

El concepto de *género literario* y su didáctica en los manuales de Educación Secundaria Obligatoria

Cristina Bartolomé Porcar

Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.92712>

Recibido: 26 de noviembre de 2023 • Revisado: 18 de abril de 2024 • Aceptado: 2 de septiembre de 2024

Resumen: El concepto de “género literario” está integrado en la formación del estudiantado de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, no solo debido a la tradición didáctica precedente, sino a su utilidad para sistematizar el *continuum* de obras, facilitar la comprensión lectora y servir como modelo para la creatividad. El presente trabajo tiene como objetivo comprender, precisamente, cómo se aborda la explicación de este importante término analizando el material de los libros de texto puesto que son un “indicio” observable del trabajo que se realiza en las aulas. Concretamente, se ha tomado una muestra de treinta y dos manuales de Educación Secundaria Obligatoria de ocho editoriales para la mencionada materia. Se ha estudiado cuantitativa y cualitativamente el contenido de sus páginas para examinar cómo se organiza la presentación de los géneros, el discurso empleado en las definiciones y, finalmente, las actividades que las acompañan. Los resultados obtenidos demuestran que se destaca fundamentalmente su función clasificatoria y, en menor medida, su papel en la interpretación y la creación de textos. Las actividades refuerzan el reconocimiento de formas a través de la identificación y comparación de rasgos, aunque también incluyen tareas creativas.

Palabras clave: género literario; manuales escolares; Educación Secundaria Obligatoria; educación literaria

ENG The concept of “literary genre” and its didactics in Compulsory Education textbooks

Abstract: The concept of “literary genre” is integrated into the training of students in the subject of Spanish Language and Literature, due not only to the preceding didactic tradition, but also to its usefulness in systematizing the *continuum* of works, facilitating reading comprehension and serving as a model for creativity. The aim of this paper is to understand precisely how the explanation of this important term is approached by analyzing textbook material as an observable “sign” of classroom work. Specifically, a sample of thirty-two Compulsory Secondary Education textbooks from eight publishers was used for the aforementioned subject. The content of their pages has been studied quantitatively and qualitatively to examine how the presentation of genres is organized, the discourse used in the definitions and, finally, the activities that accompany them. The results obtained show that the main emphasis is on their classificatory function and, to a lesser extent, their role in interpretation and creation of texts. The activities reinforce the recognition of forms through the identification and comparison of features, although they also include creative tasks.

Keywords: literary genre; textbooks; Compulsory Secondary Education; learning activities; literary education.

FR Le concept de “genre littéraire” et sa didactique dans les manuels de l’enseignement secondaire obligatoire

Résumé : Le concept de “genre littéraire” est intégré dans la formation des étudiants en langue et littérature espagnoles, non seulement en raison de la tradition didactique qui le précède, mais aussi parce qu’il permet de systématiser le *continuum* des œuvres, de faciliter la compréhension de la lecture et de servir de modèle à la créativité. Cet article vise à comprendre précisément comment l’explication de ce terme important est abordée en analysant le matériel des manuels scolaires en tant que «signe» observable du travail en classe. Plus précisément, un échantillon de trente-deux manuels de l’enseignement secondaire obligatoire provenant de huit éditeurs a été sélectionné pour le sujet susmentionné. Le contenu de leurs pages a été étudié quantitativement et qualitativement afin d’examiner l’organisation de la présentation des genres,

le discours utilisé dans les définitions et, enfin, les activités qui les accompagnent. Les résultats obtenus montrent que l'accent est mis principalement sur leur fonction classificatoire et, dans une moindre mesure, sur leur rôle dans l'interprétation et la création de textes. Les activités renforcent la reconnaissance des formes à travers l'identification et la comparaison des caractéristiques, bien qu'elles incluent également des tâches créatives.

Mots-clés : genre littéraire ; manuels scolaires ; enseignement secondaire obligatoire ; activités d'apprentissage ; enseignement littéraire.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. La competencia genérica en el marco legal estatal. 3.2. La inclusión del concepto “género” y su sistema en los manuales. 3.3. La definición del concepto “género”. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía. Anexos.

Cómo citar: Bartolomé Porcar, C. (2025). El concepto de “género literario” y su didáctica en los manuales de Educación Secundaria Obligatoria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 45-56.

1. Introducción

La Teoría de los Géneros es un área compleja dentro de la Teoría Literaria (Garrido Gallardo, 1989, p. 9). El origen de esta dificultad se encuentra en la evolución histórica y cultural que transforma o redefine sus límites y, sobre todo, en la propia “volatilidad” del fenómeno literario que intentan abarcar y que es producto de la creatividad humana (Castro Balbuena, 2023, p. 310). La bibliografía sobre el tema es muy extensa debido a que, a lo largo del tiempo, se ha abordado la sistematización del fenómeno literario desde diversos enfoques metodológicos –históricos, sociológicos, pragmáticos, estructurales, lógicos y comparativos–, cada uno con una ambición y nivel de abstracción diferente y, lo que es aún más importante, con una visión particular de la relación entre los textos y las categorías que los engloban (Guillén, 1985, p. 141-150; Schaeffer, 2006, p. 55). El resultado es un sistema que abarca una amplia variedad de términos, formando una intrincada red de relaciones y jerarquías. Estos incluyen los propios géneros –también llamados formas, especies, modos, tipos o clases (Spang, 1993, p. 14)–, así como agrupaciones más amplias que van más allá de lo literario –los macrogéneros (Vallés Calatrava, 2008, p. 32)–, e incluso otros modos de representación –los géneros multimodales (Castro Balbuena, 2023). A esta dificultad se añade la falta de homogeneidad en la nomenclatura de los subgéneros surgida a lo largo de la Historia de la Literatura y que, además, varía según el idioma provocando solapamientos y confusiones en su estudio (García Berrio y Huerta Calvo, 1992, p. 180).

Sin embargo, este concepto sigue siendo objeto de interés tanto por parte del ámbito académico como del didáctico, ya que su enseñanza está integrada en la formación literaria escolar. De hecho, en cualquier centro educativo en España, el profesorado de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura desentraña toda la riqueza semántica e histórica que conlleva su definición, mientras que el alumnado aprende a identificar las propiedades asociadas a las obras, familiarizándose con este metalenguaje. Obviamente, los géneros no solo sirven para categorizar o describir obras, sino que, tal y como defiende la Teoría de la comunicación literaria y la Estética de la Recepción, nos pueden ayudar a entender los textos y nos proporcionan un punto de partida para la creatividad.¹ Por este motivo, no cabe duda de su papel en la construcción de la denominada “competencia literaria” del estudiantado. Marie Laure Ryan (1988) ha destacado la importancia de la “competencia genérica” como parte del conocimiento necesario para afrontar de forma solvente la lectura de una obra y la creación. Esta relevancia tampoco ha pasado desapercibida para los estudiosos del proceso de comprensión lectora, como Mendoza Fillola, quien definió al “lector competente” como aquel que es capaz de reconocer las “macroestructuras y estructuras sobrepuestas en el discurso literario; y buscar las correlaciones lógicas con las que articula los distintos componentes textuales” (2010, p. 29).

