando varones (34) y mujeres (46), con 18 departamentos didácticos, y 35 tutores que se corresponden con los 35 grupos que acogen a 752 alumnos –564 en ESO, 163 en Bachillerato y 22 en FP Básica–.

Un aspecto al que se da mucha importancia en la PGA es el de los 18 programas y proyectos en los que el instituto participa («Ciencia Viva», «Poesía para llevar», «Programa de tutorización de Máster en Secundaria», «Ajedrez en la escuela» etc.). Llama la atención ver en sus pasillos alumnos que parecen despistados, se tapan los oídos y caminan de forma especial sin dirigir la mirada, son alumnos de espectro autista, que se les conoce como TEAs, para quienes el instituto es centro preferente.

Tras varias entrevistas con Jefatura de estudios se aconsejó que el proyecto se realizase en la materia optativa de Literatura Universal, que tiene matriculados a diez alumnos (3 chicos y 7 chicas), de los que tres son de procedencia emigrante pero con más de diez años en España, e impartida por un profesor, con destino definitivo en dicho instituto, durante cuatro horas a la semana.

Aunque en una investigación cualitativa no hay que descartar la necesidad de otros entrevistados, por ejemplo, otros profesores y alumnos, en principio esas once personas deberán ser los elementos empíricos del proyecto de investigación. En realidad los investigadores «no predefinen la naturaleza y número de los “casos” –escenarios o informantes– que habrán de estudiar» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 34), pero en este proyecto vienen de algún modo obligados al ser una investigación que se llevó a cabo con los alumnos de prácticas en el máster del profesorado, en todo caso «los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 20), y el aula es el lugar de referencia que determina este proyecto de investigación. Muchas veces llegar a determinados escenarios de investigación requiere consentimientos (Taylor y Bogdan, 1984, pp. 39-42), que no se consideró pertinente en este caso.

El profesor que les imparte la materia es el *informante clave* de manera que su rol será especialmente observado, y entrevistado tras la finalización del proyecto.

Por lo general los investigadores de campo tratan de cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras en las primeras etapas de la investigación. A estas personas se las denomina informante clave. (...) Son los mejores amigos de los investigadores en el campo. (...). El informante clave apadrina al investigador en el escenario y es su fuente primaria de información (Taylor y Bogdan, 1987, p. 61-62).

El profesor tenía propuestas unas lecturas que los alumnos leerían durante el curso: *Edipo rey* de Sófocles, dos antologías de relatos procedentes de *Las mil y una noches* y *El Decamerón*, *Hamlet* y *La muerte de un viajante*, y las películas *Troya*, *El nombre de la rosa*, *El club de los poetas muertos*, *Orgullo y prejuicio*, *Shakespeare in love*. Gracias al informante clave se obtuvieron características de sus alumnos, y a fecha de hoy, 19/06/2022, en la Memoria final de curso, los diez alumnos están aprobados, 3 con nota de suficiente, 2 con notable y 5 con nota de sobresaliente, que seguramente corresponderían a las informantes 7ª, 6ª y 4ª de este proyecto, que mostraron una atención espacial en las sesiones. En las notas de suficiente estarían los informantes 10º y 1º, a los que costaba más su implicación. En las clases no se notaron momentos de disrupción, quizá sí de pasividad o silencio ante las preguntas, y sobre este asunto su profesor cita en la Memoria: « Ha sido un grupo con el que se ha trabajado a gusto. Se han implicado absolutamente en todas las tareas propuestas y en las clases teóricas. Ha sido un placer trabajar con ellos». El número de diez alumnos ayuda a crear un ambiente y a dominar la clase, y sobre su reticencia a hablar y exponer en público, que se pudo observar durante el proyecto, el profesor expone finalmente en la Memoria: «Los alumnos han superado progresivamente su reticencia a exponer públicamente sus opiniones, a debatir y confrontar cualquier punto de vista; todos ellos han encontrado su foro para hacerse oír, y refrendar, reconsiderar, ampliar sus planteamientos iniciales. De esta experiencia que, en definitiva, es la literatura en estado puro, salimos todos reforzados y enormemente satisfechos».

2.4. Metodología

Este proyecto tendrá sentido si llega a captar qué interacción se presenta entre el intertexto o intertextos del artículo y los alumnos, y además comprender los motivos que hacen posible cómo es dicha interacción, es decir cuál es la comprensión, afectividad, agrado, etc. con el que los alumnos se sitúan ante el intertexto y el artículo. El enfoque etnográfico, basado en la observación participante y en el diálogo con los informantes (diez alumnos y su profesor), ayudará a comprender las conductas cognitivas y socioafectivas que los intertextos, referidos en los artículos, despiertan en los alumnos.

El fin del estudio no será una investigación individual de casos sino comprender qué sinergias se presentan en el aula y en el alumno cuando tiene delante este tipo de textos.

Como se ha expuesto en la parte teórica de este trabajo, es necesario comprender que la lectura es un proceso de hermenéutica, que no aparece indicado en el texto, sino que es plural y diferente, en cuanto proveniente de las diferentes expectativas comprensivas de cada lector. La observación de acuerdo con los presupuestos de Taylor y Bogdan (1984) y de Angrosino (2007) podrá ser una forma de llegar a las distracciones y dificultades con las que el alumno se situará ante el intertexto.

Está claro que el muestreo de alumnos es muy escaso y requerirá extenderlo y compararlo con otros centros y alumnos, sólo así será posible extraer patrones de comportamiento comunes (Angrosino, 2007). Por la limitación del número de informantes y de tiempo se considera el trabajo como una aproximación a la investigación educativa.

Uno de los rasgos del trabajo cualitativo es que «el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 21), lo que podría entenderse como un rol pasivo del investigador, alejado del entorno que se estudia (Angrosino, 2007, p. 106). Aunque es cierto que al leer y explicar los artículos periodísticos se tomarán posiciones comprometidas o apasionadas con los asuntos importantes de la lectura, para que la comprendan mejor, la labor de *observadora-participante* no podrá ser en principio imaginada por ellos, porque no deberán adelantarse a los alumnos detalles concernientes al proyecto ni a las notas «no es prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación y a la precisión con la que se tomarán las notas» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 43).

Como forma de llegar a tener conocimientos de los informantes sobre la pregunta directriz planteada, serán necesarias observaciones con las que interpretar la realidad en el aula, recogidas en un diario de campo, que junto a la realización de entrevistas individuales, y si fuera posible grupales, y la revisión de documentos, son los medios normalmente utilizados por el investigador cualitativo. Está claro que documentos relativos a asuntos como calificaciones de los alumnos, de ningún modo se podrán solicitar al centro, en todo caso si ellos o *el informante clave* quisieran comentarlos en las entrevistas.

Hay unas técnicas etnográficas concretas para que la observación, la realización de entrevistas y la obtención de datos puedan entenderse desde criterios científicos, por

ejemplo «el proceso de observación comienza captándolo todo y registrándolo con tanto detalle como sea posible, con la menor cantidad de interpretación posible» (Angrosino, cap. 4). Es necesario diferenciar entre nuestra habitual capacidad de observación, que es un filtrado normalmente ocular y con frecuencia engañoso, y la observación etnográfica, que no depende de habilidades naturales (Angrosino, cap. 4), sino de seguir unas tácticas, entre las que Taylor y Bogdan citan con letra cursiva «*actuar como un ingenuo*» (1984, p. 66), «*ser prudente con los informantes y no transmitirles qué es lo que queremos aprender*» porque muchos «interrogados pueden volverse reticentes si perciben que son objeto de estudio» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 68).

Debe reducirse al máximo la aversión hacia el investigador y por lo tanto evitar efectos reactivos al menos al principio del estudio, y «en una etapa ulterior de la investigación, se pueden emplear tácticas intrusivas o agresivas, sabiendo ya lo bastante sobre el escenario de investigación» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 68). Incluso Taylor y Bogdan detallan una especie de guía para realizar las preguntas, por ejemplo «los investigadores de campo formulan preguntas para permitir que la gente hable sobre lo que tiene en mente y lo que le preocupa sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o preconceitos de los observadores» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 69) «saber qué es lo que puede preguntarse es tan importante cómo preguntar» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 69) «en cuanto los informantes comienzan a hablar, podemos alentarlos a que digan más cosas sobre los temas en los que estamos interesados» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 69). Lo mismo con la forma de tomar notas de campo (Taylor y Bogdan, 1984, pp. 74-79) e incluso el modo de redactarlas con diagramas, márgenes amplios, entrecomillados, seudónimos, comentarios de observador, registro de detalles accesorios al diálogo (Taylor y Bogdan, 1984, pp. 81-84).

Estas observaciones son imprescindibles para la investigación cualitativa, pero es necesario un tiempo amplio de contacto con los investigados, que en este proyecto no será posible, por lo que desde el principio se iniciará con preguntas más precisas y con necesidad de resultados, lo que Taylor y Bogdan llaman «abogado del diablo» enfrentando a los informantes con temas incisivos y de reacción desde el comienzo (1984, p. 81):

La mayoría de los observantes también emplean tácticas de interrogatorio más agresivas en cuanto han desarrollado una percepción del escenario y los informantes. En especial hacia la terminación del estudio (...) enfrentando a los informantes con la falsedad, poniendo a prueba temas “tabúes” (Altheide, 1980)

y pidiendo a los informantes que reaccionen a sus interpretaciones y conclusiones (Taylor y Bogdan, 1984, p. 81).

Otra cuestión es la de cómo relacionarse con los informantes investigados. En la bibliografía se aconseja la necesidad de empatía hacia el investigado y la disposición amable y cordial del propio investigador (Angrosino, 2007, cap. 3). En el manual de Angrosino se comentan los factores que debe tener en cuenta un investigador y de qué manera establece *rapport* para funcionar como observador, incluso recomienda «una evaluación sincera del investigador: estado emocional y actitudinal, salud física y mental, su capacidad para prescindir de ideas preconcebidas sobre personas, comportamientos o situaciones sociales y políticas» (Angrosino, 2007, cap. 3).

2.5. Estrategias para la obtención de datos y criterios de valoración científica

La primera tarea que se deberá presentar a los alumnos será un corpus de trabajo (Anexo I), formado por artículos de opinión, con los que comprobar su comprensión y aceptación de este tipo de lecturas de prensa. El tiempo de presentación de los artículos en el aula será de siete sesiones, repartidas entre el 18 de abril y el 27 de abril de 2022. Para que los alumnos conozcan previamente qué trabajarán en el aula de la forma más explícita posible, se les entregará un cuadernillo de trabajo con preguntas redactadas de forma detallada y con huecos para sus respuestas. En este cuadernillo se diseñará una plantilla de trabajo con preguntas previas al artículo, para comprobar qué saben de la obra y autor de la que se extrae el intertexto y cómo relacionan ese intertexto con temas de actualidad, seguidamente se presentará el artículo de opinión, que se extrajo de las secciones de opinión de *Heraldo de Aragón* tras un estudio previo realizado durante el mes de febrero (Anexo II). Finalmente, una serie de preguntas más concretas que escribirán una vez que el artículo de opinión y el intertexto se hayan explicado en el aula.

Cada sesión de trabajo, de 55 minutos, se diseñará a partir del artículo de opinión. En primer lugar un tiempo para lectura del texto, que combinará la lectura en voz alta de un alumno informante y la lectura en silencio de los diez alumnos participantes, a continuación un tiempo para responder a las preguntas previas del cuadernillo. Seguirá la explicación del artículo y finalmente un tiempo para las respuestas dadas en el aula, con las que se comprobará su comprensión de las explicaciones, que podrán realizar en casa si no diera tiempo durante la sesión.

Con las respuestas del cuadernillo se tendrá una fuente de datos para elaborar entrevistas semiestructuradas a los informantes (profesor y alumnos) que resultarán de especial interés para responder a las preguntas de investigación (Angrosino, 2007, cap. 4).

Aunque la entrevista etnográfica clásica es de naturaleza abierta, es posible también realizar entrevistas semiestructuradas, que usan preguntas predeterminadas relacionadas con “dominios de interés”. A diferencia de la entrevista abierta (...), la entrevista semiestructurada se atiene con rigor al tema concertado de antemano y plantea preguntas diseñadas para obtener información específicamente sobre este tema (...) La entrevista semiestructurada debería desarrollarse de modo natural a partir de una entrevista abierta (Angrosino, 2007, cap. 4) .

Para las dos entrevistas previstas será importante contar con la bibliografía de Steinar Kvale (2011), *Las entrevistas en la investigación cualitativa*, en concreto el recuadro 4.2., en el que se concreta las siete etapas de la investigación mediante entrevistas: organización temática, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación e informe.

