



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las
Ciencias Humanas y Sociales. Área de Didáctica de la Lengua y la
Literatura

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y
Deportivas

Trabajo Fin de Máster. Modalidad B

Cartas, retratos y anécdotas de escritores: una propuesta para la educación literaria

Curso 2014-2015

Director:
Fermín Ezpeleta Aguilar

Alumna:
Sara Martínez Crespo

Fecha de entrega:
24/06/2015

Índice

1. Introducción	4
2. Estado de la cuestión	7
2.1. La Didáctica de la Literatura: de la historia de la literatura a la educación literaria	7
2.2. Literatura y Educación: el espacio de la Literatura en las leyes educativas	9
2.2.1. De la LGE a la LOGSE	9
2.2.2. La educación literaria en la LOE	10
2.2.3. La LOMCE: ¿Vientos de cambio?	12
2.2.4. Breve recapitulación.....	13
2.3. ¿Por qué leer?: la lectura en un mundo audiovisual.....	14
2.3.1. Retrato del lector adolescente en el siglo XXI	14
2.3.2. Defensa de la lectura literaria.....	17
3. Marco teórico	20
3.1. La educación literaria: promoción de hábitos lectores.....	20
3.1.1. La competencia literaria: ¿cómo descubrir y consolidar el gusto por la lectura?	21
3.1.2. ¿Qué literatura enseñar? El canon y la educación literaria	23
3.1.3. Propuestas para familiarizarse con la lectura	25
3.2. Investigar para aprender: el trabajo por proyectos	26
3.3. Editar una antología	27
4. Estudio previo	29
4.1. Hipótesis y objetivos del estudio.....	29
4.2. Descripción del contexto estudiado	31
4.3. Metodología del estudio	32
4.4. Análisis de los datos.....	33
4.4.1. Cuestionario sobre el conocimiento de la Literatura y sobre hábitos lectores	33
4.4.2. Cuestionario sobre la enseñanza de la Literatura y sobre los gustos lectores: alumnos	34
4.4.3. Cuestionario sobre la enseñanza de la Literatura: profesores	36
4.5. Discusión de los resultados y conclusiones derivadas del estudio.....	37

5. Cartas, retratos y anécdotas de escritores: una propuesta para la educación literaria	40
5.1. Justificación.....	40
5.2. Propuesta de intervención educativa	43
5.2.1. Fase de preparación.....	43
5.2.2. Fase de realización	45
5.2.3. Fase de evaluación	46
5.3. Resultados obtenidos.....	47
6. Conclusiones	49
7. Bibliografía	53
7.1. Bibliografía primaria	53
7.2. Bibliografía secundaria	54
7.3. Normativa.....	57
Anexo I	58
Anexo II	65
Rubén Darío	65
Miguel de Unamuno.....	66
Ramón del Valle-Inclán	67
Pío Baroja.....	67
Antonio Machado.....	68
Juan Ramón Jiménez.....	70
Ramón Gómez de la Serna.....	71
Pedro Salinas y Jorge Guillén	71
Vicente Huidobro	73
Gerardo Diego.....	73
Vicente Aleixandre.....	74
Federico García Lorca.....	75
Jorge Luis Borges.....	77
Luis Cernuda	78
Rafael Alberti	78
Pablo Neruda.....	78

Miguel Hernández	80
Gabriel Celaya.....	81
Octavio Paz	81
Nicanor Parra	82
Blas de Otero.....	83
Camilo José Cela.....	84
Miguel Delibes	85
Ángel González	86
Luis Martín Santos	87
Carmen Martín Gaité.....	88
Jaime Gil de Biedma	88
Ana María Matute	88
Leopoldo María Panero.....	89
Luis García Montero	90
Anexo III.....	91

1. Introducción

El trabajo «Cartas, retratos y anécdotas de escritores: una propuesta para la educación literaria» se enmarca dentro de la Modalidad B de los Trabajos Fin de Máster del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas coordinado por la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. En él se presenta una propuesta de trabajo fundamentada en la educación literaria y en el aprendizaje basado en proyectos; los dos pilares que se proponen ahora para la renovación metodológica en la Didáctica de la Literatura.

Para el diseño de la propuesta se han tenido en cuenta dos grandes marcos de estudio. En primer lugar, se ha hecho un repaso teórico a la Didáctica de la Literatura y a todos los aspectos que abarca; y, en segundo lugar, se ha realizado un acercamiento al contexto en el que se iba a poner en práctica el proyecto, con el objetivo de conocer las preferencias y las demandas concretas del alumnado al que iba dirigida.