Desde el punto de vista del aprendizaje, aunque el conocimiento sobre los géneros puede adquirirse de forma inmanente, en gran medida se obtiene a través de las instituciones educativas pues, tal y como Zimmerman ha señalado, gracias a su “mediación se transmiten las bases del nivel de recepción según estratos con que se corresponde el nivel de emisión de los textos literarios” (1987, p. 50). En la misma línea, Todorov destacaba que lo que garantiza que los géneros puedan funcionar como “horizonte de expectativas” y como “modelos de escritura” es precisamente su carácter institucional: lo que se lee o conoce en la escuela, a través del sistema de difusión del libro o por la crítica (1988, p. 38).

Asimismo, según la Teoría de los Polisistemas de Even-Zohar (1990), en la cual son tan importantes los factores como las relaciones entre ellos, los géneros están integrados en el repertorio y, por ende, se ven influidos por los emisores (o productores), los lectores (o consumidores), el mercado y, también, la institución de la que forman parte. Igualmente, la teoría cognitivista de los prototipos refuerza la idea de que el género es un “marco interpretativo” construido tanto por las experiencias individuales, como por lo aprendido: “el conocimiento enciclopédico” y la “formación transmitida y recibida de manera consciente” (Benito Temprano y del Río Castañeda, 2021, p. 78).

¹ Los estudios en Pragmática de la comunicación literaria han sido muy fructíferos desde los años setenta tomando el testigo de las teorías de Austin y Searle que permitieron la investigación teniendo en cuenta los contextos de producción y de recepción (Mayoral, 1999, p. 7). Este enfoque ha influido en el enfoque de los diferentes tipos de discurso como el lírico (Luján Atienza, 2005), el narrativo (Chico Rico, 1987) y, por supuesto, a la hora de analizar las peculiaridades de la comunicación teatral (García Barrientos, 2017). Las bases de la Estética de la recepción parten del conocido estudio de Hans Robert Jauss (Mayoral, 1987, p. 8) quien ya incluía la importancia de los géneros literarios en la construcción del horizonte de expectativas del lector (Rodríguez, 2013).

De acuerdo con esto, en el presente estudio se pretende examinar cómo se transmite el concepto de “género literario” al estudiantado en el sistema educativo español. Con este fin, ha sido necesario comprender los “proyectos curriculares” oficiales que concretan al profesorado las pautas sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar (Coll, 1992, p. 5). El primer paso en la investigación ha consistido en indagar la manera en la que ha sido incluida la didáctica de los géneros en los programas de la materia de Lengua Castellana y Literatura, según las políticas educativas del Estado tras la implantación de la LOMLOE (Real Decreto 217/2022, 2022).

Para aproximarnos a los conceptos llevados a las aulas y a las prácticas pedagógicas de los docentes, se ha empleado el material de los libros de texto puesto que son intermediarios entre lo que le llega al alumnado y los objetivos de formación marcados por la ley (Ramos y Ambròs, 2018, p. 8). Por supuesto, en el contexto actual donde los manuales cada vez están más en desuso debido al cambio metodológico y al auge de las nuevas tecnologías, asumimos que ofrecen solamente un “indicio” de lo que recibe el estudiantado (San Martín Alonso y Peirats Chacón, 2017). A pesar de ello, proporcionan un material de análisis que puede ser observado de forma objetiva. Así, se ha podido comprobar en sus páginas cómo se organiza la explicación de los géneros, el discurso empleado en las definiciones de este concepto y, por último, las actividades planteadas para reforzar este contenido.

2. Método

Tal y como se acaba de explicar, para conocer el componente institucional de la enseñanza de los géneros, se han empleado como fuente primaria los manuales de texto, una metodología que ya ha sido adoptada en distintas disciplinas, tal como señala Escolano en su obra (2009, p. 171).

En primer lugar, para seleccionar las editoriales analizadas, se ha tomado como punto de partida la clasificación de las empresas pertenecientes a la Federación de Gremios de Editores de España basada en la facturación proporcionada por González García (2011, p. 238). Se ha optado por revisar las tres mayores (Anaya, Santillana y SM) aunque, para diversificar la muestra, se ha consultado también la aportación de otras entidades de diferente tamaño: Oxford, Edelvives, y Vicens-Vives (grandes), McGraw (mediana) y Casals (pequeña). De estas ocho editoriales se ha analizado un libro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura creado para cada uno de los cuatro niveles de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Esto ha implicado treinta y dos ejemplares (véase la bibliografía).

En segundo lugar, con el objetivo de conocer los requisitos legales que tienen que cumplir los manuales y que influyen en su contenido, se han analizado los epígrafes de la LOMLOE que concretan cómo debe ser planteada la didáctica de los géneros (apartado 3.1).

Con el corpus de libros de texto se ha seguido el siguiente proceso: tras una primera aproximación a sus páginas, se ha creado una lista de cotejo *ad hoc* (Anexo A) con la que valorar individualmente cada volumen. Posteriormente, la información recabada se ha organizado en una tabla (Anexo B) y se ha utilizado para cuantificar los siguientes aspectos:

- a) La reiteración dentro de los manuales de una definición de género y del sistema de formas (apartado 3.2.).
- b) Las expresiones recurrentes en la redacción de las diferentes propuestas (apartado 3.3).
- c) El número y tipo de ejercicios, actividades y tareas planteados para reforzar este concepto (apartado 3.4).

3. Resultados

3.1. La competencia genérica en el marco legal estatal

La concepción de los libros de texto es un desafío complejo y riguroso que comienza con la planificación y el diseño del currículo escolar a partir de los estándares educativos, los objetivos pedagógicos y las necesidades del estudiantado y el profesorado. En este proceso son esenciales las pautas legales, ya que su enfoque metodológico tiene un impacto significativo en los productos finales. En este sentido, la llegada de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, Ley Orgánica de Educación) ha introducido cambios significativos que buscan mejorar los resultados académicos fomentando un aprendizaje más competencial (López Rupérez, 2022). Se promueve, entre otras medidas, la evaluación formativa y continua, la personalización de la enseñanza para atender las necesidades específicas de cada estudiante, y la integración de la tecnología en el proceso educativo. Igualmente, se favorece el pensamiento crítico y creativo, la interdisciplinariedad y la contextualización de los contenidos (Ortiz Aguirre, 2023; Pérez Jiménez, 2021). En cuanto a la didáctica de la literatura, además de todo lo dicho, destaca la importancia concedida a la promoción de la lectura (Durán Rivas et al., 2023, pp. 8-14). Con esta última intención, uno de los principales cambios consiste en la diferenciación entre la lectura guiada y la autónoma. La primera está enfocada en la interpretación y valoración de obras literarias mediante la enseñanza de un metalenguaje específico y la formación de un mapa cultural. En relación con este punto, se propone la realización de “itinerarios temáticos o de género” potenciando un enfoque intertextual en el que pueden incorporarse obras no literarias o pertenecientes a diferentes épocas y contextos (R.D. 4975/2022, p. 41702). En cuanto a la lectura autónoma, esta promueve la selección personal de textos más allá de los clásicos y apoya la incorporación del repertorio juvenil entre estos itinerarios (sobre todo en los dos primeros cursos), lo cual significa una revisión del canon escolar (Durán et al., 2023, p. 10).