En dicho recuadro, en el apartado de organización, Kvale solicita, antes de empezar las entrevistas, «aclarar el por qué y el qué de la investigación antes de que se pregunte por el cómo». En este sentido deberá olvidarse los objetivos que es obligado responder (*vid.* epígrafe 2.2. del proyecto) y así las entrevistas obedecerán a descubrir con preguntas semiestructuradas valoraciones sobre dichos objetivos. A este concepto también remiten Taylor y Bogdan en el epígrafe *Guía de las entrevistas* (1984, p. 119)

En el esquema que sigue a continuación, se llama *categoría* a un asunto que por su calidad o importancia podrá servir para obtener resultados que respondan a las preguntas directrices del proyecto, que Angrosino denomina *dominios de interés* en la cita anterior. Con estas categorías se han ideado las preguntas semiestructuradas de las entrevistas, en concreto dos entrevistas para verificar con «controles cruzados falsedades o exageraciones groseras» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 126).

1ª CATEGORÍA: Intervención del docente.

Podría pensarse que la actuación del docente en el aula tiene una importancia capital en la posible comprensión de los intertextos.

En esta categoría se incluirán las preguntas E-1, 1ª y 2ª, E-2, 1ª y 8ª.

2ª CATEGORÍA: Utilidad de los instrumentos de trabajo.

Quizá se deba plantear cómo se han diseñado los instrumentos de trabajo en el éxito o fracaso del proyecto.

En esta categoría se incluiría la pregunta E-1, 3ª.

3ª CATEGORÍA: Conveniencia de la enseñanza con prensa.

Puede ser que no exista tradición en el uso docente de la prensa y este aspecto pueda condicionar los resultados.

En esta categoría se incluiría la pregunta E-2, 4ª,

4ª CATEGORÍA: Metodologías de docencia.

El problema de la comprensión puede venir del modo de enseñanza con el que el docente imparte su asignatura, porque ese modo (imperativo, dirigista, dialogante etc.) será más o menos conveniente para explicar los intertextos en artículos de opinión.

En esta categoría se incluirían las preguntas E-1, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª; E-2, 5ª y 6ª.

5ª CATEGORÍA: Utilidad de la intertextualidad en la docencia.

Quizá el contenido intertextual no sea conveniente para su utilización didáctica.

En esta categoría se incluiría la pregunta E-2, 6ª.

6ª CATEGORÍA: Conocimientos previos del alumno.

El problema del fracaso o del éxito puede estar en unos textos planteados adecuadamente o mal enlazados con los conocimientos y memoria textual previos del alumno.

En esta categoría se incluiría la pregunta E-2, 3ª.

7ª CATEGORÍA: Afición por la prensa y la lectura de los alumnos.

Quizá haya que comprobar cuál es el hábito lector de los alumnos.

En esta categoría se incluirían las preguntas E-2, 1ª y 2ª.

8ª CATEGORIA: Emoción que la redacción de prensa motiva en el interés del alumno.

Quizá este tipo de escritos, diseñados con organización y redacción periodística, no motivan la sensibilidad del alumno.

En esta categoría se incluiría la pregunta E-2, 8ª.

Se realizará una entrevista con los diez alumnos al final del trabajo del cuadernillo y posteriormente, otra, a punto de terminar la estancia en prácticas. Al profesor se le entrevistará terminado el trabajo del cuadernillo.

En esta fase el rol del investigador no solo será el de observador sino también participante, porque se impartirá la clase, y lógicamente se incidirá en aquellos aspectos en los que se desearía que los informantes pusieran más atención, aunque no se deberán reconocer las actividades como investigadora, en definitiva lo que Angrosino llama *observador como participante* (Angrosino, 2007, cap. 5).

Las dos entrevistas con los alumnos, las anotaciones de observación del diario, y la entrevista al profesor deberán suponer la triangulación del proyecto, que en los trabajos cualitativos se define como «la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 92):

La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados (Taylor y Bogdan, 1984, p. 92).

Finalmente, una última sesión en la que se solicitará a los alumnos la creación de un artículo de opinión a partir de intertextos que se les presentará. Todos estos documentos servirán para extraer unas conclusiones generales sobre el proyecto de investigación emprendido.

Las preguntas directrices y los objetivos del proyecto aparecen en el epígrafe 2.2. y conforme a dichas preguntas y objetivos, se buscaron unas categorías (*vid ut supra*), que se concretaron en las preguntas semiestructuradas con las que se entrevistará a los alumnos.

La entrevista nº 1, que llamo E-1 (Anexo III), tendrá las siguientes preguntas:

- 1ª. ¿Crees que he explicado con claridad?
- 2ª. ¿Te ha parecido conveniente el tono de voz y la interacción con vosotros?
- 3ª. ¿Te ha parecido útil la presentación de trabajo en el cuadernillo?
- 4ª. ¿Crees que es una manera adecuada de relacionar lengua y literatura? ¿Por qué?
- 5ª. ¿Piensas que serían unos ejercicios provechosos para dar literatura? ¿Por qué?

- 6ª. ¿Crees que debería variarse la docencia de la lengua y la literatura? ¿Cómo?
 ¿Tienes alguna idea?
- 7ª. ¿Se abusa de la memoria para dar literatura? ¿Te parece positivo?
- 8ª. ¿Se aprende a leer y a escribir con lengua y literatura?

La entrevista con los alumnos, que llamo E-2 (Anexo IV), se realizará con las siguientes preguntas:

- 1ª. ¿Lees habitualmente? ¿Qué lecturas prefieres? ¿Qué lecturas de las que has leído en la ESO te han gustado y cuáles no? ¿Cómo lees, en papel digital, y dónde?
- 2ª. ¿Sueles leer prensa? ¿Entras alguna vez a formatos de prensa digital como *El País*, *El Mundo*?
- 3ª. ¿Conocías el concepto de intertexto lector? ¿Conocías otros términos muy similares como el de «influencia» o «fuente»?
- 4ª. ¿Crees que esta forma de relacionar prensa y literatura es conveniente?
- 5ª. ¿Se diferencia mucho la docencia que yo he utilizado con la que se imparten habitualmente las clases diarias?
- 6ª. ¿Cómo verías la idea de terminar los temas de literatura con este tipo de artículos con referencias intertextuales?
- 7ª. ¿Te han aportado los textos situaciones vivenciales o de ética cercanas a la actualidad? ¿Se han reforzado tus actitudes éticas ante los problemas citados en los textos?
- 8ª. ¿Crees que mis explicaciones han sido imprescindibles para entender los textos o para construir teorías sobre la argumentación? ¿Los hubieras entendido sin mis explicaciones?

Hay preguntas que indagarán sobre hábitos lectores de los alumnos, concretamente con la E-2, 1ª, se pretenderá saber si leen prensa. La E-2, 3ª, intentará averiguar si el término intertexto está asumido en las aulas. Las E-2, 4ª, 5ª y 6ª, buscará datos sobre la complacencia que el alumno siente en el aula y si serían convenientes nuevas formas de docencia; este bloque se complementa con las respuestas del E-1, 4ª, 5ª, 6ª y 7ª. La E-2, 7ª, tratará de ver si los textos pueden moldear algo el carácter y la disposición de los alumnos ante problemas. La E-2, 8ª, buscará saber si será necesario el papel del docente para interpretar los textos propuestos. Con las preguntas de E-1, 1ª, 2ª, 3ª, se querrá averiguar cómo evaluarían la labor docente de la investigadora.

Otro guión imprescindible será el dedicado a la entrevista al profesor (EP), informante clave (Anexo V):

- 1ª. ¿Le ha parecido adecuada la inclusión de estos artículos de opinión con el programa de curso?
- 2ª. ¿Cree que sería un tipo de trabajo adecuado para conjuntar lengua y literatura?
- 3ª. ¿Cree que es importante el uso de la prensa en el aula? ¿La utilizaría?
- 4ª. ¿Piensa que los alumnos han sido capaces por sí mismos de comprender los artículos de opinión que les he presentado?
- 5ª. ¿Utiliza el término intertexto en sus clases? ¿Cree que los alumnos pudieron entender los intertextos propuestos?
- 6ª. ¿Cree que los alumnos fueron capaces de relacionar el intertexto con la fuente de la que procede?
- 7ª. ¿Ve ventajas a este tipo de docencia?
- 8ª. ¿Ve inconvenientes?
- 9ª. ¿Utilizaría este sistema de enseñanza? ¿Cómo, cuándo? ¿Por qué no?
- 10ª. ¿Se siente más cómodo con un currículo cerrado expresado en un libro o le gusta indagar cada año con textos y propuestas diferentes?
- 11ª. ¿Cree que este sistema de docencia con intertextos aportará más formación humana a los alumnos?
- 12ª. ¿Cómo cree que he impartido las sesiones?

Como en la entrevista anterior, estas preguntas semiestructuradas se idearon también con el propósito de responder a las preguntas de los objetivos, y se pensaron conforme a las siguientes categorías o *dominios de interés*:

1ª CATEGORÍA: Conformidad del docente ante la enseñanza con intertextos.

Podría pensarse que la docencia por intertextos no es del gusto del docente.

En esta categoría se incluirán las preguntas EP-10ª, 9ª.

2ª CATEGORÍA: Utilidad de la intertextualidad en la docencia.

Quizá no sea provechosa este tipo de docencia y se desestime.

En esta categoría se incluirían las preguntas EP-1ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª.

3ª CATEGORÍA: Conveniencia de la enseñanza con prensa.

Quizá no se utilice la prensa para impartir clase.

En esta categoría se incluirían las preguntas EP-3ª.

4ª CATEGORÍA: Posibilidad del intertexto como medio de formación del alumno.

El problema pudiera ser que el profesor se desentiende de la formación humana y busque más la formación cognitiva.

En esta categoría se incluirían las preguntas EP-11ª.

De las categorías preparadas para el docente, solo la 1ª es exclusiva del docente, las otras tres categorías se comparten con los alumnos. Las respuestas de los alumnos y del profesor darán unos resultados que se especifican en el epígrafe 3.

2.6. Ética de la investigación

Angrosino señala que «no se puede analizar legítimamente la recogida de datos en el entorno etnográfico sin analizar también la dimensión ética de dicha investigación» (2012, cap. 8). Señala tres niveles para concertar el compromiso ético: el procedente de los estándares oficiales de los gobiernos, los códigos éticos promulgados por instituciones en las que se trabaja y por último «nuestros propios valores personales», y termina el citado cap. 8 recalando que «en el nivel personal se ha producido un cambio en la manera de pensar sobre los participantes de un estudio, que los aleja de la concepción de sujetos para verlos más como colaboradores o compañeros en el proceso de investigación».

Sobre el asunto de pedir autorización a los participantes se intentaba estudiar un tema de algún modo poco comprometido en lo social y con unas pretensiones que no necesitaban un consentimiento ético. Para Taylor y Bogdan «hay situaciones en las que la investigación encubierta es al tiempo necesaria y está éticamente justificada. Depende de lo que se estudie y de lo que se pretenda hacer con los resultados» (Taylor y Bogdan, 1984, p 47). En todo caso estaban informados el Director, el Jefe de estudios y el informante clave para este proyecto.

Sólo en la segunda entrevista se les indicó a los alumnos que se iban a anotar los datos que ellos dijeran, para preparar un proyecto de investigación sobre la utilidad de impartir clases con intertextos literarios en artículos de opinión, y si daban permiso para ello. No se recibió ninguna indicación en contra, sí cierta incredulidad hacia lo que se les pedía, que tuve que explicar. En todo caso como se posee el nombre en sus cuadernillos,

y en otras hojas de trabajo, se les indicó que serían tratadas sus entrevistas como informante 1º, 2ª, 3ª..., de los que el 1º, 5º y 10º son alumnos y el resto alumnas.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La pregunta directriz que se planteaba en el punto 2.2. era saber si los alumnos entienden los intertextos presentados en los artículos de opinión. El profesor, informante clave, indicó que no suele emplear en el aula el término intertextualidad, pero sí el de fuente o influencia, dato que los alumnos corroboran aportando ejemplos que conocen en la entrevista (relación entre Garcilaso y Petrarca, entre Ricardo III de Shakespeare y la película de animación infantil *El rey León*, entre *Don Juan* de Tirso y el de Zorrilla, fábulas como la de la *Zorra y el cuervo* o cuentos como *El de los falsos tejedores de paño*).