En lo que respecta a la Didáctica de la Literatura, se han estudiado las diferentes formas de enseñar literatura desde el siglo XIX hasta nuestros días, atendiendo a las nuevas propuestas pedagógicas que están surgiendo. En este repaso histórico, se ha querido comprobar la repercusión que han tenido las diversas concepciones de la enseñanza literaria en los currículos oficiales de las leyes educativas que se han aprobado desde 1970 hasta ahora. También se ha tratado de averiguar hasta qué punto se siguen las directrices legislativas en las aulas y si estas declaraciones de intenciones tienen su correlato en la actividad docente.

Al hilo de todos estos aspectos, ha surgido la pregunta del espacio que tiene la literatura en la sociedad del siglo XXI; una sociedad en la que hay un dominio casi absoluto del lenguaje visual. De este modo, se ha analizado el perfil de los adolescentes lectores, atendiendo a la premisa de que sí que leen y tratando de averiguar los motivos que les llevan a unas lecturas y no a otras. En este mismo punto, se ha querido hacer una defensa de la lectura literaria para señalar las aportaciones que esta tiene en el desarrollo cognitivo y personal de los alumnos de Secundaria, poniendo la educación literaria en un primer plano de trabajo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

En un segundo apartado, se ha realizado una aproximación al concepto de la educación literaria y a los aspectos que engloba. De este modo, se ha llegado a la competencia literaria, lo que ha servido para comprender cómo se descubre y consolida el gusto por la lectura. Continuando con esta idea, se ha planteado la pregunta de qué literatura enseñar y se han visto las relaciones entre el canon y la educación literaria. Al fin, se han señalado diferentes propuestas de trabajo que han surgido para crear hábitos de lectura y para desarrollar esta competencia literaria.

El otro gran pilar de la propuesta didáctica es el trabajo por proyectos, por lo que un apartado del trabajo consiste en describir de dónde surge esta metodología, cómo funciona y cuáles son las ventajas que aporta. También se ha querido hacer un balance de

su aplicación en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Por último, se ha presentado el proyecto de Carmen Rodríguez Gonzalo «Editar una antología» (2009) como modelo en el que se aúnan las dos caras de la innovación metodológica en Literatura: la educación literaria y el trabajo por proyectos.

Además de este repaso teórico, se ha llevado a cabo un estudio práctico sobre los aspectos señalados en la parte teórica: Literatura y Educación, renovación metodológica, conocimiento de la Literatura y hábitos lectores. Esta investigación práctica ha tenido como objeto de estudio dos focos: los alumnos de 4.º de la ESO del I.E.S. Andalán y los profesores de tres institutos enmarcados en contextos diferentes, concretamente, el I.E.S. Andalán de Zaragoza, el I.E.S. Bajo Aragón de Alcañiz (Teruel) y el I.E.S. Antonio Machado de Soria.

Con este estudio previo, por una parte, se quería

- Conocer las preferencias literarias y los hábitos de lectura de los adolescentes.
- Explorar los contenidos literarios que conocen los alumnos (géneros, subgéneros, historia de la literatura, etc.)
- Concretar cómo consideran los adolescentes que debe ser una clase de Literatura, si en alguna asignatura trabajan con la metodología del trabajo por proyectos, con qué y cómo les gustaría trabajar en Literatura y las características que creen que debe tener un trabajo para que sea atractivo.
- Sondear los aspectos que más les interesan de los escritores.
- Definir su opinión sobre si es interesante trabajar con cartas literarias, retratos y anécdotas de los mismos y sobre si esto podría fomentar la lectura de sus obras.

Y, en lo que concierne a los profesores, se pretendía

- Profundizar en la visión de los profesores sobre el currículo de Literatura.
- Saber las estrategias de animación a la lectura que utilizan y los trabajos que consideran que pueden resultar más interesantes para sus alumnos.
- Averiguar si conocen la metodología del trabajo por proyectos, si creen que es interesante para la materia y si la han utilizado en algún momento.
- Conocer su opinión sobre si las anécdotas sobre escritores, los retratos y las cartas literarias pueden ayudar a suscitar el interés por la Literatura.

De este modo, como se verá más adelante, el estudio se ha llevado a cabo mediante el uso de tres cuestionarios en los que se hacían preguntas sobre estos aspectos. Los objetivos principales, en definitiva, eran comprobar que lo que se había señalado en el marco teórico tenía una correspondencia con la realidad de las aulas y pulsar cuáles

eran las preferencias, las opiniones y las carencias de los alumnos para establecer un diagnóstico de la situación sobre el que actuar.