Asimismo, la Competencia Específica 8 establece el siguiente criterio de evaluación para primero y segundo de Secundaria: “Explicar y argumentar, con la ayuda de pautas y modelos, la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra, atendiendo a la configuración de los géneros y subgéneros literarios” (R.D. 4975/2022, p. 41705). En tercero y cuarto, se abordan los contenidos relacionados con la Historia de la Literatura pues se incluye el análisis “de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico” y la atención no solo a la “configuración” de los géneros, sino también a su “evolución” (R.D. 4975/2022, p. 41710). Del mismo modo, a lo largo de los cuatro niveles de Secundaria, se especifica el siguiente criterio de evaluación relacionado con la creación de textos, “a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios” (R.D. 4975/2022, p. 41710).

Finalmente, entre los saberes básicos del bloque de “educación literaria”, se incluye conocer el metalenguaje necesario para construir la interpretación de la obra, emplear la información sociohistórica y considerar la “relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra” y los “efectos de sus recursos expresivos en la recepción” (R.D. 4975/2022, p. 41713). Por último, se resalta la importancia de la “creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.)” (R.D. 4975/2022, p. 41713).

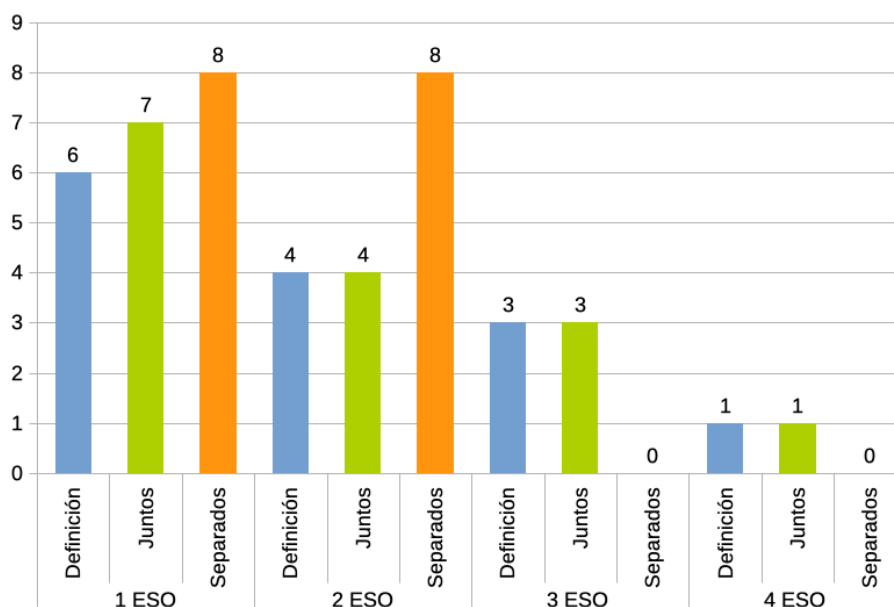
En resumen, en el texto de la LOMLOE se promueve que los estudiantes adquieran la terminología necesaria y comprendan los elementos constitutivos del género literario como punto de apoyo para el estudio de la Literatura y para la construcción del sentido de la obra. Además, también se fomenta la creación de textos personales o colectivos con intención literaria.

Antes de continuar, hay que tener en cuenta que cada comunidad autónoma revisa y concreta el documento legal provocando algunas divergencias entre sus propuestas (aunque no se ha profundizado en ellas por cuestión de espacio). No obstante, este hecho tiene una influencia directa en el trabajo de las editoriales educativas ya que deben ser creativas en la distribución de los contenidos para desarrollar proyectos que puedan ser útiles para la mayoría de las regiones.

3.2. La inclusión del concepto *género* y su sistema en los manuales

Una vez aclarado el contexto legal al que responden los documentos analizados, se ha querido observar cómo se planteaba en sus páginas la explicación de los géneros en los cuatro cursos de Secundaria Obligatoria. Tal y como aparece en la Tabla 1, se han revisado ocho libros de cada nivel buscando si contenían: a) una definición del concepto (en azul), b) una introducción al sistema de formas (en verde), o c) una presentación de la clasificación de los géneros subdividida en distintas unidades de programación (en naranja).

Tabla 1. Inclusión de los conceptos genéricos: definición y sistema



Fuente: Elaboración propia a partir de los manuales españoles de enseñanza secundaria para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura

Como se puede apreciar, todos los libros de primer y segundo curso tratan los géneros literarios en algún apartado, asegurando una introducción básica al tema, aunque no siempre se incluye una definición formal. En contraste, en tercero y cuarto curso se les da significativamente menos importancia; se abordan brevemente en algunas páginas antes de comenzar con los contenidos de historiografía literaria (VV.AA., 2022e, p. 21 y VV.AA., 2022d, p. 30), o se presentan como un anexo de consulta (Reina, 2023b, p. 349 y VV.AA., 2023f, p. 334). Sin embargo, a pesar del escaso espacio dedicado, estas últimas descripciones son más completas y exhaustivas, al estar dirigidas a un alumnado de mayor edad (Anexo B).

En la mayoría de los libros se ha comprobado que, acompañando a la definición de género, aparece un resumen de las principales categorías para que los aprendices puedan comprender mejor el sistema. En todos ellos, se subdividen los géneros siguiendo la tríada tradicional que distingue entre: lírica, drama y narrativa. Esta clasificación tiene sus raíces en la antigüedad clásica y ha dominado en la teoría literaria desde el romanticismo alemán convirtiéndose, desde entonces, en el estándar (Genette, 1988, p. 209). Sin embargo, a partir de segundo curso, en muchos manuales (71,5%) se añade una cuarta categoría, la didáctica, cuyo reconocimiento formal y teórico ha sido más tardío (García Berrio y Huerta Calvo, 1992, pp. 218-230). Esta inclusión permite valorar el estatuto literario de un género tan relevante como el ensayo (Aullón de Haro, 2019).