Sobre la prensa considera que es importante pero no la utiliza en las clases a no ser textos preparados para explicar diferentes tipos de argumentación y exposición. Ante las anotaciones con las que se explicaban los textos el profesor insistía que los alumnos tomasen nota de algunas ideas porque el año que viene deberán ponerlas en práctica en el examen de EVAU. De algún modo el profesor se interesaba más por la practicidad de los conocimientos que por la posible emoción literaria que se deseaba transmitir con los artículos.

El profesor fue categórico al referirse a si los alumnos comprendían los intertextos: «no los entendían» y su explicación fue muy ilustrativa «los intertextos no enlazaban con los conocimientos previos del alumno», «era como colocar a un aprendiz de albañilería en una obra de veinte pisos». Los intertextos le parecían difíciles para los alumnos. También explica que el periodista facilita a veces su comprensión y con la lectura del artículo puede hilarse el sentido, pero en general el artículo de opinión de prensa ofrece «mucha información condensada en pocas líneas, a la que no está acostumbrado el alumno».

En los alumnos es posible separar la comprensión del intertexto antes y después de la explicación en el aula, con anterioridad a la explicación ningún alumno confiesa entender los textos, pero normalmente manifiestan que sí los han entendido después de la explicación. «Sí han sido imprescindibles tus explicaciones, solo los he entendido cuando los explicabas» – dice la informante 8ª–, que en general se repite en todos los informantes, salvo alguno, como el 10º «ni lo he entendido ni me han gustado».

Entre las causas que los alumnos exponen para explicar su incompreensión: la dificultad de los textos («que no se entendían»–dice la informante 6ª), escaso tiempo de

lectura, excesiva rapidez de la profesora por cumplir lo previsto en cada clase, falta de diálogo con el alumno para resolver las explicaciones, («como no lo entendíamos la clase se limitó a copiar lo que tú decías» –dice el informante 5º).

Debe añadirse alguna causa que ellos no reconocen explícitamente, ninguno es lector de prensa escrita, y con alguna excepción, como la informante 6ª, no tienen hábito lector.

Las respuestas con las que los alumnos contestaron a las preguntas previas del cuadernillo corroboran la falta de conocimiento de los intertextos, por ejemplo, la referida al texto sobre Djokovic y Nadal, y su similitud con Antígona y Creonte, sobre la actitud de ambos tenistas en un torneo en Australia. El informante 1º dejó todo en blanco; la 2ª solo conocía *Edipo rey* y el tema de actualidad con el que lo relacionaría «el trastorno de Edipo», el resto de cuestiones en blanco; la 3ª solo conocía *Edipo Rey* y de Antígona escribe «es una heroína griega que fue enterrada viva por enterrar a su hermano», que es un comentario extraído del artículo, pero no entiende la relación entre Nadal-Djokovic y Antígona-Creonte, y dice que no ha entendido el texto, el 4º conoce *Edipo*, *Electra* y *Antígona*, pero ni entiende el intertexto ni el artículo. Y así ejemplos muy parecidos para los diez alumnos.

La segunda sesión hacía referencia a un texto de Rafael Sebastián «El Rey Lear vive» (*Heraldo*, 11/01/2022), con la misma ordenación de preguntas que el anterior. A diferencia del intertexto sobre la tragedia griega, las preguntas de Shakespeare fueron contestadas mejor. La sesión tercera correspondía a un intertexto de Macbeth buscado de «La mancha humana» de Irene Vallejo (*Heraldo*, 22/02/2022), y sobre Macbeth también conocían algo. La cuarta sesión correspondía a un artículo de Irene Vallejo «El color del dinero» (*Heraldo*, 31/05/21) en el que aparecían varios intertextos, uno de la *Odisea*, concretamente el momento en que Ulises llega a Ítaca vestido con harapos. De esta obra los alumnos conocían algunos episodios, como el de las sirenas, el de Circe, pero no tenían suficiente imaginación para relacionarlos con algún asunto actual. En la quinta sesión se trabajó un texto de Cristina Grande, «Piedras» sobre Virginia Wolf (*Heraldo*, 18/01/2022) con el que se quería introducirlos en asuntos relacionados con esta escritora inglesa de tanta influencia por sus problemas mentales, y dejaron en blanco muchas preguntas, porque no la habían tratado en el aula. La última sesión con texto fue para una carta al *Heraldo* en la que se solicitaba un «Valiente Miguel Strogoff» para enfrentarse a Putin. Las preguntas de este intertexto buscaban conocer si los alumnos tenían en mente

títulos clásicos y autores de literatura juvenil. De Julio Verne escribieron dos o tres de sus títulos más conocidos, *Vuelta al mundo en 80 días*, *Viaje al Centro de la Tierra*, y poco más, pero no conocían Defoe, Salgari, Stevenson, Mark Twain.

Conviene en este punto dar cuenta de algunas observaciones del diario, como que los alumnos estaban pasivos ante las preguntas previas del cuadernillo. Ante el diálogo sobre los intertextos en el aula, apenas respondían, aunque se les pedía insistentemente que la clase debía ser colaborativa, abierto para que los alumnos diesen cualquier contestación, pero no había reciprocidad.

En las preguntas de las entrevistas había una, la del informante 5º, que hacía referencia a esta falta de diálogo de los alumnos ante los intertextos; las respuestas son variadas, pero suelen reconocer el desconocimiento de los intertextos «teníamos miedo a demostrar que no sabíamos» (informante 4ª), «no sabíamos nada que decir» (informante 5º).

Otra de las preguntas-objetivo era si los artículos de prensa pueden servir como herramienta para explicar a la vez la asignatura de lengua y la de literatura, que se corresponde al objetivo: valorar la viabilidad de explicar lengua y literatura mediante artículos de prensa.

El profesor no ve que con el artículo de prensa puedan explicarse las asignaturas de lengua y literatura, y aporta varias razones: los artículos de prensa se quedan rápidamente obsoletos, la prensa sirve para informar, no para preparar unos temas con el fin de estudiar. Señala que los intertextos tienen que ser conocidos por los alumnos. El artículo está redactado frecuentemente con ironías y dobles sentidos que no capta el alumno, es decir, los alumnos no están acostumbrados a estudiar desde la argumentación y sí desde la exposición. Sí lo ve positivo si se presenta como ejercicio final de un tema de literatura, siempre que el intertexto haga referencia a lo explicado en la clase. También comenta la dificultad de encontrar temas de actualidad, que comprenda e interesen al alumno, y que además curiosamente hagan mención al autor, la obra o los personajes explicados en la clase de literatura.

Los alumnos no tienen sobre este objetivo una opinión clara, el informante 1º anota la complicación de encontrar textos argumentativos para todas las obras del temario, la informante 9ª comenta que «la literatura es más amplia que un texto de prensa», la informante 4ª que sería una forma de enlazar dos materias. En las preguntas referidas a este objetivo han destacado algunas ideas, por ejemplo que «los profesores de lengua y

literatura deberían estar coordinados» (informante 2ª). Algunas respuestas se refieren a que estudian con mucha memorización y que un sistema ideado con intertextos les obligaría a estudiar diferente y a escribir más (informante 6ª) y les haría «demostrar los conocimientos de otra manera» (informante 7ª) o «creo que aprenderíamos de otra manera» (informante 9ª), «estudiaríamos de otra manera, sin libros» (informante 10º). La respuesta a esta pregunta ha presentado una cuestión que está patente en la enseñanza desde hace unos años: la necesidad de cambiar los métodos de enseñanza. Pero como curiosidad, en la cuestión 7ª hay varios informantes 4ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10º, que afirman «gracias a la memoria aprobamos».

Otra cuestión que se quería comprobar era la utilidad y el uso de la intertextualidad literaria. El profesor afirma que utilizaría textos de prensa con referencias intertextuales como ejercicio recapitulador de un tema, si se diera el caso de que el intertexto fuese evidente porque se había explicado en el aula. En cambio, sí admite en sus clases el estudio de fuentes, influencias (no le parece adecuado el término intertexto porque no lo siente castellano y es «un invento de estructuralistas franceses») y de hecho como he anotado anteriormente, los alumnos tienen muy asimiladas influencias, por ejemplo, la fábula de la Zorra y el cuervo en textos medievales y del XVIII, el cuento de los falsos tejedores de paño, *Don Juan* de Tirso y el de Zorrilla, etc.

Los alumnos reconocen el término influencia o fuente, pero no «intertexto». No pueden reconocer el término «intertextualidad» en textos de prensa porque no acostumbran a usar la prensa en el aula, si no es puntualmente para explicar subgéneros como argumentación, exposición o clases de argumentos, y nunca sobre textos de opinión recientes, sino sobre textos preparados para estos fines.

A la última pregunta ¿Pueden considerarse útiles los artículos de opinión argumentados con intertextos literarios para la formación humana de los alumnos? El profesor responde con la pregunta 12ª. Reconoce que sí falta actualidad en el aula y que sería una forma válida, pero la dificultad está en encontrar un texto periodístico con un intertexto que haga referencia a un tema que se haya trabajado en el aula: «Conjugar intertexto, tema de actualidad y programación de la materia no es fácil».

Los alumnos responden con la cuestión 7ª. No tienen una respuesta, la mayoría responde «no sé», solo una informante, la 6ª, destaca que algunos le hicieron pensar como el de *La mancha humana*, «cuando citabas el odio al mestizo, al sucio, al otro». También es curiosa la respuesta de la informante 4ª «Me gustó el texto de *La mancha humana*

porque soy negra y habla de racismo». A la informante 6ª le pareció interesante *Piedras*, de Virginia Wolf, por su humanidad. El texto sobre Putin llamó la atención a los informantes 1º, 3ª y 8ª.

Recuerdan más los textos que recogen estos temas: el desprecio al diferente, los problemas derivados de los trastornos mentales –de eso trata el tema de Virginia Wolf– y la actitud de Putin con Ucrania, tres temas de amenazante actualidad.

Como prueba final de esta propuesta de intervención, fue pactado con su profesor que los alumnos realizaran en el aula un artículo de opinión intercalando algún intertexto, que se les facilitó. Los temas de sus artículos fueron los siguientes: necesidad de la intimidad para vivir, valoración del voluntariado, estimación del boxeo como un deporte de entrega, efectos negativos de la vivencia a ultranza de las ideas religiosas, importancia del deporte como superación personal, la consideración de la religión como forma de diferenciación social, el deseo de controlar las opiniones por los grupos de poder, miedo hacia el futuro en los jóvenes, perjuicios de las redes sociales, medios de controlar el maltrato a las mujeres.

Los artículos, corregidos conjuntamente con el profesor, estaban bien, quizá no tanto por la redacción que, aunque era correcta no adecuada para un artículo de opinión, sino por los argumentos con los que defendían los temas que habían elegido, muy efusivos en la defensa de sus opiniones.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este proyecto de investigación era el de aportar las bases para una experiencia novedosa en el aula: el análisis de cómo el alumno comprende la intertextualidad literaria dentro de un marco más amplio de lectura y argumentación, como es el texto argumentativo de opinión periodística. La pretensión última era buscar estrategias para hacer alumnos activos y competentes en la comprensión lectora, que reflexionasen sobre el sentido de los intertextos literarios dentro del entramado de argumentos con los que se redactan los artículos de opinión.

Se seleccionaron seis artículos de opinión de *Heraldo de Aragón* con intertextos literarios y de forma sistemática se trabajó con ellos durante siete sesiones de 55 minutos. El método de trabajo que ha permitido extraer resultados ha sido el cualitativo y los informantes, a los que se aplicó entrevistas y anotó su proceder en un diario de observación, un grupo diez alumnos y un profesor de la asignatura de Literatura Universal del IES Félix de Azara. La Estética la recepción y la composición intertextual de los textos tienen un amplio estudio bibliográfico, y se han llevado a las aulas con variadas experiencias, y este proyecto también se considera diseñado a partir de las citadas corrientes didácticas.

El acercamiento a los textos como una forma de encaminar propuestas sociales y humanas, que enriquezcan la sensibilidad humanitaria de los alumnos, tiene también bibliografía como las de Rosenblatt y Sanjuán que han estado siempre presentes en este proyecto.

De esta investigación se han recogido una serie de observaciones imprescindibles para la correcta aplicación del proyecto si se quisiera llevar al aula, por ejemplo el escaso uso de la prensa escrita en la docencia, que dificulta la comprensión de los artículos de opinión por los alumnos; la necesidad de acercar los intertextos al horizonte de lecturas de los alumnos, lo contrario puede hacer que los intertextos no se relacionen bien con las experiencias lectoras y vitales que poseen y se les haga muy difícil la interpretación; la exigencia de una docencia dialogada y colaborativa para entresacar la comprensión del alumno, sin un profesor agobiado por cumplir con la exigencia de un temario.