Tras este diagnóstico, se presenta la propuesta didáctica que da título al trabajo y que consiste en editar una antología de una selección de retratos literarios, de autorretratos, de cartas y de anécdotas de literatos de la literatura del siglo XX. Se presenta, de este modo, la secuencia didáctica que se ha diseñado para un grupo de 22 alumnos y que se ha llevado a la práctica durante la realización de los Practicum II y III en el presente curso 2014-2015.

Por otra parte, en los anexos, se adjunta una copia de los cuestionarios realizados en el estudio previo y del «Cuestionario de evaluación» con el que valora la puesta en práctica del proyecto de innovación. Además, en el Anexo II aparece recogida la selección de retratos, autorretratos, cartas literarias y anécdotas de escritores en la que se basa la propuesta.

Por último, queremos advertir que en el apartado «2.3.1. Retrato del lector adolescente» nos hemos servido de los datos recopilados con el «Cuestionario sobre el conocimiento de la Literatura y los hábitos lectores» porque considerábamos que aportaba una visión detallada de la cuestión estudiada en ese apartado: la lectura en los adolescentes.

2. Estado de la cuestión

En este apartado se pretende hacer un repaso de las principales tendencias en la enseñanza de la literatura y en la concepción de la materia en los currículos de las diferentes leyes de educación que ha habido en España desde 1970, con el objetivo de entender dónde nos encontramos ahora en la Didáctica de la Literatura. Por otra parte, se realizará también un pequeño esbozo sobre el papel y el espacio de la lectura en nuestra sociedad, en la educación y en la vida de los adolescentes.

2.1. La Didáctica de la Literatura: de la historia de la literatura a la educación literaria

Señala Gabriel Núñez que en 1845 «se edita e implanta en la enseñanza secundaria obligatoria el primer manual de historia de la literatura» (2007: 101), escrito por Gil de Zárate. El objetivo de este manual era eminentemente retórico, como venía impartándose la enseñanza de la literatura hasta ese momento; ya que con el estudio de la historia de la literatura se pretendía enseñar a hablar y a escribir correctamente teniendo como modelo el magisterio de los grandes escritores de nuestras letras.

Poco a poco, esta función retórica de la literatura en la educación fue sustituida en la segunda mitad del siglo XIX por la visión histórica de la literatura que todavía pervive, aunque menos tediosa, en nuestro sistema educativo. Con esta corriente historicista, que surge del positivismo histórico y del deseo romántico de configurar un canon nacional con el que identificar la cultura española, la Didáctica de la Literatura comienza a relacionarse de una manera definitiva con la Teoría de la Literatura; puesto que se considera que «las teorías literarias estudian el texto literario como objeto estético, y para ello, plantean distintos modos de aproximación al mensaje del discurso literario con la finalidad de comprenderlo» (Altamirano Flores, 2013: 228). De este modo, cada corriente de la crítica literaria marcará unas pautas de enseñanza y de concepción de la literatura que determinarán su didáctica.

Esta teoría historicista del siglo XIX centra su estudio en «una sucesión de obras y autores enmarcados en corrientes estéticas al hilo de la evolución histórica» (Meix Izquierdo, 1994: 54). El estudio diacrónico de la literatura ofrece, por tanto, una secuencia cronológica de influencias temáticas y formales, una visión detallada del contexto histórico en el que se inserta y un examen exhaustivo de la vida y de la obra de los autores que conforman el canon nacional. Así, su didáctica se reduce a la memorización y repetición de estos contenidos, sin vincularlos al texto literario o vinculándolos exclusivamente para ejemplificar una técnica literaria, lo que lleva a la «reducción de los aprendizajes literarios poco menos que a un listín telefónico de autores y obras» (Núñez, 2007: 106).

En los años 70 del siglo XX surgen las teorías formalistas y estructuralistas del Lenguaje (la lengua como una estructura, frente al habla) y de la literatura. Estas teorías «proclaman la autonomía de la literatura y rechazan el historicismo; [ya que] conciben el

texto literario como una unidad autónoma» e intentan determinar las características del lenguaje literario y del estilo de cada época y de cada autor. Y la mejor manera para desentrañar esta función poética del lenguaje que definió Jakobson es a través del comentario de fragmentos o de obras literarias completas, con la idea de que constituye el modo idóneo para potenciar las habilidades interpretativas y la competencia literaria de los alumnos. El problema que planteó esta propuesta de trabajo es que en su puesta en práctica no dejó de desvincularse de la Historia de la Literatura y del canon configurado y olvidó el componente estético de la obra literaria, así como la lectura personal del alumno, porque era el profesor quien hacía el comentario.