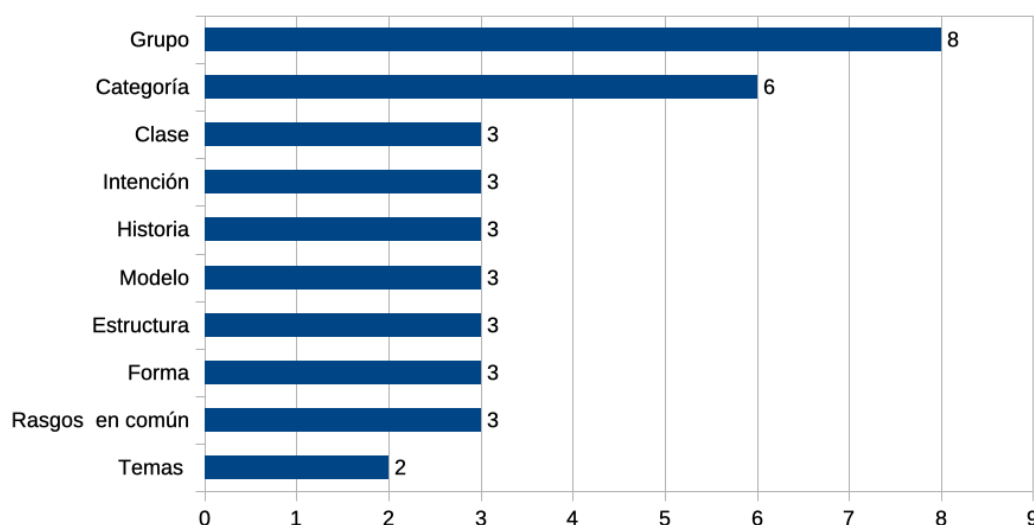
Por último, en primero y en segundo se desglosan los subgéneros principales en unidades diferenciadas que, a su vez, incluyen lecturas específicas y nuevas actividades. Estas ampliaciones estructuran buena parte del contenido de los libros, conformando un amplio corpus que queda pendiente de análisis.

3.3. La definición del concepto *género*

Como es sabido, las definiciones son textos informativos cuyo objetivo principal es proporcionar una comprensión precisa de un término. Debido a esto, se caracterizan por su naturaleza explicativa, sucinta y clara, evitando redundancias. En el caso de los manuales, tienen que estar adaptadas, además, al vocabulario susceptible de ser conocido por el alumnado. Son breves enunciados donde cada palabra ha sido cuidadosamente escogida y, por lo tanto, es pertinente reflexionar sobre las razones teóricas y también didácticas detrás de cada selección léxica. Con esta finalidad, se han analizado los epígrafes en los que se dice “el género es X”, donde cada X es la redacción exacta que aparece recogida. Tras descomponer estas expresiones, se han encontrado diez palabras repetidas –teniendo en cuenta también sus derivadas–, tal y como se puede ver en la leyenda de la Tabla 2.

En primer lugar, todas las definiciones presentan los géneros de manera muy sencilla. No se emplean términos como “tipos” o “modos”, más propios de estudios teóricos especializados (Genette, 1988). En cambio, se describen como “grupos” de obras literarias o como “categorías” que sirven principalmente para establecer “clases” (véase el Anexo B y la Tabla 2). El problema de esta presentación es que simplemente destaca la relación de semejanza. En más de la mitad de las propuestas (53,3%), no se aclara la naturaleza de la similitud (cinco casos) o se indica únicamente que las obras tienen algunos rasgos o características en “común” sin mayor especificación (tres casos).

Tabla 2. Términos incluidos en la definición de “género literario”



Fuente: Elaboración propia a partir de los manuales españoles de enseñanza secundaria para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura

En las siete definiciones restantes se añaden nuevas precisiones, muy heterogéneas entre sí, evidenciando la falta de consenso. Por ejemplo, en los libros coordinados por Alfredo Reina para Casals (1.º y 3.º de la ESO), se señala que la relación entre textos es “según sus formas”, pero también sus “temas” (2022a, p. 191 y 2022b, p. 349). Los libros de Anaya (2.º y 3.º) apuntan a la organización del discurso (la “estructura”), pero también hacen referencia a la “función”, aunque no se concreta si esta involucra al emisor o al receptor (VV.AA., 2022d, p. 30 y 2023c, p. 143). Frente a esto, en el libro de Santillana para tercer curso se destaca la idea de que los géneros “permiten hacerse al lector una idea previa de las características formales” (VV. AA. 2023e, p. 21). Llama la atención que en este proceso de anticipación no se haga ninguna alusión a las expectativas vinculadas con la interpretación.

Otro enfoque consiste en enfatizar la “intención” del emisor a la hora de elegir el propósito que guía la creación de la obra, lo cual permite clasificarla de una manera más fiel al objetivo del autor. Sin embargo, las tres propuestas en las que se menciona este aspecto aparecen completadas con otras propiedades. Por ejemplo, en el texto de Edelvives para primer curso, se dice que la palabra *género* se usa para establecer

clases según su “contenido e intención comunicativa” pero, además, se añade que cada uno “implica una estructura y una serie de características”. En lo que respecta a la relación entre el receptor y el género, en lugar de destacarse su relevancia para la comprensión, para extraer implicaciones y evaluar el contenido, se advierte que “debe tenerse en cuenta al analizar una obra” (Benítez Burraco y Mateos Guzmán, 2022a, p. 114), es decir, se vincula con un proceso intelectual racional que busca un entendimiento profundo alejado de la experiencia lúdica y creativa de la lectura.

Volviendo a la función de los géneros, desde la Retórica clásica se ha señalado que proporcionan unas convenciones prescriptivas para los autores (temáticas, estilísticas, estructurales...). En consonancia con esta tradición, en tres casos se enfatiza que para el emisor son un “modelo” para la creación. Sin embargo, tal y como recoge la siguiente explicación extraída del libro de Reina (2022b), la interacción con el paradigma ha cambiado:

En determinados movimientos literarios, como el Renacimiento o el Neoclasicismo, los géneros han sido objeto de imitación fiel. En otras épocas, sin embargo, se concede mucho más valor a la originalidad del artista, de forma que los géneros literarios son objeto de renovación o ruptura (Barroco, Romanticismo, Vanguardias). Por lo tanto, los géneros literarios no son modelos fijos, sino que evolucionan a lo largo de la historia. (p. 349)

Este párrafo consigue transmitir la relevancia de los géneros para la producción y, por otro lado, introducir la reflexión sobre el cambio en el vínculo entre el artista y las formas genéricas (que ha pasado de ser restrictiva a convertirse en un territorio apto para la creatividad). Tal y como señalaba Aguiar e Silva, hoy en día ningún escritor o lector “puede dejar de tener conciencia de determinadas reglas y convenciones literarias, tanto si las acepta sumisamente como si las reduce o las transforma” (1980, p. 110). Gracias a estos matices, la definición da a entender el carácter abierto y modificable de estas categorías en constante renovación y facilita al estudiantado la comprensión de la relativa flexibilidad de un sistema que no es homogéneo en todas las épocas, tal y como se aclara también en la siguiente explicación:

A lo largo de la historia, los géneros se han organizado en una clasificación que surge en la Antigüedad clásica y que se ha mantenido con matices hasta la actualidad: los géneros se manifiestan en cada época de manera distinta. Así en el Renacimiento se mezclan géneros, como sucede con la tragico-media de *La Celestina*, y en el Barroco aparecen otros géneros, como el drama. (Benítez Burraco y Mateos Guzmán, 2022a, p. 114)

En resumen, tras el análisis de los textos de las definiciones, se ha comprobado que la mayoría refuerza la idea de que los géneros son conceptos que sirven para establecer “grupos”, “clases” o “categorías”, sin explicar la razón detrás de su semejanza. Otras propuestas mencionan criterios formales o temáticos y, aunque con menor frecuencia, también se pone en relación el género con el emisor y el lector, se describe su carácter cambiante e histórico o se apunta la flexibilidad de sus límites.