Si se pretende que cada tema de literatura de los explicados en el aula se cierre con algún ejercicio como los presentados en este proyecto se ha de considerar que la prensa no está preparada para la docencia y sí para la información diaria, y su redacción

está llena de ironías y dobles sentidos, que el alumno no entiende. Además su información se queda pronto desfasada, por eso la dificultad de encontrar intertextos en artículos de opinión que sean comprensibles, actuales y se adapten puntualmente a lo explicado. Por lo escrito quizá pudiera ser más útil introducir lo programado en este proyecto dentro de una unidad didáctica concreta, que por ejemplo analizase la literatura como argumentación en la prensa de opinión, para la que se podrían aplicar por ejemplo diez sesiones, de esa forma se relacionaría la literatura como argumento de comparación y ejemplificación con el texto de opinión periodística, se haría un repaso de literatura, se enseñarían habilidades lectoras, se reforzaría la memoria lectora y cultural y se reconocerían las estrategias compositivas del artículo de opinión: tipología de argumentos, tema, opinión del autor, figuras, cohesión, tan utilizadas hoy en los exámenes de EVAU.

Como respuesta al objetivo final, el de saber si los artículos de opinión argumentados con intertextos literarios son útiles para la formación humana, el profesor responde «no tiene porque ser diferente a la lectura de un libro, que parece más enriquecedora y sugerente», pero reconoce que al aula le falta actualidad, y entre los alumnos no hay una respuesta unánime, pero sienten aprecio por los textos de opinión que refieren a asuntos de interés, como la Guerra de Ucrania, los problemas mentales surgidos en los jóvenes tras la pandemia de Covid, o en *La Mancha humana* cuando se citan problemas raciales. Estas preferencias demuestran que los alumnos están necesitados de que se les hable de situaciones cercanas y el texto de opinión periodística puede ser una forma académica, que aporte contenidos a dichas situaciones, a la vez que habilidades de escritura y conocimientos literarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

- Aguaded I., Ortiz-Sobrino M. A. (2022). La educación en clave audiovisual y multipantalla. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25, 31-39. Recuperado el 20 de mayo de 2022, de: <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31454>
- Álvarez M. (2020). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. (10 ed.). Madrid: Arco-Libros.
- Angrosino M.V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación*. Tr. Rico C. y Del Amo A. Madrid: Morata
- Aparici R., García A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el future. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones* 26. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000100003
- Aranda N. (2014). *La prensa y la argumentación en el contenido de textos de bachillerato*. (Trabajo Fin de Máster). Zaragoza: Universidad.
- Capdevilla i Castells, P. (2005). *Experiencia estética y hermenéutica* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de: https://www.academia.edu/3227035/Experiencia_est%C3%A9tica_y_hermen%C3%A9utica._Un_di%C3%A1logo_entre_Immanuel_Kant_y_Hans-Robert_Jauss
- Caro, M. T. (2015). En Guerrero Ruiz P., Caro Valverde, M.T. (Coords.) *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 261-288). Madrid: Pirámide.
- Caro M.T. y González M. (2018). *Didáctica de la argumentación en el comentario de textos*. Madrid: Síntesis.
- Carrascal, B. (Edit.). (2014). *Argumentación y prensa*. País Vasco: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Chambers, A. (1991, trad. 2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE 15-23
- Chambers, A. (2019). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Díaz, E. M. (2010). Una propuesta didáctica; intertextualidad e interdisciplinariedad en las Danzas de la muerte medievales. *Literatura*, 22, 125-147. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110125A>

- Durañona M., García Carrero E., Hilaire E. et. al. (2006). *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Consejería de educación. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf>
- Estébanez, D. (2004). *Diccionario de términos literarios*. Alianza editorial.
- Fish, S. (1992). *Práctica sin teoría: retórica y cambio en la vida institucional*. Madrid: Destino. 111-123.
- Fuentes, C., Alcaide E.R. (2020). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. (2ª ed.). Arco-Libros.
- Garrido, J. (2001). El periódico en la escuela. *Padres y Maestros*, 261. 26-31 Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2809-Texto%20del%20art%C3%ADculo-33162-1-10-20201111.pdf>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, tr. Rico C y Del Amo A. Madrid: Morata
- González, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, 21. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756357>
- Herrera, A., Saavedra, A.S. (2012). La formación d electores de literatura capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad. *Archivos*, 33, 39-48. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2072/5418>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jiménez Correa, C. (2017). *La literatura como argumento en la obra periodística de Javier Marías. Análisis retórico argumentativo de las columnas publicadas por el autor de El País Semanal, entre los años 2009-2013*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/42071/1/T38625.pdf>
- Jiménez Sánchez, J. (1989). No queda más remedio. *Prensa Escuela. Comunidad Escolar*. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/13715%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/13715%20(1).pdf)
- Kavle S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa* Tr. Rico C. y Del Amo A.

Madrid: Morata.

Karam, T. (2007). Versión. *Estudios de Comunicación y política*, 18, 177-197.

Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:

<https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/283/282>

Luengo, J. L. (2002). Metaficción y lectura juvenil: la sobreinterpretación intertextual en una novela histórico-literaria (experiencia didáctica). *Lenguaje y textos*, 18, 87-99.

Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/47505>

Madyjewska, K. (2015). Alusiones culturales en la prensa española ¿Trampa o aliado del traductor? En Aullón de Haro, P., Silván, A. (eds) *Traslatio y Cultura*. Madrid: Dykinson. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WOi7CwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA117&ots=_ILpG9fB9Y&sig=ENWaaMQ6xX9XVXPkjapP2btD4MQ#v=onepage&q&f=false

Martín Vivaldi, G. (1973). *Géneros periodísticos. Reportaje, crónica y artículo*. Madrid: Paraninfo.

Martínez Albertos, J.L. (1974). *Redacción periodística. Los estilos y los géneros en la prensa escrita*. Barcelona: A.T.E.

Martínez Fernández, J.E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Cátedra: Madrid.

Medina González, S. (1993). El periódico en las aulas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 1, 98-100.

Mendoza Fillola A. (1992). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya*, 41. 53-67. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/392-225-PB.pdf>

Mendoza Fillola A. (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. Recuperado el 20 de mayo de 2022 en:
<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/>

Mendoza Fillola A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de Biblioteca Virtual, Miguel de Cervantes:
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>

- Moreno, V. (2009). Lectura de prensa y desarrollo de la competencia lectora. Proyecto Medioscopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula. Madrid: MEC (CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa). Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
http://www.iespugaramon.com/ies-pugaramon/resources/lectura_de_prensa_y_desarrollo_de_la_competencia_lectora_taller_es_13_151315013443426.pdf
- Pedicone, E.F. (2013). Función ritual para el refrán como intertexto en la prensa gráfica. *Paremia*, 22. 199-207. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
https://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/022/018_pedicone.pdf
- Rivera, P., Romero M. F. (2017). Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de *Lazarillo de Tormes* y *Oliver Twist*: una propuesta comparatista desde la intertextualidad. *Alabe*, 15, pp. 1-25. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AcercarnosALiteraturaDesdeLaInterculturalidad-5971450%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AcercarnosALiteraturaDesdeLaInterculturalidad-5971450%20(1).pdf)
- Rosenblatt L. (1996). El modelo transaccional. La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contextos*. Buenos Aires: Lectura y vida, 1-62. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
<https://dokumen.tips/documents/louise-m-rosenblatt-el-modelo-transaccional-la-teoria-transaccional-de-la-lectura.html>
- Ruiz-Arriaza, J., Campillo, E. (2020). Lectura comparada de dos obras de literatura juvenil y sus implicaciones didácticas: Elvira Lindo y Richmal Crompton. *La Colmena*, 106, pp. 57-69.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7658569>
- Sanjuán M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Imposibilita*, 8, 155-178. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LeerParaSentirLaDimensionEmocionalDeLaEducacionLit-5372192%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LeerParaSentirLaDimensionEmocionalDeLaEducacionLit-5372192%20(3).pdf)
- Serrano Pellejero, L. (2015). *Heraldo escolar*, un binomio prensa-escuela que sigue muy vivo. *Fórum Aragón*, 14, 17-19. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:
[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-HeraldoEscolarUnBinomioPrensaescuelaQueSigueMuyViv-6351528%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-HeraldoEscolarUnBinomioPrensaescuelaQueSigueMuyViv-6351528%20(1).pdf)
- Sevillano, I. (2015). La enseñanza en todos los niveles formativos renovada con la

actualidad de la prensa escrita. *Aularia: Revista digital de comunicación*, 4, 31-38.

Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-

LaEnsenanzaEnTodosLosNivelesFormativosRenovadaConL-5096207%20(1).pdf

Taylor S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Yunta, M.C. (2014). La prensa y el aula: Marco jurídico. *Historia y Comunicación social*. 467-478. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de:

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/45147-Texto%20del%20art%C3%ADculo-71492-2-10-20141002%20(3).pdf

Yunta, M.C. (2016). Actividades desarrolladas por la prensa española para el fomento de la lectura y promoción de periódicos entre los estudiantes de secundaria (2007-2015). Conceptualización y evolución del programa prensa-escuela en España. (Tesis doctoral): Madrid: Universidad Complutense. Recuperado el 20 de mayo de 2022 de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38090/1/T37368.pdf>

ANEXOS

Anexo I - (Cuadernillo para los alumnos)

COMENTARIO I. Chaime Marcuello, “Nadal versus Djokovic”, *Heraldo de Aragón* (13/01/2022).

CUESTIONES PREVIAS AL COMENTARIO

1ª ¿Conoces alguna obra de Eurípides, Esquilo o Sófocles? Escribe cuáles conoces:

2ª ¿Serías capaz de relacionar alguna obra de estos autores con algún tema de la actualidad?

OBRA DE TRÁGICOS CLÁSICOS GRIEGOS	Tema de la actualidad con el que se relacionaría

3ª ¿Conoces quién es Antígona, y por qué muere? ¿Serías capaz de relacionar la tragedia de esta heroína griega con algún tema de la actualidad?

¿Qué sé de Antígona?	¿Con qué asuntos de la realidad actual podría relacionarse el contenido o el mensaje de la tragedia?
----------------------	--

Lee el siguiente texto:

De hecho, salvando las distancias, el nudo ‘trágico’ (o tragicómico, según los gustos) es equivalente al que enfrentó Antígona al plantearse si respetar la ley de Tebas —dictada por su tío Creonte— o ser fiel a sus convicciones y enterrar a su hermano Polinices. Imagino a Sófocles adaptando la trama a las circunstancias actuales. Aunque el nudo de la cosa quede lejos de la mitología griega, se repiten algunos elementos.

¿Has comprendido el texto anterior?

¿Qué ha dificultado la comprensión del texto?

¿Sabrías relacionar la historia con un asunto de la realidad?

LA FIRMA

Nadal versus Djokovic

Por

Chaime Marcuello (Heraldo, 13/01/2022)

El vigente campeón, Novak Djokovic, estaba invitado y ‘debía’ presentarse en Melbourne para defender el título; pero viajó sin el correspondiente certificado de vacunación exigido por ese Gobierno. Se supone que contaba con una documentación que le eximía de la vacuna de la covid-19, sin embargo, los funcionarios correspondientes no aceptaron la excepción. Estuvo retenido por las autoridades migratorias hasta que este lunes un juez decretó lo contrario. Cargado de sentido, Nadal confirma lo que cualquiera sabe: ‘las reglas están para ser cumplidas’ o apechugar si no se aceptan. Y en caso de duda, el árbitro dirime si la bola entró o no. Ahora bien, aquí la cuestión no es tan trivial. De hecho, salvando las distancias, el nudo ‘trágico’ (o tragicómico, según los gustos) es equivalente al que enfrentó Antígona al plantearse si respetar la ley de la Tebas —dictada por su tío Creonte— o ser fiel a sus convicciones y enterrar a su hermano Polinices. Imagino a Sófocles adaptando la trama a las circunstancias actuales. Aunque el nudo de la cosa quede lejos de la mitología griega, se repiten algunos elementos. Además de la tensión entre normas y principios, entre reglas y creencias, subyacen el pulso entre individuo y sociedad, entre individuo y Estado, además con el agravante de despreciar a una ‘Ciencia’ deseada, imaginada y convertida en fe salvadora como única forma de derrotar al miedo y al virus invisible. El Gobierno australiano tiene un problema ¿Esa ley ha de primar, como hizo Creonte? ¿Dónde debe mirar ahora? ¿Arriba, abajo, dentro, dónde? ¿Qué política se debe seguir: la del espectáculo o la de la ciencia?

- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es la opinión del autor?
- ¿Qué citas ha utilizado la autora y por qué?
- ¿Por qué crees que el final está expuesto como pregunta retórica?
- ¿Cuál crees que es la opinión del autor y qué dato del texto lo aclararía?
- ¿Qué significa la expresión “subyace el pulso entre individuo y sociedad”?

COMENTARIO II. Javier Sebastián “El rey Lear vive”, *Heraldo de Aragón* (11/01/2022).

CUESTIONES PREVIAS AL COMENTARIO.

1ª ¿Conoces alguna obra de William Shakespeare? Escribe cuáles conoces:

2ª ¿Serías capaz de relacionar alguna obra de Shakespeare con algún tema de la actualidad?

OBRA DE SHAKESPEARE	Tema de la actualidad con el que se relacionaría

3ª ¿Conoces el asunto de la tragedia de Shakespeare *El rey Lear*? ¿Serías capaz de relacionar esta tragedia con algún tema de la actualidad?

¿Qué sé del contenido de <i>El rey Lear</i> ?	¿Con qué asuntos de la realidad actual podría relacionarse el contenido o el mensaje de la tragedia?

Lee el siguiente texto:

Miren a su alrededor. Hoy podemos ver en algunas personas la sombra de esta historia de deslealtad. Es gente enrabada capaz de acusar sin razón y de mentir a sabiendas, y así se ganan indebidamente ciertos adeptos. Dan asco. No sé si es porque es enero y hace frío o porque Shakespeare se me ha metido hasta los huesos como un invierno, pero yo las veo. El rey Lear vive.

¿Has comprendido el texto anterior?

<p>¿Qué ha dificultado la comprensión del texto?</p> <p>¿Sabrías relacionar la historia de <i>El rey Lear</i> con la deslealtad?</p>

EN NOMBRE PROPIO

El rey Lear vive

Por

Javier Sebastián (11/01/2022)

Si les hablo de un hombre que tiene tres hijas y, al presentir cercana su muerte, decide repartir entre ellas lo que tiene, estaría contándoles un antiguo relato que aparece en la ‘Historia de los reyes de Britania’, en el siglo XII. Hasta ahí, bien. Pero si ese cuento lo lleno de horror y miseria por las consecuencias que provoca que una de ellas, Cordelia, no esté dispuesta a declararle a su padre el amor que falsamente le declaran las otras dos, entonces la historia se levantará un par de palmos del suelo. Pero si además les digo que ese hombre es un rey iracundo y violento que deshereda a la hija díscola y luego recibe de las que dijeron quererle tanto el más grande y vil desprecio, tendríamos una intensa tragedia. Finalmente, añadamos a eso que anda suelto por ahí un burlador sin escrúpulos, que se aprovecha de las dos herederas y cuyas maquinaciones acaban por dejar sin ojos a su propio padre, y el olor a podredumbre convertirá esta historia en un grito de desesperación. Bueno, pues eso es ‘El rey Lear’, de Shakespeare.

Miren a su alrededor. Hoy podemos ver en algunas personas la sombra de esta historia de deslealtad. Es gente enrabada capaz de acusar sin razón y de mentir a sabiendas, y así se ganan indebidamente ciertos adeptos. Dan asco. No sé si es porque es enero y hace frío o porque Shakespeare se me ha metido hasta los huesos como un invierno, pero yo las veo. El rey Lear vive.

- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es la opinión?
- ¿Por qué ha utilizado la cita de Shakespeare?
- Escribe cuatro detalles de función conativa
- ¿Qué significa «la historia se levantará un par de palmos del suelo»?
- ¿Qué expresiones del argumento se relacionan con el tema?
- ¿Qué función del lenguaje es «dan asco»? ¿Por qué?

COMENTARIO III. Irene Vallejo “La mancha humana”, *Heraldo de Aragón* (22/03/2021).

CUESTIONES PREVIAS AL COMENTARIO.

1ª Conoces el asunto de la tragedia de Shakespeare *La tragedia de Macbeth*. ¿Serías capaz de relacionar esta tragedia con algún tema de la actualidad?

<p>¿Qué sé del contenido de <i>La tragedia de Macbeth</i>?</p>	<p>¿Con qué asuntos de la realidad actual podría relacionarse el contenido o el mensaje de la tragedia?</p>
--	---

Lee el siguiente texto:

También en busca de una imposible absolución, Lady Macbeth refriega compulsivamente sus manos intentando borrar las imaginarias salpicaduras de sangre que dejó en su conciencia el asesinato del rey de Escocia. “Un poco de agua lavará esta acción: fuera, mancha maldita”.

2ª ¿Has comprendido el texto anterior?

¿Qué ha dificultado la comprensión del texto?

¿Sabrías comentar cómo interviene lady Macbeth en *La tragedia de Macbeth*?

¿Qué entiendes de esta idea “en nuestro Siglo de Oro, la pureza de sangre se convirtió en una obsesión”?

LA COLUMNA

La mancha hunama

Por

Irene Vallejo (Heraldo, 22/03/2021)

Descubrimos hace apenas dos siglos que salvamos vidas con el simple acto de lavar las manos –manos que tocan, acarician y alimentan–. Ahora, en tiempos de pandemia, repetimos el gesto de limpiarlas con agua o gel. Nuestros antepasados, ignorantes de los gérmenes, lo hacían sobre todo como ritual simbólico de purificación. Los antiguos creían que el crimen mancha a quien lo comete, y el lavado era una forma metafórica de limpiar la culpa. Según san Mateo, así lo hizo Poncio Pilato: “Inocente soy de la sangre de este justo”.

También en busca de una imposible absolución, Lady Macbeth refriega compulsivamente sus manos intentando borrar las imaginarias salpicaduras de sangre que dejó en su conciencia el asesinato del rey de Escocia. “Un poco de agua lavará esta acción: fuera, mancha maldita”, repite hasta la demencia. Como homenaje a Shakespeare, la ciencia denominó ‘efecto Macbeth’ al impulso de limpiar nuestro cuerpo cuando sentimos culpa o al sufrir violencia. Lo sucio, marrano, infectado o mestizo son términos usados para estigmatizar moralmente al otro: de ahí derivan la limpieza étnica y otras peligrosas metáforas que tantas tragedias han desencadenado. Quizá por eso, en nuestro Siglo de Oro, cuando la pureza de sangre se convirtió en obsesión, el manco Cervantes –siempre bajo sospecha– se atrevió a soñar un desaliñado caballero de La Mancha.

- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es la opinión de la autora?
- ¿Qué citas ha utilizado la autora y por qué?
- Escribe dos detalles de función conativa.
- ¿Qué función del lenguaje hay en este texto «Como homenaje a Shakespeare, la ciencia denominó ‘efecto Macbeth’ al impulso de limpiar nuestro cuerpo cuando sentimos culpa o al sufrir violencia».
- ¿Qué diferencia morfológica hay en la expresión «lo» de estas dos oraciones «lo sucio, marrano, infectado, mestizo son términos usados...» y «así lo hizo Poncio Pilato»?

COMENTARIO IV. Irene Vallejo “El color del dinero”, *Heraldo de Aragón* (31/05/2021).

CUESTIONES PREVIAS AL COMENTARIO.

1ª ¿Serías capaz de buscar cinco momentos de *La odisea* y relacionarlos con aspectos de la realidad actual?

LA ODISEA de Homero	Tema de la actualidad con el que se relacionaría

2ª Lee esta cuestión que hace referencia al texto que se lee en clase

Sitúa en <i>La odisea</i> la escena en la que Ulises está vestido como un mendigo ¿Por qué se ha vestido así?	¿Con qué asuntos de la realidad actual podría relacionar esa escena de <i>La Odisea</i> ?
---	---

Lee el siguiente texto:

Cuenta la ‘Odisea’ que Ulises se disfrazó con harapos para no ser reconocido al llegar a Ítaca. Sentado como un pordiosero en el umbral de su propio palacio, el héroe padeció las humillaciones y las burlas de los invitados al festín. Lo insultaron: desgraciado, gandul, borracho. Homero cuenta que "el corazón indignado le ladraba dentro".

3ª ¿Has comprendido el texto anterior?

¿Qué ha dificultado la comprensión del texto?

¿Sabrías comentar para qué llega el mendigo a palacio?

¿Qué entiendes de esta idea «en nuestro Siglo de Oro, la pureza de sangre se convirtió en una obsesión»?

LA COLUMNA

El color del dinero

Por

Irene Vallejo (Heraldo, 31/05/2021)

En las fronteras privilegiadas del mundo, la pobreza no despierta empatía sino, más bien, lejanías.

Aunque la riqueza no conste en la definición, llamamos inmigrante a un extranjero con los bolsillos vacíos. Molesta más su desamparo que su piel forastera. Un poema de Quevedo pregunta: "¿Quién siendo tan cristiana, tiene la cara de hereje? ¿Quién hace que al hombre aqueje el desprecio y la tristeza? La pobreza". Para los defensores de la pureza, no hay peor herejía que sufrir la intemperie y la miseria.

Las sociedades prósperas abren sus puertas al triunfo, la belleza, la autosuficiencia. En cambio, sus imágenes perfectas ocultan las cicatrices de la enfermedad y la vejez, las vidas heridas por la penuria o la dependencia. 'Respeto' es una palabra latina que significa 'mirar dos veces, con atención', es decir, valorar al otro sin importar trajes ni etiquetas.

Cuenta la 'Odisea' que Ulises se disfrazó con harapos para no ser reconocido al llegar a Ítaca. Sentado como un pordiosero en el umbral de su propio palacio, el héroe padeció las humillaciones y las burlas de los invitados al festín. Lo insultaron: desgraciado, gandul, borracho. Homero cuenta que "el corazón indignado le ladraba dentro".

Como en la 'Odisea', las guerras y crisis económicas abocan a muchos al frío de una pobreza inesperada. De un día para otro, incluso los príncipes pueden convertirse en mendigos. El respeto nos enriquece cuando aprendemos a mirar más allá de pieles y bolsillos: el calor humano no entiende de color.

- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es la opinión de la autora?
- ¿Qué citas ha utilizado la autora y por qué?
- Piensa en el último párrafo en relación a la Guerra de Ucrania
- Escribe dos detalles morfológicos de función conativa
- ¿Qué función del lenguaje hay en este texto y que tipo de elocución?
- ¿Dónde hay función metalingüística?

COMENTARIO V. Cristina Grande, “Piedras”, *Heraldo de Aragón* (18/01/2022).

CUESTIONES PREVIAS AL COMENTARIO.

1ª ¿Conoces alguna obra de Virginia Woolf? Escribe cuáles conoces:

2ª ¿Qué sabes de la vida de Virginia Woolf?

OBRA DE VIRGINIA WOLF	Tema de la actualidad con el que se relacionaría

3ª Conoces cómo y por qué muere la autora ¿Serías capaz de relacionar la muerte de esta escritora con algún tema de la actualidad?

¿Cómo y por qué muere Virginia Woolf?	¿Con qué asuntos de la realidad actual podría relacionarse su muerte?

Lee el siguiente texto:

Leo un artículo sobre el suicidio de Virginia Woolf. Las piedras con las que llenó sus bolsillos –ahora lo veo claro- simbolizaban las penas que había ido acumulando a lo largo de su vida. Demasiadas. Tengo miedo de la tristeza, ya dijo Virginia Woolf que solo el grosor del filo de una navaja separa la felicidad de la melancolía.

¿Has comprendido el texto anterior?

<p>¿Qué ha dificultado la comprensión del texto?</p> <p>¿Sabrías relacionar la historia con un asunto de la realidad?</p>
--

LA COLUMNA

Piedras

Por

Cristina Grande 18/01/2022

El cielo está completamente limpio. No hay nubes, ni estelas de aviones, ni siquiera aves o pájaros, tan solo alguna paloma que no merece mi atención. Hace frío, un frío que lo agranda todo. El primer sol de la mañana proyecta largas sombras en la pared color albero de mi terraza. Los geranios resisten a duras penas las últimas heladas. A pesar del sol, es una mañana triste. Ayer estuvimos en el entierro del padre de una amiga. Siento la pena de mi amiga, que ha sido la mejor hija del mundo y llora como una niña desconsolada.

Me acuerdo de otros entierros. Demasiados. Cada uno de ellos cae como una piedra en lo hondo del corazón. Conforme cumplimos años, la frecuencia se acelera. Y el corazón acusa ese lastre luctuoso. Leo un artículo sobre el suicidio de Virginia Woolf. Las piedras con las que llenó sus bolsillos –ahora lo veo claro- simbolizaban las penas que había ido acumulando a lo largo de su vida. Demasiadas. Tengo miedo de la tristeza, ya dijo Virginia Woolf que solo el grosor del filo de una navaja separa la felicidad de la melancolía.