El lado positivo de esta perspectiva formalista es que pone el texto literario en el punto de mira, más allá de las circunstancias históricas y personales que le acompañan. Sin embargo, esta escisión de la obra y el contexto en el que se inserta es engañosa, claro está que cada texto tiene una interpretación diferente dependiendo el momento histórico y personal de la lectura, pero no puede desvincularse del momento en el que fue creado porque no deja de ser un reflejo cultural de un momento determinado. No obstante, será el hecho de que las obras literarias sigan suscitando el interés de los lectores y la evolución de la interpretación de las mismas conforme a cada época lo que haga que un clásico siga manteniendo esta categoría. Reflexión que nos directamente a la estética de la recepción, la teoría semiótica y la teoría pragmática que se explican a continuación.

Tras esta revisión del lenguaje literario y de las estructuras presentes en cada manifestación literaria (como por ejemplo la morfología de los cuentos folklóricos de Vladimir Propp), surgen diferentes teorías nuevas al auspicio del enfoque comunicativo, que renueva la visión de la Didáctica de la Lengua y de las Lenguas Extranjeras. Estas aproximaciones al texto literario proponen que la creación literaria supone un proceso de comunicación entre el autor y el lector. Si el historicismo había estudiado las circunstancias históricas (el contexto de producción) en las que se insertaba una obra y la vida del autor (el emisor) y el formalismo se centraba en la obra literaria (el mensaje y el código), las teorías de este enfoque pragmático-comunicativo ponen su foco de atención en el elemento de la comunicación olvidado: el lector y el contexto de lectura (el receptor). En última instancia, es el lector el que da sentido a una obra y el que decide si es literaria o no.

Para la estética de la recepción, lo importante es la incidencia del texto como objeto estético en los receptores, sean de la época que sean; por lo que la sensibilidad estética de cada época y de cada individuo serán los que condicionen la validez de una obra de acuerdo con sus coordenadas históricas y temporales: «entender una obra del pasado supone entablar con ella un diálogo desde el presente» (Meix Izquierdo, 1994: 59). De este modo, la historia de la literatura consistiría en entender cómo han interpretado los lectores de cada momento histórico los textos literarios.

Por su parte, la teoría semiológica considera que «cada cultura puede entenderse como un texto global formado a su vez por otros muchos textos parciales» (Meix Izquierdo, 1994: 59). Esto supone un planteamiento interdisciplinar que permite rastrear

las influencias de todas las artes y circunstancias que el lector, en cuanto individuo de una cultura determinada, pueda descubrir en un producto cultural. En definitiva, el lector construye un significado conforme a la cultura de la que forma parte.

Por último, la pragmática estudia el discurso como una forma de actuar en el mundo más que como un código que lo refleja. Esta perspectiva permite que la Literatura se estudie como «una forma de conocimiento en la que las dimensiones intelectuales y las emocionales alcanzan un alto grado de integración» (Moix Izquierdo, 1994: 61). No obstante, quizá la mayor aportación de esta teoría es que permite abordar los textos con una estrategia común que estudia aspectos muy diversos y los relaciona a través de las llamadas «cinco W» del periodismo: qué dice el texto, quién lo escribe, dónde y cuándo se ha producido, con qué fines y resultados y cómo influyen todos estos aspectos en su configuración formal.

Como se ha podido comprobar, poco a poco, con la evolución de las distintas teorías sobre el lenguaje y la literatura, el lector y la interpretación del texto han ido abriéndose camino en la concepción de la Literatura hasta ocupar un lugar central. Y esto tiene una repercusión esencial en la Didáctica de la Literatura, ya que surgen nuevos enfoques en los que se enfatiza en la promoción del placer por leer textos y de los hábitos de lectura, con el objetivo de generar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria. Se ha pasado del estudio de una historia de la literatura, de un conocimiento sobre la literatura en el que la propia literatura tenía más bien poco protagonismo, a una educación literaria en la que se intenta fomentar una competencia literaria o lo que llama Altamirano Flores un «*contagio de la literatura*» (2013: 231).

Más adelante analizaremos en detalle estas nuevas corrientes de la Didáctica de la Literatura y veremos las propuestas que han surgido de ellas; sin embargo, previamente es necesario hacer un breve repaso a cómo se ha planteado la enseñanza de la literatura en las diferentes leyes de educación, con el objeto de comprobar si esta evolución de la Didáctica de la Literatura ha tenido repercusión en la metodología que formulan.

2.2. Literatura y Educación: el espacio de la Literatura en las leyes educativas

2.2.1. De la LGE a la LOGSE

En 1970 se aprueba la Ley General de Educación (LGE) y con la Educación General Básica (EGB) se extiende la escolarización obligatoria hasta los 14 años. Esta educación básica se podía continuar en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) de tres años y en el Curso de Orientación Universitaria (COU) de un año. Con esta ley se renueva el sistema educativo y se ofrece una educación gratuita a toda la población; pero, además, la educación lingüística y literaria comienza a renovarse a la luz de las teorías formalistas y estructuralistas.