3.4. Los géneros y el “saber hacer” del estudiantado

Hasta este momento se ha analizado el contenido teórico recogido en estos volúmenes. Sin embargo, no solo hace falta estudiar lo que el alumnado “debería conocer”, sino también, qué se presupone que debe “saber hacer” según estos documentos. Para ello, se han revisado las actividades incluidas, ya sea en las secciones donde aparecen las definiciones, o en las páginas inmediatamente posteriores (ya que es donde se combinan las explicaciones teóricas con la práctica). Los ejercicios se han contabilizado de acuerdo con la numeración indicada en la maquetación del libro. En aquellos casos donde las tareas implican diferentes consignas separadas por epígrafes, estas se han agrupado en una unidad cuando están orientadas a la creación de un mismo producto o respuesta final.

Siguiendo este criterio, se han identificado trece libros en los que la noción de género aparece acompañada de actividades (106 en total), de las cuales el 86% tratan sobre textos concretos que sirven para poner en práctica lo aprendido y conocer el paradigma de cada forma literaria. En estos volúmenes, se proporciona un repertorio diverso que permite que el estudiantado pueda establecer relaciones y comparaciones. En general, se contrastan modelos de marcadas características formales para facilitar su identificación, es decir: una presentación versal o en prosa (para la lírica y la narrativa), o unas intervenciones dialogadas con el nombre del personaje al comienzo de cada párrafo (para el drama). Sin embargo, resulta llamativo que en ningún caso se pongan ejemplos relacionados con los géneros didácticos.

Por otro lado, en siete de los quince libros con definiciones (46,7%), se ha comprobado que se trata la posibilidad de que pueda haber contenido narrativo tras un poema en verso. En tres de ellos (20%), se señala la idea de que los creadores puedan romper las propiedades genéricas. A pesar de esto, no se ofrecen pasajes híbridos o problemáticos salvo en el libro de Reina (2022b, p. 350), en el cual encontramos una fábula versificada de Samaniego (“A un panal de rica miel”).

En estas actividades que involucran fragmentos, se espera que el estudiantado pueda explicar o parafrasear una expresión o un hecho específico, lo que está directamente relacionado con la demostración de su “comprensión lectora”. No obstante, en aproximadamente el 20% de los casos, se solicita algo similar a lo siguiente: “Justifica razonadamente a qué género literario pertenece cada texto”; “Explica por qué este pasaje de Hamlet puede clasificarse dentro del género dramático” (Lobato et al., 2022a: p. 120 y p. 119). En estas instrucciones, se pide a los estudiantes que proporcionen argumentos sólidos para respaldar su clasificación a partir de la información teórica aportada. Además, con frecuencia (24%) se les insta a reconocer

las características formales o de contenido previamente marcadas en el enunciado (narrador, verso, acotación...), lo que les conduce indirectamente a deducir o asociar la categoría correspondiente con ese rasgo compositivo objeto de observación.

Algunos ejercicios profundizan en el propósito detrás de la escritura y la comunicación literaria, como sucede en las preguntas en las que se involucra al emisor. Sirva como modelo el siguiente enunciado referido a la intervención de un personaje en la obra *Tres sombreros de copa* de Mihura: “¿Qué pretende el autor con las reflexiones sobre el idioma que hace Dionisio?” (Bernabeu Morón, 2022a, p. 87). Este requerimiento induce al estudiantado a analizar no sólo el “qué” del texto, sino también el “por qué” detrás de la creación.

En el caso de la lírica, se ha distinguido teóricamente entre el “autor” (la persona real que escribe un poema, cuya biografía y experiencias pueden ser relevantes para su interpretación), y el “sujeto lírico” (la voz o perspectiva desde la cual se expresan las ideas o sentimientos). En la redacción de los manuales se han observado diferentes posturas ante esta diferencia; a veces se pide expresamente: “Indica qué sentimiento o emoción crees que expresa la autora” (VV.AA., 2022c, p. 81); o bien: “Qué sentimientos expresa el emisor en el texto III?” (Lobato et al., 2023, p. 104). El planteamiento es diferente a: “¿Qué sentimientos expresa la persona que habla en el poema?” (Castrillón Suárez, 2023a, p. 45). En esta última pregunta, se distingue a la entidad enunciativa. En el libro de Bernabeu Morón y Escribano Alemán, se trata este problema de manera directa: “El protagonista lírico es la voz que habla en el poema. ¿Quién es el protagonista lírico de estos versos de Alberti?” (2022, p. 86). Aquí se busca identificar al “sujeto lírico” como una figura distinta al creador real, lo que resalta la importancia de discernir entre estas dos voces.

Cuando se trata de fragmentos teatrales que están diseñados para ser llevados ante un público, se plantea a los estudiantes la importancia de considerar su dimensión espectacular. Para lograrlo, se les anima a imaginarse en el contexto de una representación teatral: “¿Cómo se manifiesta este conflicto: a través de un narrador o directamente ante el espectador?” (Escribano y Rodríguez Delgado, 2023a, p. 82). Asimismo, se les invita a ser conscientes de cómo se configura la puesta en escena y la actuación (Escribano y Rodríguez Delgado, 2023a, p. 82).

En resumen, lo que se pide al estudiantado en estas aproximaciones es que razonen la inclusión de un determinado pasaje a una categoría explicada *a priori*. Las actividades y ejemplos se ofrecen de manera consecutiva para que el estudiantado pueda percibir sus conexiones y divergencias comparando unos textos y otros.

En cuanto al fomento de la creatividad, en ocho de los manuales se recogen algunas actividades con consignas que involucran una reelaboración literaria. En total se han encontrado doce, lo cual sigue siendo un porcentaje bastante escaso (11,3%). Un ejemplo de estas tareas es: “Inventar una acotación para añadir al fragmento” (VV.AA., 2022c, p. 81). Así, los aprendices pueden imaginar la escenografía para mejorar su comprensión del contenido.

Otra opción consiste en proponer transformaciones genéricas: “Elige un texto lírico de este libro y transfórmalo en un texto narrativo” (VV.AA., 2022e, p. 23). Este cambio implica modificaciones significativas, similar a la tarea de convertir el poema de Samaniego, “A un panal de rica miel”, en una narración (Reina, 2022b, p. 350). En el ámbito teatral, se plantea la expansión e invención de un texto dramático a partir de unos versos del Cid (Reina, 2022b, p. 350).