El termómetro exterior marca medio grado positivo cuando marcaba medio negativo hace apenas unos minutos. Es señal de que el día solo puede ir a mejor. Tomo un antiinflamatorio para la lumbalgia. Me acuerdo de mi abuela, que siempre venció los dolores del cuerpo y del alma a base de no parar quieta. Para ella sentarse era como bajar el pico dándose por vencida. Porque la tristeza lleva a la inacción, y la inacción a la tristeza.

Me pongo el abrigo y los guantes dispuesta a ventilar en la calle todas las penas.

- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es la opinión?
- ¿Qué citas ha utilizado la autora y por qué?
- ¿Por qué podría considerarse un texto de actualidad?
- ¿Dónde aparece la función emotiva y por qué?
- ¿Qué tipos de elocución dominan en el texto?
- ¿Qué significa lastre luctuoso?

COMENTARIO VI. Carta para *Heraldo* «Se necesita un valiente Miguel Strogoff».

CUESTIONES PREVIAS AL COMENTARIO.

1ª ¿Conoces autores de estas obras? 1. *La isla del Tesoro*, 2. *Sandokán*, 3. *La llamada de lo salvaje*, 4. *Robinson Crusoe*, 5. *Las aventuras de Tom Sawyer*. 6. *El libro de la selva*. 7. *El corsario negro*? Escribe cuáles conoces poniendo el número y su autor:

2ª ¿Qué sabes de la obra de Julio Verne?

OBRA DE JULIO VERNE	Tema de la actualidad con el que se relacionaría

3ª Conoces quién es y qué realiza Miguel Strogoff ¿Serías capaz de relacionar la historia de este personaje con algún hecho de actualidad?

¿Cómo y por qué se desarrolla el personaje de Miguel Strogoff ?	¿Con qué asuntos de la realidad actual podría relacionarse su aventura?

Lee el siguiente texto:

Acaso porque estos días releo la novela de Julio Verne, *Miguel Strogoff*, mi imaginación se pierde en la búsqueda de otro oficial de correos con sangre fría, cuerpo de hierro y corazón de oro, dispuesto a recorrer otros 5200 versts para llegar a Moscú o Irkutsk, donde se esconda el nuevo Iván Ogareff del siglo XXI. No importa que sea de origen siberiano o ucraniano, y seguro que en estos tiempos sin cables de telégrafo no pertenecerá al afamado cuerpo de correos imperiales, pero a lo mejor un espía cibernético, que sé yo

¿Has comprendido el texto anterior?

¿Qué ha dificultado la comprensión del texto?

¿Sabrías relacionar la historia con un asunto de la realidad?

CARTA AL DIRECTOR

Se necesita un valiente Miguel Strogoff

Todos queríamos una paz final para Ucrania, el ejército ruso fracasado y el zar malo, Vladimir Putin, muerto en duelo bajo el cuchillo de un yakut siberiano, pero no lo presiento tan fácil. Acaso porque estos días releo la novela de Julio Verne, *Miguel Strogoff*, mi imaginación se pierde en la búsqueda de otro oficial de correos con sangre fría, cuerpo de hierro y corazón de oro, dispuesto a recorrer otros 5200 verstas para llegar a Moscú o Irkutsk, donde se esconda el nuevo Iván Ogareff, que ha provocado la nueva guerra. No importa que sea de origen siberiano o ucraniano, y seguro que en estos tiempos sin cables de telégrafo no pertenecerá al afamado cuerpo de correos imperiales, pero a lo mejor un espía cibernético, que sé yo. Reconozco que esta fantasía, inspirada en la novela de Julio Verne, es producto del odio que está despertando Vladimir Putin ¿Acaso no sentirá nada ante las riadas de gente humilde que huyen del dolor que les está provocando, ni al ver tantas casas agujereadas por el estallido de misiles? Cuando en televisión muestran imágenes tan desoladoras termino enrabado, con el puño cerrado y los labios prietos disimulando las barbaridades que le diría a semejante criminal imperialista. Pero desde el modesto sillón de mi cuarto de estar, ante tanto horror, me agarro a cualquier esperanza, al coraje de un francotirador o al de un cosaco cazador de osos que atravesase sus ojos con un rojo sable incandescente, y... «Yo llegaré...» y me imagino vuelto a Europa del brazo de Nadia Fedor con la cruz de San Jorge... pero no es la historia de mi imaginación que surge al leer la novela, sino la noticia de la desaparición de un malvado que hace sufrir a millones de personas la que pronto merecería ser contada.

- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es la opinión?
- ¿Qué citas ha utilizado la autora y por qué?
- ¿Por qué podría considerarse un texto de actualidad?
- ¿Dónde aparece la función emotiva y por qué?
- ¿Qué tipos de elocución dominan en el texto?
- ¿Qué significa «riadas de gente»?

Anexo II

En los artículos de prensa suele haber muchas referencias intertextuales. Si se analiza en concreto el periódico *Heraldo de Aragón* veremos que, en páginas interiores, que titula «Tribuna», se escribe «El editorial», donde no aparecen referencias literarias, pero sí en otras secciones fijas como «La rotonda», «La firma», «En nombre propio», y otros artículos de esas páginas que no se incluyen en sección fija, pero tienen firma. Además, en la última página hay un artículo de opinión en una sección llamada «La columna». De estas secciones se han extraído las siguientes citas literarias:

Fecha	Artículo	Cita literaria
11/01/2022	1. Javier Sebastián, «El rey Lear vive». 2. Juan Francisco Ferré, «Animales». 3. Cristina Grande, «Tertulias».	1. Shakespeare, <i>Rey Lear</i> . 2. Orwell, <i>Rebelión en la Granja</i> de Orwell / Adam Roberts, <i>Bête</i> 3. Mallarmé, Verlaine, Valéry / Ignacio Martínez de Pisón
12/01/2022		
13/01/2022	1. Chaine Marcuello, «Nadal versus Djokovic». 2. Encarna Samitier, «Paisaje humanizado».	1. Sófocles, <i>Antígona</i> 2. Severino Pallaruelo, <i>José, un hombre de los Pirineos</i>
14/01/2022		
15/01/2022	1. Eva Pérez Sorribes, «Granjas» 2. José Javier de Rueda, «La decadencia de Occidente». 3. Paco Ortega, «Actores y actrices de Aragón». 4. Carmen Puyó, «El poder del perro»	1. Orwell 2. Oswald Spengler <i>La Decadencia de Occidente</i> / Ortega, Heidegger, Michel Onfray, Mario Vargas Llosa. 3. Fdo. Fernán Gómez, <i>Morir cuerdo, vivir loco</i> 4. Thomas Savage, <i>El poder del perro</i> / Don Wislow, <i>El poder del perro</i> de.
16/01/2022	1. José Javier de Rueda, «El ancho de una mesa». 2. Carmen Hernando, «Unamuno y la verdad». 3. J.L. Rodríguez García, «Olvidados». 4. Rosa Palo, «Cyrano». 5. Antón Castro, «Entre Moliere y Aristófanes». 6. María Pilar Martínez Barca, «Adiós Verónica». 7. Alberto Serrano Dolader, «La cueva del tesoro»	1. Cervantes, Jacinto Benavente, Valle Inclán, Ortega y Gasset. 2. Unamuno, <i>La España moderna</i> / Kierkegaard. 3. Durrell, Mann, Cortázar, Hölderlin, Juliano, Nietzsche, Tabuchi, Althusser, Pasolini, Borges, Homero. 4. Edmond Rostand, <i>Cyrano de Bergerac</i> . 5. Aristófanes, Moliere. 6. Miguel Delibes, <i>El príncipe destronado</i> de / José Luis Alonso de Santos, <i>Bajarse al moro</i> / Valle Inclán, <i>Divinas palabras</i> / Sanchís Sinisterra <i>¡Ay Carmela!</i> / García Lorca, <i>Doña Rosita la soltera</i> . 7. Washington Irving.
17/01/2022	1. José Javier de Rueda, «Los consejeros no llevan fonendoscopio». 2. Fernando Sanmartín, «Ascensor»	1. Norberto Bobbio. 2. Franz Kafka, Juan Ramón Jiménez.
18/01/2022	1. Cristina Grandes, «Piedras»	1. Virginia Wolf.
19/01/2022	1. Pilar de la Vega, «Tragedia y farsa». 2. Rosa Belmonte, «El notario de Ana Frank»	1. Hannah Arendt, Mark Twain. 2. Ana Frank, García Lorca, Manuel Chaves Nogales.
20/01/2022	1. Sergio Royo, «Pluscuamperfectos». 2. Encarna Samitier, «Las fiestas de Jhonson».	1. Manuel Jabois, (referencia a su última novela, pero no cita el título) <i>Miss Marte</i> . 2. Augusto Assía, <i>Cuando yunque, yunque/ Cuando martillo, martillo</i> .

21/01/2022		
22/01/2022	1. Carmen Puyo, «¡Que vienen los rusos!».	1. Nathaniel Benchley, <i>Que vienen los rusos</i>
23/01/2022		
24/01/2022	1. Rosa Palo, «Capital seguro».	1. Agatha Christie, <i>Diez negritos</i> ,
25/01/2022	1. Cristina Grande, «Giros».	1. Jane Austen, <i>Persuasión</i> . / Juan José Millás
26/01/2022	1. Rosa Palo, «Quemar libros». 2. Laura Bordonaba, «Julia en la onda». 3. Esteban Villarrocha, «Menos efecto y más afecto».	1. Umbral / Vázquez Montalbán con su personaje de novelas policíacas Pepe Carvalho. 2. Gabriel Celaya. 3. Cesare Pavese.
27/01/2022		
28/01/2022	1. María Pilar Clau, «Estímulos»	1. José Luis Melero, <i>Lecturas y pasiones</i> .
29/01/2022	1. José Tudela Aranda, «La seducción autoritaria». 2. José Luis Melero, «Fulgor y muerte de Basilio Boggiero». 3. Javier Usoz, «Narcisismo zombi».	1. Francis Fukuyama, <i>El fin de la Historia</i> . 2. Basilio Boggiero, <i>Poesías</i> . 3. Jack Finney, <i>La invasión de los ultracuerpos</i> .// Mauricio Wiesenthal, <i>El derecho a disentir</i> .
30/01/2022	1. Celia Carrasco, «Ángel Guinda». 2. Fernando Sanmartín, «Cela». 3. José Luis Arce, «La olimpiada catalana».	1. Ángel Guinda, <i>Morir es no volver</i> . 2. Camilo José Cela, <i>La colmena, Pabellón de reposo</i> . 3. Cicerón, <i>Catilinarias</i> .
01/02/2022		
02/02/2022		
03/02/2022	1. Rosa Palo, «Antes de que sepas leer». 2. Ricardo Díez Pellejero, «Tercera normalidad». 3. Pío García, «Top Ready»	1. Robert Louis Stevenson, <i>La isla del tesoro</i> en concreto cita <i>La Hispanoíola</i> y <i>Jhon Silver el Largo</i> . 2. John Buchan, <i>Los 39 escalones</i> . 3. Simone de Beauvoir/ Lorca
04/02/2022	1. C. Peribáñez, «Poesía útil»	1. Ángel Guinda, <i>El arroyo de vivir</i> / Gil de Biedma.
05/02/2022	1. José Javier de Rueda, «Drogados por las pantallas». 2. José Luis Mateos «Honor y honradez»	1. Aldous Huxley, <i>Un mundo feliz</i> / George Orwell, <i>1984</i> . 2. Galdós, <i>Tormento</i> / Fernando Lalana, <i>Morirás en Chafarinas</i> / Arturo Pérez Reverte, <i>Maestro de Esgrima</i> / Jean Racine
06/02/2022	1. José Javier de Rueda, «Gracián en Génova 13». 2. Antón Castro, «Las palabras de un poeta». 3. Carmen Hernando, «¿Miedo a pensar?»	1. Baltasar Gracián, <i>Oráculo Manual</i> . 2. Juan Ramón Jiménez, <i>Espanoles de tres mundos</i> / Vicente Aleixandre, <i>Los encuentros</i> / Rafael Alberti, <i>imagen primera de...</i> / August Strindberg, <i>La señorita Julia</i> / Ángel Guinda. 3. Simone Weil
07/02/2022	1. Fernando Sanmartín, «Instantes con Guida». 2. Juan Domínguez Lasiera «Ángel Guinda, el poeta»	1. Ángel Guinda. 2. Ana María Navales, <i>Antología de la poesía aragonesa contemporánea</i> . / Ángel Guinda, <i>Cantos en el exilio</i> .
08/02/2022	1. Cristina Grande, «Diapasón». 2. Jesús Soria Caro, «la escritura contra la realidad»	1. Javier Pérez Andújar, <i>El año del búfalo</i> . 2. María Zambrano / Antonio Machado / Miguel Labordeta.
09/02/2022	1. Francisco Bono Ríos, «¿Hacia un mundo feliz?»	1. Yuri Slezkine, <i>La casa eterna; saga de la revolución rusa</i> . /
10/02/2022	1. Lorenzo Silva, «Soluciones armadas». 2. Eva Cosculluela, «Arrebato»	1. Ramón J. Sender, <i>Imán</i> . 2. Quijote / Ulises.
11/02/2022	1. Javier Sebastián, «Homicida de sí mismo»	1. Flaubert, <i>Madame Bovary</i> / Clarín, <i>La Regenta</i> / Shakespeare, <i>Hamlet</i> / Calderón, <i>La vida es sueño</i> .