De este modo, la Literatura se estudia, según los cursos, atendiendo a «la descripción del sistema formal de la lengua o al estudio de la historia de la literatura

española, si bien en este caso el método entronizado será el del “comentario de textos”» (Jover, 2007: 25). Aunque se introdujo la técnica del comentario de texto, la visión historicista de la literatura no se abandonó y la receta del comentario tampoco resultó como se esperaba, ya que el alumno no estaba dotado de los recursos para enfrentarse a su realización. Así, como apunta Guadalupe Jover, «el pavor de tantos adolescentes no ante los textos, sino ante el temido comentario, esterilizó, a veces de por vida, a los potenciales degustadores de la literatura» (2007: 25).

La siguiente ley educativa que se aprobó fue la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. De nuevo, tras veinte años, se reforma el sistema educativo, se alarga la edad de escolarización hasta los 16 años y se implanta la organización de los cursos que conocemos hasta ahora, con un etapa de Educación Primaria, otra de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de cuatro años y una última etapa posobligatoria de Bachillerato, con una duración de dos años.

Aunque no solo se establecen estos cambios en la organización de las enseñanzas, la LOGSE trae también una renovación de la concepción del aprendizaje, poniendo el foco en las teorías constructivistas y socioconstructivistas. Estas teorías pedagógicas consideran que los alumnos son «sujetos activos en la construcción del conocimiento, verdaderos protagonistas de procesos mentales desencadenados fundamentalmente en situaciones de intercambio social» (Jover, 2007: 27). De este modo, la ley planteaba que la selección de contenidos, la secuenciación, el papel del docente, la organización de los grupos y las propuestas metodológicas debían corresponder a esta nueva concepción del aprendizaje.

En el ámbito que nos ocupa, el de la Lengua Castellana y la Literatura, comienzan a desarrollarse la teoría del enfoque comunicativo, la lengua como elemento eminentemente comunicativo con el que «se pueden hacer cosas», y las teorías de la recepción anteriormente descritas. Además, la literatura ya no se estudia en una asignatura independiente, se une con la parte de lengua; se trata de un momento en el que el enfoque comunicativo y los contenidos de lengua parecen agotar el tiempo que se le dedica a la educación literaria y en el que el texto literario resulta no ser útil para el estudio de la lengua. Por lo que en muchas ocasiones se optaba por volver a esa enseñanza historicista del siglo XIX y del canon nacional, rechazando la necesaria introducción de la lectura de los textos y del desarrollo de la competencia literaria.

Esta tendencia cobró más fuerza con el currículo que proponía la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE), ley que no llegó a implantarse, pero que proponía un currículo más cerrado a esa enseñanza enciclopédica de la historia de la literatura nacional, obviando la educación literaria en la que hacía hincapié la Didáctica de la Literatura.

2.2.2. La educación literaria en la LOE

En 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE), en la que se introduce, dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, un bloque específico dedicado

a la «Educación literaria». Con este bloque se pretende consolidar hábitos de lectura ampliando «las experiencias en los campos de la lectura y la recreación de textos, adecuándolas a las nuevas necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de los sentimientos» (LOE: 731); pero también se propone que se sistematice la relación entre las obras y sus contextos históricos, con el objetivo de poder aplicar estos conocimientos en la lectura y en la interpretación de los textos literarios.

Esta declaración de intenciones se complementa con los objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura para la etapa de la ESO, en los que se propone

8. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y de los recursos estilísticos.
10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales. (LOE, 2007: 732)

Si nos acercamos a los contenidos que propone este currículo del Estado para 4.º de la ESO, curso al que va dirigida la propuesta didáctica desarrollada en este trabajo, podemos observar que en el Bloque 3. Educación literaria se contempla la lectura comentada de obras de la literatura hispánica y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad y el desarrollo de la autonomía lectora, así como la creación literaria. Sin embargo, sigue exigiéndose un «conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad» y un «acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad» (LOE, 2007: 740).

En un nivel de concreción más específico, el currículo aragonés añade el componente de la identidad cultural aragonesa y explica que

es importante que el alumnado también entre en contacto con la tradición oral, vinculada con la música hasta nuestros días en sus aspectos líricos, o con la literatura escrita producidas en Aragón o por autores aragoneses, contribuyendo así a la valoración de las diferentes manifestaciones artísticas de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA, 2007: 8958).