Combinando la comprensión con la reescritura, en el libro McGraw para primer curso, se propone, tras la lectura de un fragmento de “El traje nuevo del emperador” de Hans Christian Andersen: “Busca en internet o en la biblioteca de tu centro el cuento completo y narra con tus propias palabras el desenlace” (Castrillón Suárez, 2022a, p. 67). Esto anima a los estudiantes a comprender el desarrollo de la historia y a practicar sus habilidades narrativas. De mismo modo, en el libro de Edelvives para primero, se pide a los estudiantes que escriban de nuevo el cuento de Caperucita Roja con sus propias palabras (Benítez Burraco y Mateo Guzmán, 2022a, p. 191).

Para fortalecer la relación entre el estudiantado y los distintos géneros literarios, se les puede permitir elegir según sus deseos expresivos, asumiendo las consecuencias en términos de estilo, intención, estructura, entre otros aspectos. Un ejemplo de esta metodología se encuentra en una situación de aprendizaje presentada en el libro de primer curso de Santillana. En ella, se invita al alumnado a observar su entorno y anotar un hecho o anécdota que luego deberán expresar mediante el género de su elección (VV.AA., 2022c, p. 82). De igual manera, en el libro de segundo curso de la editorial Anaya, se propone transmitir un sentimiento negativo eligiendo cualquier formato. Para ello, se pueden tomar como modelo dos textos muy distintos entre sí (un poema de Pablo Neruda y un fragmento de un manual de psicología), pero ambos centrados en el tema de la envidia (VV.AA., 2022c, p. 143).

En resumen, desde diversos enfoques, estas actividades de creatividad fomentan habilidades que abarcan desde la simple identificación hasta la transformación, reescritura y la expresión personal de emociones. Sin embargo, principalmente favorecen la apreciación de los matices en la adopción de un género u otro.

4. Conclusiones

A pesar de la complejidad teórica y terminológica explicada al inicio y de todas las corrientes que, desde el siglo XIX (Garrido Gallardo, 1989, p. 20) y especialmente tras la posmodernidad (Benito Temprano y del Río Castañeda, 2021, p. 73), han cuestionado la existencia o utilidad de los conceptos de género, estos siguen transmitiéndose por tradición, por su valor para la sistematización de la literatura, y por su utilidad en la comprensión y en la creación literaria. De hecho, se ha comprobado que el marco legal perpetúa y explica su integración en el currículo. Además, se ha verificado que todos los manuales creados bajo la nueva ley

abordan la cuestión en los primeros cursos, aunque proporcionan definiciones de diferente profundidad teórica. En la mayoría de los casos, se indica de manera sucinta su función categorial, y en algunos se añade alguna otra propiedad, aunque no hay consenso sobre los rasgos comunes que deben tener las obras. Las contribuciones de la Teoría de los Géneros, a pesar de su potencial para enriquecer la formación del estudiantado, aún no se han incorporado a estas breves definiciones.

Por ejemplo, como se ha observado, el enfoque pragmático solo se menciona en un tercio de las propuestas, a pesar de que puede contribuir a una mejor comprensión de las obras literarias, más allá de la simple inclusión en categorías fijas. Con aún menor frecuencia se plantea la idea de que los géneros son construcciones convencionales e históricas cuyas fronteras evolucionan con el tiempo y la creatividad humana. Compartir esta perspectiva permitiría al alumnado enfrentarse a la diversidad literaria y apreciar la fluctuación de las normas a lo largo de la historia, además de comprender el carácter dinámico del sistema literario.

Lo cierto es que desde el Romanticismo la búsqueda de la originalidad en la creación de una obra artística se ha vuelto crucial. En este proceso, es favorable la profunda consciencia de las convenciones existentes, ya que solo comprendiendo plenamente las reglas y tradiciones podemos subvertirlas de manera significativa. En consecuencia, es importante consolidar esta base sólida a la par que se transmite la libertad para desafiar las normas. Las actividades y tareas que acompañan estas definiciones generalmente se enfocan en la primera dirección, buscando que el estudiantado argumente de manera razonada la inclusión de un texto en una categoría previamente establecida (mediante ejemplos que permiten percibir sus conexiones y divergencias). Por otro lado, las actividades de creatividad son todavía escasas y fomentan principalmente la transformación y reescritura, o la expresión personal de emociones.

Para finalizar, este artículo presenta un primer acercamiento a cómo son planteadas en el interior de los manuales de texto algunas de las cuestiones problemáticas en torno a la Teoría de los Géneros. Queda pendiente, por ejemplo, recabar datos sobre el esquema de formas proporcionado y la inclusión de casos en el límite entre categorías (como el poema en prosa) (Rastrollo Torres, 2016) o de reciente incorporación (el microrrelato) (Valls, 2015) para conocer su consolidación en el repertorio. En relación con la lírica, sería interesante analizar cómo es explicada la versificación, la posible narratividad, o la instancia del sujeto poético (Cerrillo Torremocha y Luján Atienza, 2010). En cuanto al género dramático, se debería valorar la descripción tanto de su dimensión textual como de la totalidad de la experiencia escénica y la singularidad de la recepción dramática (García Barrientos, 2002 y 2017). También sería necesario comprobar cómo se plantea la intención del autor, la importancia del estilo y la función en los géneros didácticos (Aullón de Haro, 2019, p. 21), así como la problemática incorporación del ensayo (Besa Camprubí, 2014).

Por otra parte, el sistema actual presentado en los libros debe asimilar la evolución y la hibridación (Aullón de Haro, 2004), además de considerar la transmedialidad (Sánchez-Mesa y Baetens, 2017). Estas características suponen un desafío para las clasificaciones rígidas, haciendo necesaria una visión más flexible y dinámica del sistema de los géneros. Por último, la incorporación del repertorio juvenil a los itinerarios de lectura también supone un reto para esta taxonomía, ya que esta literatura a menudo experimenta con formatos y estructuras narrativas diferentes (Castro Balbuena, 2023).

Esperamos que la propuesta metodológica, los resultados y las reflexiones obtenidas en este trabajo impulsen futuras investigaciones en alguna de las anteriores líneas expuestas anteriormente.

5. Bibliografía

5.1. Bibliografía citada

- Aguar e Silva, Victor Manuel (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos.
- Aullón de Haro, Pedro (2004). Las categorizaciones estético-literarias de dimensión género/sistema de géneros y géneros breves/géneros extensos. *Analecta Malacitana: Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 27(1), 7-30.
- Aullón de Haro, Pedro (2019). *Teoría del ensayo y de los géneros ensayísticos*. Ediciones Complutense.
- Benito Temprano, Claudia Sofía; y del Río Castañeda, Laro (2021). La teoría de prototipos: un acercamiento cognitivista al estudio de los géneros literarios. En *Teoría de la novela: pasado, presente y futuro* (pp. 71-84). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Besa Camprubí, Carlos (2014). El ensayo en la teoría de los géneros. *Castilla. Estudios De Literatura*, 5, 101-123. <https://revistas.uva.es/index.php/castilla/article/view/217>
- Castro Balbuena, Antonio (2023). Hacia una definición multimodal de la fantasía épica contemporánea. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 32, 309-334. 10.5944/signa.vol32.2023.32688
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. y Luján Atienza, Ángel Luis (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chico Rico, Francisco (1987). *Pragmática y construcción literaria. Discurso retórico y discurso narrativo*. Universidad de Alicante.
- Coll, César (1992). *Psicología y currículum*. Laia.
- Durán Rivas, Carmen; Jover Gómez-Ferrer, Guadalupe; Linares Ros, Rosa; y Manresa Potrony, Mireia (2023). *La educación literaria en el marco de la LOMLOE. ESO y Bachillerato. Guía de orientaciones didácticas*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-educacion-literaria-en-el-marco-de-la-lomloe-eso-y-bachillerato-guia-de-orientaciones-didacticas_184076/