Anexo III - (Entrevista E-1)

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Alumno	1ª. ¿Crees que he explicado con claridad?
1	Sí pero a la hora de preguntar estaría bien ir aportando pistas o haciendo conclusiones para que todos lo comprendiésemos.
2	Sí. Con práctica irás perdiendo nervios para dar la clase.
3	Sí, sobre todo cuando explicabas términos técnicos, pero necesitas más animación, chistes.
4	Sí.
5	Sí, pero había muchas cosas que podías mejorar, eras muy repetitiva, muy poco espontánea, todo era igual.
6	Sí. Quizás a la hora de definir de qué trata un tema eres muy precisa, en el sentido de que nos cuesta mucho llegar a tu nivel.
7	Sí, aunque te falta experiencia, que la mejorarás.
8	Te has explicado muy bien y he aprendido cosas de lengua que me han servido mucho.
9	Sí, pero poco amena.
10	Sí pero sería mejor si las clases fuesen más espontáneas, sobre la marcha y no tanto copiar.
Alumno	2ª. ¿Te ha parecido conveniente el tono de voz y la interacción con vosotros?
1	Sí.
2	Sí, pero como no conocía los autores ni obras de las que explicabas no podía intervenir ni responder.
3	Sí.
4	Bastante bien.
5	Sí.
6	Sí.
7	Puede que sea mejor un tono más coloquial, que seas más interactiva en clase, pero pueden ser los nervios de la primera vez.
8	Sí y que nos incluyeras también, pero luego no nos dejabas tiempo.
9	Sí, pero sería conveniente que nos tuvieras más en cuenta para dar la clase.
10	Sí.
Alumno	3ª. ¿Te ha parecido útil la presentación de trabajo en el cuadernillo?
1	Sí.
2	Sí.
3	Sí.
4	Sí, lo mejor, de esa manera se pierde menos tiempo,
5	Sí.
6	Perfecto, todo está más organizado.
7	Me ha parecido útil pero preferiría haberlo copiado yo
8	Sí.
9	Sí, pero es un trabajo muy preparado, podría repetirse en otras materias
10	Sí, lo mejor.

Alumno	4ª. ¿Crees que es una manera adecuada de relacionar lengua y literatura? ¿Por qué?
1	Sí porque se mencionan obras literarias a la vez que se trabaja lengua.
2	Sí porque toca los dos palos por así decirlo y aprendí mucho de los dos.
3	Sí. Porque generalmente suelen darse por separado y consideramos que la literatura es algo del pasado cuando hemos visto que hay claras referencias en columnas periodísticas.
4	Sí se relacionan mejor y se entienden más.
5	Sí.
6	Sí porque a mí me gusta la literatura, puede que alguien que no le guste le cueste más.
7	Sinceramente no me gusta la lengua, prefiero separados.
8	Prefiero separarlas. Son diferentes.
9	Sí porque hay que aprender de otra manera
10	Sí porque se hace más ameno
Alumno	5ª. ¿Piensas que serían unos ejercicios provechosos para dar literatura? ¿Por qué?
1	No del todo, ya que es complicado mencionar textos argumentativos que citen todas las obras literarias.
2	Me han gustado porque los textos comentados tocan temas de actualidad.
3	Sí. Para dar visibilidad a la literatura.
4	Se aprendería más.
5	No porque la literatura es más amplia.
6	Quizás para recordar pero pienso que difícilmente se pueden dar temas de literatura así, mejor con lecturas.
7	No es mejor separado. No se parecen ambas materias.
8	Prefiero dar la literatura como se da con libro y lecturas, esto hace pensar y si no sabes las referencias no sirve.
9	La literatura es más amplia que un texto de prensa. No
10	Sí porque se aprenden las dos cosas a la vez.
Alumno	6ª. ¿Crees que debería variarse la docencia de la lengua y la literatura? ¿Cómo? ¿Tienes alguna idea?
1	Podría darse mezclada.
2	En lengua el año pasado no aprendí mucho porque la profesora influye bastante y era muy mala, y este año se aprende más con esta profesora, así que de la profesora depende mucho aprender.
3	Sí, dando los contenidos de literatura de forma amena y práctica, no tan teórica.
4	[No hay respuesta]
5	Sí, que no hubiera sintaxis, ya que me parece poco útil.
6	Menos sintaxis y más lectura.
7	Más literatura y menos sintaxis.
8	Se deberían quitar autores.
9	Menos sintaxis y más lectura.
10	Menos sintaxis.

Alumno	7ª. ¿Se abusa de la memoria para dar literatura? ¿Te parece positivo?	
1	Sí debido al exceso de nombres, títulos y épocas, pero no creo que se a positivo porque fuerza y estresa al estudiante y hace que no le entretenga.	
2	Depende de los profesores. A mí me gustan más los que dan literatura con textos.	
3	Sí. No me parece bien porque los contenidos se olvidan.	
4	Un poco, si porque usar la memoria es bueno.	
5	Un poco se abusa.	
6	Sí y me parece positivo, así se aprende y se escribe mejor. Nos preguntabas cosas que no sabíamos.	
7	Me parece positivo, es un ejercicio muy bueno gracias al que aprobamos.	
8	Sí pero gracias a la memoria aprobamos.	
9	Sí se abusa, pero de otra forma no aprobaríamos.	
10	No se abusa, gracias a la memoria aprobamos.	
Alumno	8ª. ¿Se aprende a leer y a escribir con lengua y literatura?	
1	Sí.	
2	Sí sobre todo a comprender la literatura.	
3	Sí porque aprendes las estructuras básicas para la formación correcta de la lengua.	
4	Sí.	
5	Sí.	
6	Sí.	
7	Sí.	
8	Sí bastante.	
9	Sí.	
10	Sí mucho.	
Alumno	Puntúa mi forma de dar la clase (desde 1 hasta 10)	Puntúa el tema y la forma elegida para dar la clase (desde 1 hasta 10)
1	8	9
2	8	8
3	8,5	9
4	8,5	9
5	6	7
6	9	10
7	6,5	7
8	7	6
9	7	9
10	6	7

Anexo IV - (Entrevista E-2)

SOBRE HÁBITOS LECTORES Y ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Alumno	1ª. ¿Lees habitualmente? ¿Qué lecturas prefieres? ¿Qué lecturas de las que has leído en la ESO te han gustado y cuáles no? ¿Cómo lees, en papel o digital, y dónde?
1	No leo habitualmente, pero me gustan las lecturas de clase, las que hacemos con el profesor, por ejemplo me gustó <i>Hamlet</i> , <i>El rey Edipo</i> , pero en los cursos inferiores me gustaban las de Aldecoa, que vino varias veces al centro.
2	Ahora leo un libro que me dejó la bibliotecaria <i>En el infierno anida la ternura</i> . Se trata de un chico sudanés que huye de su país y busca un futuro mejor. Me gustó <i>María Bonita</i> .
3	No leo nada si no me lo mandan en clase. Me gustó <i>Diez negritos</i> de Agatha Cristhie, y también <i>María Bonita</i> de un autor aragonés.
4	Sí leo. Me gustaron mucho las lecturas de Ruiz Zafón <i>La ciudad de vapor</i> , <i>Marina</i> . Ahora estoy leyendo <i>La sombra del viento</i>
5	Para el verano leo, cuando no tengo clases. Me gustó <i>Parco</i> , una novela de Sierra y Fabro, y también una novela el <i>Embrujo de Shangai</i> que estaba el verano pasado en la casa donde veraneamos
6	Sí leo. Mi padre es profesor. Ahora leo <i>El viejo y el mar</i> . De las lecturas de clase nos gustó <i>La perla</i> de Steinbeck y De Pisón <i>María Bonita</i> . Sigo las lecturas de María Martínez, he leído <i>Tú y yo y un tal vez</i> , <i>Cuando no quedan más estrellas que contar</i> .
7	Sí, suelo leer comics de mangas, ahora leo Hirunaka No Ryuusei de Yamamori Mika. Me gustan los mangas por el colorido y la forma de los dibujos. Las historias son sencillas. Un manga de horror Jujutsu Kaisen, trata de un estudiante que encuentra una caja con un hechizo que provoca que el instituto sea atacado por monstruos.
8	No leo. Solo las lecturas del instituto. En papel porque solo leo lo del instituto. Alguna lectura la leímos en digital, <i>María Bonita</i> y también Pardo Bazán <i>Gota de sangre</i> .
9	Alguna vez, leo novelas como <i>El valle de los lobos</i> de Laura Gallego. Me gusta esta autora, también he leído <i>Memorias de Idhún</i>
10	No leo nada. No me gusta leer.

Alumno	2ª. ¿Sueles leer prensa? ¿Entras alguna vez a formatos de prensa digital como <i>EL País</i> , <i>El Mundo</i> ? ¿Y en tu casa?
1	No leo prensa. En mi casa, no.
2	No leo prensa. Algún domingo <i>Heraldo</i> , si gana el Zaragoza.
3	No leo prensa y en mi casa tampoco.
4	No leemos prensa.
5	No leo prensa
6	Yo no leo en casa, pero todos los días podría leer <i>El País</i>
7	No leo prensa.
8	No leo prensa.
9	No leo prensa.
10	No.

Alumno	3ª. ¿Conocías el concepto de intertexto lector? ¿Conocías otros términos muy similares como el de «influencia» o «fuente»? ¿Recuerdas algún momento en que lo hayan empleado?
1	No lo conocía, el de influencia o fuente sí. Recuerdo que el profesor José Antonio cita la influencia de Petrarca en Garcilaso.
2	No lo conocía. Nadie lo emplea, el de influencia y fuente sí lo usan. Recuerdo las fuentes de una fábula, la de la zorra y el cuervo, que además entró en examen, Esopo y Fedro y El Conde Lucanor y El libro de Buen Amor.
3	No, el de influencia y fuente sí lo usan. El profesor de lengua nos hizo relacionar dos Don Juan, uno era de Zorrilla y el otro no me acuerdo.
4	No, el de influencia y fuente lo usan. El profesor de lengua emplea mucho el término influencia, y recuerdo un cuento, el de unos tejedores de paño que es el origen de un cuento infantil.
5	No lo conocían. El de influencia y fuente sí lo usan.
6	No, pero sí el de influencia o fuente. El profesor nos citó la influencia de Ricardo III en <i>El rey león</i> y hay muchos mangas basados en obras literarias. En la feria del cómic estaba en manga aventuras de <i>El Quijote</i> y de <i>El rey Arturo</i> .
7	No lo conocía, si el de influencia y fuente. Sí el profesor relaciona las obras de Garcilaso con las de Petrarca.
8	No, sí influencia y fuente. Petrarca y Garcilaso.
9	No, sí, el de fuente e influencia sí. Leímos un texto sobre una fábula <i>El grajo y la zorra</i> y vimos su procedencia de Esopo, cómo se recogió en la Edad Media, en El conde Lucanor.
10	El de influencia y fuente sí. El profesor cita a Petrarca y Garcilaso.

Alumno	4ª. ¿Crees que esta forma de relacionar prensa y literatura es conveniente? ¿Explican algún tema de prensa?
1	No lo sé, no creo que haya artículos con todos los autores. Explican argumentación, exposición, noticia en la clase de lengua. Se analizan algunos textos.
2	Si se trabajase a la vez la profe de lengua y el de literatura sí podría ser buena idea, o que el mismo profesor diera las dos materias. Si no hay mucha coordinación entre ambos profesores no saldrá.
3	Escribiríamos más, creo. No sé.
4	Si porque es una forma de enlazar las dos materias.
5	No sé. No soy profesora. A mí no me ha gustado
6	Creo que sería buena porque podría ser una nueva forma de aprendizaje más alternativo
7	Aprenderíamos a comentar más y las clases serían más activas, quizá nos diesen más idea de problemas actuales.
8	No lo sé
9	No me gusta mezclar prensa y literatura, no creo que deba entenderse la prensa como literatura.
10	Quizá. No estudiamos con prensa. Solo hay un tema o dos de prensa. Hacemos comentarios.