En cuanto a lo que se refiere a los objetivos, este currículo matiza un poco los objetivos de etapa que plantea el BOE y añade un objetivo de creación literaria, de este modo, propone

9. Comprender y analizar textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Observar en los textos la existencia y el tratamiento de temas recurrentes, así como los diferentes modos en que estos se manifiestan dependiendo del contexto histórico, social y cultural de la literatura española en general y aragonesa en particular.

10. Aproximarse al conocimiento del patrimonio literario, valorarlo como modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos históricos y culturales y como objeto artístico. Distinguir y conocer los principales movimientos literarios en España en general y en Aragón en particular.

11. Valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal y consolidar hábitos lectores.

12. Producir textos de intención o de observación literaria y valorar la creatividad y la innovación. (BOA, 2007: 8959)

Por último, los contenidos de este currículo para 4.º de la ESO no difieren mucho de los que plantea el BOE. La única diferencia es que el currículo aragonés centra la lectura comentada de obras en la literatura española, con especial mención a la aragonesa, desde el siglo XIX hasta la actualidad, valorando los elementos del lenguaje literario que aparecen en las lecturas, la relación con su contexto histórico y con la experiencia personal de los alumnos. Por otra parte, añade al estudio de la historia de la literatura nombres de la literatura aragonesa como Ramón J. Sender, Miguel Labordeta e Ildefonso María Gil.

Con esta ley, por lo tanto, la educación literaria parece centrar su atención en la lectura, sin embargo, el currículo propone una serie de contenidos un tanto eclécticos, desde la lectura placentera hasta la historia de la literatura, pasando por un comentario de texto atendiendo al lenguaje literario. Además, aunque la intención es el estudio de la literatura europea y universal a la par que la española, en la práctica la historia de la literatura que se estudia no llega a desbordar el canon español.

En la práctica, la cantidad de contenidos y de habilidades en el ámbito literario que se pretenden concentrar en un solo curso, sumada a la complejidad de los contenidos gramaticales que se plantean en el área de lengua, suponen que la educación literaria quede arrinconada frente a la parte de lengua y se reduzca todo este contenido al listín telefónico de contextos, obras y autores que planteaba el historicismo.

2.2.3. La LOMCE: ¿Vientos de cambio?

En 2013 se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), una ley muy polémica por el cambio de la estructura de la enseñanza, la propuesta de las pruebas externas de evaluación y los itinerarios académicos y aplicados que parecen devolvernos a los tiempos de la EGB. En la educación secundaria, un cambio trascendente, más allá de estos itinerarios y del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, es el hecho de que 1.º, 2.º y 3.º de la ESO constituyen un ciclo dentro de la ESO y 4.º un segundo y último ciclo.

El currículo específico de Lengua Castellana y Literatura se aprobó este mismo año, publicado en enero de 2015, con miras a implantarse en el curso 2015-2016. Este currículo parece integrar la lectura de textos literarios con los conocimientos lingüísticos y plantea el bloque de la Educación literaria con la intención de que el alumno consiga

ser un lector culto y competente para que continúe su vida lectora más allá de su vida académica a través de la lectura de textos clásicos y de la literatura juvenil. No obstante, los contenidos se abordan partiendo de un acercamiento a los géneros literarios en los primeros cursos para ir introduciendo poco a poco una visión cronológica de la literatura a través de los textos.

Los contenidos que plantea se dividen en un plan lector con una «lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora» (LOMCE, 2015: 370). El segundo punto lo constituye la introducción a la literatura a través de los textos con una aproximación a la literatura desde el siglo XVIII hasta la actualidad mediante la lectura de fragmentos u obras completas. Y por último, propone unas estrategias de creación con la realización de trabajos de investigación y a partir de la redacción de textos de intención literaria, partiendo del modelo de textos del siglo XX y atendiendo a las convenciones de los géneros.

La historia de la literatura quedaría, de este modo, en un segundo plano al servicio del texto propiamente literario. Sin embargo, en el borrador del currículo aragonés de marzo de 2015, sí que se plantea en los objetivos conocer los géneros literarios y los principales movimientos y autores de la literatura española y aragonesa.

No obstante, queda por ver en qué consistirá la prueba final para la consecución del Graduado Escolar al final de 4.º, porque terminará por determinar el modo de enseñanza de las materias y su contenido con el objetivo de superar esa prueba más que de aprender; al igual que ocurre actualmente en 2.º de Bachillerato, donde todos los esfuerzos van encaminados a la superación de la Prueba de Acceso a la Universidad.