- Escolano Benito, Agustín (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-180. <http://hdl.handle.net/10486/4675>
- Even-Zohar, Itamar (1990). Introduction to Polysystem Studies. *Poetics Today* 11(1), 1-6. https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf
- García Barrientos, José Luis (2002). *Cómo se comenta una obra de teatro. Ensayo de método*. Síntesis.
- García Barrientos, José Luis (2017). *Drama y narración: teatro clásico y actual en español*. Ediciones Complutense.
- García Berrio, Antonio y Huerta Calvo, Javier (1999). *Los géneros literarios: Sistema e Historia*. Cátedra.
- Garrido Gallardo, Miguel Ángel (1989). Una vasta paráfrasis de Aristóteles. En M.A. Garrido Gallardo (Comp.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 9-27). Arco Libros.
- Genette, Gerard (1988). Géneros, “tipos”, modos. En Miguel Ángel Garrido Gallardo (Comp.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 183-234). Arco Libros.
- González García, Erika (2011). Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/15724>
- Guillén, Claudio (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Crítica.
- López Rupérez, Francisco (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE | The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 55-68. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol80/iss281/8/>
- Luján Atienza, Ángel Luis (2005). *Pragmática del texto lírico*. Arco libros.
- Mayoral, José Antonio (Comp.). (1987). *Estética de la recepción*. Arco Libros.
- Mayoral, José Antonio (Comp.). (1999). *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros.
- Mendoza Fillola, Antonio (2010, noviembre). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf
- Ortiz Aguirre, Enrique (2023). Aproximación crítica a las competencias clave y las competencias específicas de la LOMLOE como liderazgo para una innovación educativa. El caso de la Didáctica de la Lengua. *Supervisión* 21, 67(67). <https://doi.org/10.52149/Sp21/67.6>
- Pérez Jiménez, José María (2021). La Educación Secundaria Obligatoria en la LOMLOE. En Antonio Asegurado Garrido (Coord.). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (pp. 83-96). ANELE/USIE. https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf
- Rastrollo Torres, Juan José (2016). La genericidad del poema extenso: hacia una clasificación de sus modos de expresión. *Castilla. Estudios de Literatura*, 7, 584-622. <https://revistas.uva.es/index.php/castilla/article/view/372>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Rodríguez, Francisco (2013). La noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss. *Revista Comunicación*, 11(2). <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1274/1177>
- Ryan, Marie Laure (1988). Hacia una teoría de la competencia genérica. En Miguel Ángel Garrido Gallardo (Comp.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 253-302). Arco Libros.
- San Martín Alonso, Ángel; y Peirats Chacón, José (2017). Repensando la labor pedagógica en la escuela. Del libro de texto a los textos sin libros. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 106, 39-46. <http://hdl.handle.net/10550/59860>
- Sánchez-Mesa, Domingo; y Baetens, Jan (2017). La literatura en expansión. Intermedialidad y transmedialidad en el cruce entre la Literatura Comparada, los Estudios Culturales y los New Media Studies. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 27, 6-27. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2017271536
- Schaeffer, Jean-Marie (2006). *¿Qué es un género literario?* Akal.
- Spang, Kurt (1993). *Géneros literarios*. Síntesis.
- Todorov, Tzvetan (1988). El origen de los géneros. En Miguel Ángel Garrido Gallardo (Comp.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 31-48). Arco Libros
- Vallés Calatrava, José Ramón (2008). *Teoría de la narrativa: una perspectiva sistemática*. Iberoamericana-Vervuert.
- Valls, Fernando (2015). El microrrelato como género literario. En Omar Ette, Dieter Ingenschay, Friedhelm Schmidt-Welle y Fernando Valls (Eds.), *MicroBerlín. De minificciones y microrrelatos* (pp. 21-49). Iberoamericana-Vervuert.
- Zimmermann, Bernhard (1987). El lector como productor: en torno a la problemática del método de la estética de la recepción. En José Antonio Mayoral (Comp.), *Estética de la recepción* (pp. 39-58). Arco Libros.

5.2. Corpus: libros de texto analizados

- Benítez Burraco, Raquel y Mateos Guzmán, Pilar (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO (Fanfest)*. Edelvives.
- Benítez Burraco, Raquel y Mateos Guzmán, Pilar (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO (Fanfest)*. Edelvives.

- Benítez Burraco, Raquel y Mateos Guzmán, Pilar (2023a). *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO (Fanfest)*. Edelvives.
- Benítez Burraco, Raquel y Mateos Guzmán, Pilar (2023b). *Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO (Fanfest)*. Edelvives.
- Bernabeu Morón, Natalia; Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 1 (Comunidad en red)*. Vicens Vives.
- Castrillón Suárez, José María; García Rodríguez, Alba; Gil Gascón, Paula; Muñoz Martínez, Esther; Orduña Labra, Mónica y Villa Fuentes, Francisco José (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO (Nova)*. McGraw.
- Castrillón Suárez, José María; García Rodríguez, Alba; Gil Gascón, Paula; Muñoz Martínez, Esther; Orduña Labra, Mónica y Villa Fuentes, Francisco José (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO*. McGraw.
- Castrillón Suárez, José María; García Rodríguez, Alba; Gil Gascón, Paula; Muñoz Martínez, Esther; Orduña Labra, Mónica y Villa Fuentes, Francisco José (2023a). *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO*. McGraw.
- Castrillón Suárez, José María; García Rodríguez, Alba; Gil Gascón, Paula; Muñoz Martínez, Esther; Orduña Labra, Mónica y Villa Fuentes, Francisco José (2023b). *Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO*. McGraw.
- Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2022). *Lengua Castellana y Literatura 3 (Comunidad en red)*. Vicens Vives.
- Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2023a). *Lengua Castellana y Literatura 2 (Comunidad en red)*. Vicens Vives.
- Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2023b). *Lengua Castellana y Literatura 4 (Comunidad en red)*. Vicens Vives.
- Lobato, Ricardo; Lahera, Ana; Alonso, Ana y Pelegrín, Javier (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º (Geniox)*. Oxford.
- Lobato, Ricardo; Lahera, Ana; Alonso, Ana y Pelegrín, Javier (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3.º (Geniox)*. Oxford.
- Lobato, Ricardo; Lahera, Ana; Alonso, Ana y Pelegrín, Javier (2023a). *Lengua Castellana y Literatura 2.º (Geniox)*. Oxford.
- Lobato, Ricardo; Lahera, Ana; Alonso, Ana y Pelegrín, Javier (2023b). *Lengua Castellana y Literatura 4.º (Geniox)*. Oxford.
- Reina, Alfredo (Coord.). (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO (Código abierto)*. Casals.
- Reina, Alfredo (Coord.). (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO (Código abierto)*. Casals.
- Reina, Alfredo (Coord.). (2023a). *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO (Código abierto)*. Casals.
- Reina, Alfredo (Coord.). (2023b). *Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO (Código abierto)*. Casals.
- VV.AA. (2022a). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO (Revuela)*. SM.
- VV.AA. (2022b). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO (Revuela)*. SM.
- VV.AA. (2022c). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO (Construyendo mundos)*. Santillana.
- VV.AA. (2022d). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO (Operación mundo)*. Anaya.
- VV.AA. (2022e). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO (Construyendo mundos)*. Santillana.
- VV.AA. (2022f). *Lengua Castellana y Literatura 1.º ESO (Operación mundo)*. Anaya.
- VV.AA. (2023a). *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO (Revuela)*. SM.
- VV.AA. (2023b). *Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO (Revuela)*. SM.
- VV.AA. (2023c). *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO (Operación mundo)*. Anaya.
- VV.AA. (2023d). *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO*. Madrid: Santillana.
- VV.AA. (2023e). *Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO (Operación mundo)*. Anaya.
- VV.AA. (2023f). *Lengua Castellana y Literatura 4.º ESO (Construyendo mundos)*. Santillana.