Alumno	5ª. ¿Se diferencia mucho la docencia que yo he utilizado con la que se imparten habitualmente las clases diarias? ¿Por qué no dialogabais cuando os lo pedía?
1	Me asombró que lo sabías todo de memoria. No das nada mirando el libro. No entendía nada de lo que explicabas, sobre todo los textos y dabas poco tiempo para pensar, eres poco espontánea.
2	Bueno algo sí, porque lo llevabas todo como si lo supieras de memoria. Eras muy intensa. Tendrías que haberte dejado llevar. No dabas ni un minuto de descanso. Tampoco dabas pie, sí nos decías qué sabíamos y como no sabíamos nada tú lo explicabas sola y no insistías en sacarnos las preguntas con diálogo.
3	No. Dabas la materia y nosotros copiábamos. No entendíamos nada solo cuando tú lo explicabas.
4	Lo llevabas todo muy bien preparado, abusabas de la palabra. Tienes que dejar descanso para que el alumno asimile. Quizá teníamos miedo a demostrar que no sabíamos.
5	Solo pensabas en explicar y explicar, porque no sabíamos nada que decir.
6	No, porque aunque pretendías algo diferente como era la clase dialogada, te dirigías enseguida como una máquina a las preguntas y menos mal que nos ayudaba mucho el cuaderno porque no teníamos que copiar las preguntas. La clase se limitó a copiar lo que tú decías.
7	No utilizabas apuntes ni libro, la idea del cuadernillo está muy bien... ibas muy deprisa, casi daba la impresión que no querías diálogo sino explicar. Las clases eran muy agobiantes.
8	Teníamos un cuadernillo y eso ayudaba mucho. No dialogábamos porque siempre copiábamos. Todos los días a rellenar el cuadernillo.
9	En principio sí. Traías un cuaderno de trabajo fotocopiado para nosotros y para la unidad, ningún profesor lo hace.
10	No mucho la verdad. Ibas muy deprisa.

Alumno	6ª. ¿Cómo verías la idea de terminar los temas de literatura con este tipo de artículos con referencias intertextuales? ¿Por qué?
1	Podría ser un tipo de pregunta. No tengo opinión. Si ayuda a estudiar con menos memorización muy bien.
2	Ya te he dicho que bien, pero si los profesores estuvieran coordinados.
3	Bien, no sé, no tengo opinión, bueno sí sería un ejercicio para dar más realidad a la literatura.
4	Podrían ser ejercicios útiles. Estudiaríamos de otra forma sin los libros.
5	No sé. Lo primero entender los textos, que no se entendían.
6	Sería buena idea, más alternativa a la memorización. Obligaría a escribir y pensar más no a memorizar.
7	Sería útil porque demostraríamos los conocimientos de otra manera.
8	Bien, un ejercicio más, pero tendrían que explicar bien las influencias para que se entendieran.
9	No sé. Creo que aprenderíamos de otra manera.
10	Si sustituían a los exámenes bien. Se estudiaría menos yo creo. Porque no me gusta estudiar.

Alumno	7ª. ¿Te han aportado los textos situaciones vivenciales o de ética cercanas a la actualidad? ¿Se han reforzado tus actitudes éticas ante los problemas citados en los textos? ¿Qué texto te ha llamado más la atención?
1	No lo sé. Me llamó la atención el texto de Putin.
2	[No hay respuesta]
3	No sé. El de Putin, de otros nada, por ejemplo, el primero, el de Nadal, no sabía que querías decir.
4	No sé. Me gustó el texto de <i>La Mancha humana</i> porque soy negra y habla de racismo.
5	No me gustaron. No los entendí.
6	No sé qué decirte. Hay textos que me gustaron como el de Piedras de Virginia Wolf, me pareció muy humano; pero el de Nadal y Djokovic no lo entendí, no conocía la historia.
7	Pues algunos sí, me hacían pensar. El de la <i>Mancha humana</i> , cuando citabas del odio al mestizo, al sucio, al otro.
8	Yo no veo estas cuestiones en el centro, en el centro pienso que voy a estudiar. El de Putin, es el último que leímos.
9	Hay textos que me han parecido interesantes, por ejemplo, el de Virginia Wolf y los de Irene Vallejo.
10	No creo porque no los he entendido ni me han interesado.

Alumno	8ª. ¿Crees que mis explicaciones han sido imprescindibles para entender los textos o para construir teorías sobre la argumentación? ¿Los habrías entendido sin mis explicaciones?
1	Sí han sido imprescindibles porque no los hubiera entendido, aún así se entienden cuando lo explicas.
2	Los entendía más, pero son textos difíciles, al menos para mí. Y deberías haber dejado más tiempo para leerlos durante diez minutos.
3	No los entendí bien. Tienes que dejar más tiempo para entenderlo.
4	Los entendí, pero dejabas poco tiempo para reflexionarlos. Estabas pendiente de cumplir con la explicación que te proponías. Ibas muy deprisa.
5	Algo entendí cuando los explicabas, pero me pasaba el tiempo copiando lo que dictabas y como dijiste que puntuarías si las preguntas estaban contestadas pues copiar y copiar.
6	Muy imprescindibles, y bien preparadas, pero nos tenías que haber dejado más tiempo.
7	Sí, las explicaciones estaban muy bien preparadas, pero debías haber estado más tiempo con ellas.
8	Así pudieron entenderse.
9	Sí, han sido imprescindibles.
10	Ni los he entendido ni me han gustado.

Anexo V - (Entrevista. EP-3)

1ª. ¿Le ha parecido adecuada la inclusión de estos artículos de opinión con el programa de curso?

Fue una unidad inesperada. Habría que haber dado la materia de la asignatura atendiendo a los artículos, por ejemplo, si el texto trataba de relacionar las posturas de Djokovic y Nadal en el premio de tenis de Australia, con la situación de Antígona y Creonte, lo primero que habría que hacer es explicar quién es Antígona y qué le pasó ante la muerte de Polinices. No la veo adecuada porque requiere un estudio puntual sobre el tema que mis alumnos no tenían.

Entrevistadora. ¿Pero yo le dejé los textos para que los leyese previamente?

Profesor. Y los leí, pero no entendí bien el proyecto hasta que lo vi en el aula. Y con la explicación que les dabas se entendía, al menos yo que me conocía la historia, pero para los alumnos era una asimilación muy rápida. Claro que cito a Antígona como obra de Sófocles en mis clases, pero leemos *Edipo Rey*, de haber sabido el proyecto tal vez hubiéramos cambiado, pero en su libro de trabajo, que yo los preparo, está preparado para *Edipo*.

2ª. ¿Cree que sería un tipo de trabajo adecuado para conjuntar lengua y literatura?

Adecuado es, siempre que se conozca el intertexto convenientemente. La idea es muy buena, y muy trabajada.

3ª. ¿Cree que es importante el uso de la prensa en el aula? ¿La utilizaría?

Es importante pero no la utilizo. Es importante porque es una forma de leer textos con temática actual y con estructuras de redacción que debe dominar el alumno. No la utilizo porque los textos de prensa con los que trabajo los llevo “enlatados”, es decir están preparados para determinados fines, por ejemplo, un texto argumentativo narrativo, un texto argumentativo expositivo con tema al principio y opinión al final, etc.

4ª. ¿Piensa que los alumnos han sido capaces por sí mismos de comprender los artículos de opinión que les he presentado?

En absoluto, no lo entendían. Es el fallo de la unidad, que no enlazaba el intertexto con lo que ellos sabían. Es como colocar a un aprendiz en albañilería en una obra de 20 pisos.

Entrevistadora. ¿Pero tan difícil le parecían los intertextos?

Profesor. La verdad que sí.

Entrevistadora. Pero podían ser de selectividad, de hecho un texto de Irene Vallejo de su libro *El infinito en un junco* salió el año pasado en la Universidad de Extremadura, aunque no había ningún intertexto literario eso es verdad

Profesor. Es difícil que aparezcan es tipo de intertexto en la selectividad, porque suponen un grado de comprensión más allá de lo lingüístico, que puede no estar en alumnos de ciencias, pero sí en los que van a literatura universal.

5ª. ¿Utiliza el término intertexto en sus clases? ¿Cree que los alumnos pudieron entender los intertextos propuestos?

No lo utilizo, me parece poco castellano teniendo otros como fuente, relación, influencia. Es un invento de los estructuralistas que ya estaba inventado por Aristóteles. De hecho, siempre en literatura se buscan las fuentes, los antecedentes de las obras. Ya te he contestado en la pregunta anterior.

Entrevistadora. Pero la anterior se refería si habrían comprendido el artículo de opinión.

Profesor. Ya veo, tienes razón. Creo que los artículos se entendían más que los intertextos, porque de alguna manera el periodista explica el intertexto, pero no son temas, ni estructuras en las que los alumnos están acostumbrados a leer. Hay mucha información condensada en pocas líneas.

6ª ¿Cree que los alumnos fueron capaces de relacionar el intertexto con la fuente de la que procede?

No la veían. Porque los intertextos recogían detalles muy puntuales.

7ª ¿Ve ventajas a este tipo de docencia?

No la veo, perdona, porque depende de lo que cada profesor elija, dejando los temarios al criterio de cada uno, y eso no puede ser.

Entrevistadora: Y si se entiende como un ejercicio de síntesis final.

Profesor: Entonces tiene sentido, como ejercicio final de un tema de literatura, siempre que lo que en el intertexto se exponga se haya explicado en la clase. Como un ejercicio recapitulador sí. El problema que hay que encontrar artículos con ese intertexto, que además tengan un número de párrafos no superior a tres o cuatro y unas 25 a 30 líneas. Y otra cosa, que el tema que da pie al intertexto sea de actualidad, no desfasado. Tengo un texto que cita a Theresa May, primera ministra del Reino Unido, que ya no lo puedo usar, los alumnos ya no la conocen. Los textos de prensa se quedan obsoletos rápidamente. Mira, el tema de Djokovic y Nadal por su opinión sobre el Covid en el premio de Australia, de aquí a tres meses no será noticia y estos alumnos ni lo recordarán.

8ª ¿Ve inconvenientes?

Los inconvenientes ya los he dicho. Los artículos de prensa se quedan rápidamente anticuados, los intertextos tienen que ser conocidos por los alumnos, el alumno no está acostumbrado a deducir desde la argumentación, que a veces se fundamenta en ironías y dobles sentidos, que no alcanza el alumno, acostumbrado a la exposición de los manuales. Además, es un sistema que promueve la diferencia entre los conocimientos que se imparten en los centros.

9ª ¿Utilizaría este sistema de enseñanza? ¿Cómo, cuándo? ¿Por qué no?

No lo utilizaría. En todo caso si puntualmente y por casualidad aparece en la prensa un artículo que me venga como anillo al dedo con lo que imparto quizá lo pusiera.

10ª ¿Se siente más cómodo con un currículo cerrado expresado en un libro o le gusta indagar cada año con textos y propuestas diferentes?

A esta pregunta no te voy a contestar, pero puedes deducirla.

11ª. ¿Cree que este sistema de docencia con intertextos aportará más formación humana a los alumnos?

No tiene que ser diferente que la lectura de un libro que me parece más interesante y enriquecedora para el alumno.

Entrevistadora: ¿Pero en los textos hay actualidad y el alumno podría tomar conocimientos sobre asuntos cercanos, por ejemplo la Guerra de Ucrania?

Profesor: En ese sentido es cierto que a veces falta actualidad en el aula y que sería una forma válida, pero es muy difícil que se dé esa relación entre intertexto literario adecuado para el aula y para el momento de la programación y el tema de actualidad. Es posible que el intertexto sea literario pero de autores desconocidos o no presentados en el temario.

12ª ¿Cómo cree que he impartido las sesiones?

La preparación ha sido muy buena. La preparación del material inmejorable. Nunca mirabas ningún papel, había un dominio casi memorístico, y de algún modo asombraste a los alumnos, pero quizá los agobiabas con unas clases tan intensas. Había mucha información sobre temas a los que ellos con están acostumbrados. Tendrás que aligerar información y buscar la comprensión del alumno. Que haya tiempos de respiro

Entrevistadora: Muchas gracias. ¿Querría que apareciese su nombre en el trabajo?

Profesor: Mejor no.