2.2.4. Breve recapitulación

En materia legislativa, hemos podido observar cómo se ha pasado de una concepción de la educación literaria en la educación secundaria centrada en la historia de la literatura a una concepción más práctica y que apuesta por el desarrollo de hábitos de lectura, por lo que parece que las leyes han ido en sintonía con las corrientes didácticas imperantes. Sin embargo, el espacio real que se le dedica a la literatura en las aulas de secundaria queda limitado por el peso de los contenidos de lengua y, por lo tanto, reducido muchas veces a una exigua historia de la literatura.

Claro está que al final termina siendo decisión del profesor el tiempo que dedica a cada bloque o cómo programa la materia. Pero, como señala Guadalupe Jover, el problema no reside tanto en las declaraciones de intenciones de las distintas leyes como en la formación de los profesores; ya que muchos, con la aplicación de la LOGSE, «siguieron delegando la tarea de programar en los libros de texto, que, en lógica coherencia con sus objetivos comerciales, dieron a luz manuales que se ajustaban a las expectativas del profesorado, es decir, a lo que este había venido enseñando años atrás y al tipo de formación inicial que había recibido» (2007: 29).

Como hemos podido comprobar, la evolución de la legislación en la educación literaria se caracteriza por dos vertientes: una reducción del espacio de la Literatura frente a los contenidos de Lengua y, en segundo lugar, la insistencia en el desarrollo de hábitos de lectura, por la importancia de la lectura en el desarrollo personal y cognitivo de los alumnos. Del segundo aspecto nos ocuparemos más adelante, sin embargo, cabe destacar que el primer aspecto, junto con la crisis de las Humanidades, ya lo denunció Lázaro Carreter en 1974:

La más alarmante señal, para quien tiene como vocación y oficio las humanidades castellanas, era la exigua, casi inexistente presencia de las materias literarias en los programas de Educación General Básica, como anticipo, tal vez, de un propósito: mantener o aumentar su precariedad en el Bachillerato Unificado Polivalente, cuyo plan es aún desconocido. Los datos que ya poseemos, por ser oficiales, son estos: la Literatura es opcional en el Curso de Orientación Universitaria [...]. Tales son los hechos, que hablan por sí mismos (1974: 330).

En el mundo globalizado, cambiante y posmoderno en el que vivimos, no sabemos lo que ocurrirá de un día para otro ni el futuro que nos espera, por este motivo, es esencial reflexionar sobre la educación, en general, y sobre la educación literaria, en particular. La lectura compite hoy con muchos más estímulos y ofertas de ocio de lo que podemos imaginar; por esto y por el limitado espacio de la lectura literaria en el aula, parece necesario hacer una defensa de la lectura y plantearnos cuáles son los hábitos de lectura de los adolescentes, para repensar los métodos que logren el desarrollo de la competencia literaria.

2.3. ¿Por qué leer?: la lectura en un mundo audiovisual

Pocas son las voces que no se han alarmado ante las catastrofistas estadísticas que anuncian que la lectura goza de muy poca salud entre los adolescentes. Ante esta perspectiva sobre hábitos de lectura, cabe formularse una serie de preguntas que trataremos de resolver en los siguientes párrafos: ¿realmente los adolescentes leen tan poco como parece?, ¿qué leen? y, más importante, ¿por qué es necesario leer? Para responder a las dos primeras preguntas nos hemos servido del «Cuestionario sobre el conocimiento de la Literatura y sobre hábitos lectores» realizado con 44 alumnos de 4.º de la ESO del I.E.S. Andalán de Zaragoza. Del análisis completo de esta encuesta nos ocuparemos en el punto 4.

2.3.1. Retrato del lector adolescente en el siglo XXI

«El problema de nuestros tiempos es que el futuro ya no es lo que solía ser» escribió a comienzos del siglo XX el francés Paul Valéry y podemos adaptar esta sugerente cita diciendo que «el problema de nuestros tiempos es que el *presente* ya no es lo que solía ser».

Vivimos en la sociedad de la información y de la comunicación, en un mundo capitalista y en un momento consumista y veloz, en el que lo que importa es el aquí y el

ahora, la novedad y la inmediatez. «La sociedad actual carga el énfasis en el consumo. El consumo es la meta. La idea de progreso va en la actualidad enlazada a la posesión de cosas, lo que quiere decir que el progreso se mide en dinero» escribía ya en 1974 Miguel Delibes sin conocer las dimensiones que ha alcanzado este consumo en nuestros días (*apud* Lázaro Carreter, 1974: 224).