Anexos

Anexo A. Cuestionario para la evaluación del tratamiento del concepto “género literario” en los manuales de Secundaria

1. Título del libro:
2. Curso:
3. ¿El libro tiene definición del concepto de género?
 - Sí
 - No
4. ¿Qué término de definición se emplea?
 - a) Grupo.
 - b) Categoría.
 - c) Clase.
 - d) Forma.
 - f) Rasgos en común (sin determinar).
 - g) Temas.

- h) Estructura
- i) Modelo.
- j) Historia.
- k) Intención.
- l) Otro

5. ¿Qué grandes géneros se abordan?

- a) Épico o narrativo
- b) Lírico
- c) Dramático
- d) Didáctico

6. ¿Se trata la posibilidad de que todos ellos estén en verso o prosa?

- a) Sí
- b) No

7. ¿Se explican los géneros de forma conjunta o en temas por separado?

- a) Junto
- b) Separado

8. En el caso de que haya un tema dedicado a los géneros. ¿Qué actividades se plantean?

- 1) Ejercicios a partir de ejemplos textuales.
- 2) Ejercicios independientes.
- 3) Otro:

9. ¿Cuántos ejercicios hay?

10. ¿Cuántos ejercicios están relacionados con ejemplos textuales?

11. En el caso de haber ejercicios en torno a algún ejemplo. ¿De qué tipo son? (Respuesta en cuadrícula).
Se rellenan tantas columnas como ejercicios.

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Identificación (asignación del género).												
2. Comparación de textos.												
3. Análisis formal del texto.												
4. Ejercicio de comprensión del contenido.												
5. Identificación de algún rasgo genérico concreto.												
6. Ejercicio de comprensión de la situación comunicativa.												
7. Identificación de otros aspectos (no genéricos).												

12. ¿Cuántos ejercicios están relacionados con la creatividad?

13. En el caso de haber ejercicios de creatividad. ¿De qué tipo son?

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Redacción texto a partir de un tema-género.												
2. Modificación parcial de un texto.												
3. Continuación o añadido a un texto.												
4. Trabajo individual.												
5. Trabajo en común (parejas)												
6. Trabajo en común (grupo)												

14. En el caso de que haya otros ejercicios que no sean ninguna de ambas categorías ¿Cuántos hay? ¿Qué plantean? ¿De qué tipo son? (Redacción libre).

Anexo B

Nº de pregunta		3	4										5				6	7	8				9	10	11								12	13						14
		Definición	Términos de definición										Género				Tema		Tipo activ.		Nº de actividades	Nº activ. sobre ejemplos	Tipo de pregunta								Nº activ. sobre creatividad	Actividad de creatividad						Nº Otras actividades ejemplos		
			Grupo	Categoría	Clasificación	Forma	Rasgos comunes (sin det.)	Temas	Estructura	Modelo	Historia	Intención	Otro	Épico o narrativo	Lírico	Dramático	Didáctico	Verso y prosa	Junto	Separado			Ejemplos	Independientes	Otras	Identificación	Comparación	Análisis formal	Comprensión contenido/lectora	Rasgo concreto		Situación comunicativa.	Otros aspectos.	Redacción tema-género	Modificación parcial.	Continuación o añadido.	Trabajo individual		Parejas	Grupo.
1	Anaya	1	1								1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1						0							0			
	Casals	1	1		1		1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1				0							0				
	Edelvives	1		1		1		1		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	5	1			1	1				2	1	1				1	2			
	McGraw	1	1									1	1	1	0	1	1	1	1	1	5	2			2		1	0	1	1						3				
	Oxford	1	1									1	1	1	0	1	1	1	0		12	12			1	5	1	1		0						0				
	Santillana	1	1		1							1	1	1	1	1	1	1	1		17	13	1			6	2	3		3	1		2	2	1		1			
	SM	0										1	1	1	0	0	1	0	0			0							0							0				
	Vicens-Vives	1	1			1						1	1	1	1	1	1	1	0		16	16			3	10	1	1		2	1		1	2			0			
2	Anaya	1	1								1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	5	3	3							1	1		1				1			
	Casals	0										1	1	1	1	0	1	1	0	5	5	3							2		1	1	1							
	Edelvives	0										1	1	1	1	1	0	1																						
	McGraw	1		1	1							1	1	1	0	1	1	1	0	4	4	1		1	1	2			0							0				
	Oxford	1	1									1	1	1	1	0	1	1	1	6	5	1		1	2		1		1	1			1			0				
	Santillana	0														0	1																							
	SM	0										1	1	1		0	1																							
	Vicens-Vives	1	1													1	1	1	0		13	13	3		1	6	4		0								0			
3	Anaya	1	1								1	1	1	1	1	1	0	1	1	10	8	6		2					1		1		1				2			
	Casals	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1		5	5	2	1			1			2		2		2				0			
	Edelvives	0																																						
	McGraw	0																																						
	Oxford	0																																						
	Santillana	1	1					1				1	1	1	1	1	0				1	2	1						1		1		1			0				
	SM	0																																						
	Vicens-Vives	0																																						
4	Anaya	0																																						
	Casals	0																																						
	Edelvives	0																																						
	McGraw	0																																						
	Oxford	0																																						
	Santillana	0																																						
	SM	1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1	1						0							0							0				
	Vicens-Vives	0																																						
	Total	15	8	6	3	3	3	3	3	3	3	7	18	18	18	7	7	15	16	14	6	0	106	91	23	2	12	31	12	6	1	16	5	6	4	12	1	1	9	