En pocos años hemos sido capaces de desarrollar un aparato que ordena y clasifica información, pero que en menos años aún, conectado con un cable a la red telefónica o gracias a unas ondas, nos permite acceder a cualquier tipo de información en un solo clic. Pero el avance tecnológico no queda únicamente en el ordenador, hemos creado un miniordenador portátil que, además, sirve para hablar, para *chatear* y para hacer fotos. Vivimos en un mundo completamente digital en el que Internet, el ordenador y el teléfono móvil juegan un papel fundamental en nuestro día a día, hasta el punto de transformar las relaciones sociales. Es más, nuestro presente es el presente de la imagen y de la publicidad, la televisión es un aparato fascinante como medio de entretenimiento y de información, aunque parece que pierde adeptos frente a Internet.

Los adolescentes de hoy han crecido en este momento audiovisual en el que el ocio se ha diversificado, multiplicado y acercado al público. Los videojuegos, las series de televisión, los deportes, las grandes superproducciones de cine, las redes sociales, los *youtubers*, los amigos, la familia, la lectura,... ¿la lectura? Parece que en este mundo de bombardeo de información y de comunicación constante no hay espacio para el momento reposado que exige una lectura *literaria*; no hay que olvidar que en este cosmos social de WhatsApp, Facebook y Twitter la lectura y la escritura están presentes, y de un modo muy interesante en el último caso.

A este entorno lleno de estímulos, se suman los cambios en diversos aspectos que los adolescentes experimentan en esta etapa de transición desde la infancia a la vida adulta. Este joven lector está definiendo su identidad sexual y su educación sentimental, está construyendo su rol dentro del grupo de amigos, está cuestionando sus relaciones familiares, está descubriendo el mundo y, lo más importante, con todo esto, está explorando su identidad propia, lo que le hace singular dentro del grupo, pero que a un mismo tiempo le permite sentirse parte de él. En esta etapa, las relaciones sociales con los iguales son uno de las grandes preocupaciones del adolescente y, por ese motivo, pasan a ser una prioridad en detrimento de otras ocupaciones; y, quizá, este hecho podría explicar, en parte, el descenso de horas dedicadas a la lectura en el paso de la Primaria a la Secundaria.

Como señalan Cerrillo y Senís, «aunque nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente por los jóvenes» (2005: 19). Sin embargo, ante la multiplicidad de opciones de ocio, frente al atractivo mundo de la imagen y aunque haya un porcentaje de adolescentes que considera la lectura aburrida, otro porcentaje también alto lee de forma habitual o disfruta leyendo y se considera un buen lector. En la encuesta realizada se pedía a los alumnos

que anotasen los libros que habían leído en el último año, distinguiendo las lecturas voluntarias de las obligatorias, y de los 44 solo 8 no había leído más libros que los que les habían mandado en el instituto.

El lector adolescente es, en palabras de Teresa Colomer, un receptor alfabetizado que forma parte de un sistema educativo generalizado, «a quien se destinan textos que reflejan los cambios sociológicos y los presupuestos axiológicos y educativos de nuestra sociedad postindustrial y democrática» (1998: 145). Además, este adolescente está familiarizado con los mecanismos y sistemas audiovisuales, se educa antes en la imagen que en la palabra impresa, «se incorpora a las corrientes literarias actuales» (1998: 145), disfruta de una amplia variedad de modelos literarios de diversas tradiciones y crece, ampliando progresivamente su concepción y su comprensión de sí mismo, del mundo y del texto.

En consonancia con el mundo de la imagen y de las narraciones audiovisuales, el género preferido por los jóvenes es la novela, seguida por el cuento y el cómic; y las lecturas a las que suelen acudir son «narraciones con un mínimo contenido estilístico y verbal, pero con abundancia de imágenes; [...] relatos de ritmo rápido, donde siempre debe estar sucediendo algo» (Molina Villaseñor, 2006: 107). Se trata de libros incardinados, sobre todo, en el campo de la literatura infantil y juvenil, del cómic y de la temática amorosa; este último de forma muy llamativa en el caso de las adolescentes.

Entre los títulos más repetidos por los alumnos del I.E.S. Andalán se encuentran la saga de *Los Juegos del Hambre*, *El corredor del laberinto*, *Canción de hielo y fuego* (libros en los que se basa la serie *Juego de tronos*), la saga *Divergente*, *El hobbit*, *Crepúsculo*, *Si decido quedarme*, *Buenos días princesa*, *Perdona si te llamo amor o Cincuenta sombras de Grey*. Se trata de novelas que han copado las listas de lo más vendido o que han tenido un reciente trasvase a la gran pantalla o a la pequeña pantalla. Además, llaman la atención dos títulos: *El libro del Gran Wyoming* y la *Guía básica para la vida* de Yellow Mellow; el primero escrito por el mediático humorista y el segundo por una conocida *youtuber*.

En definitiva, quizá, la característica que mejor defina estas lecturas es que se trata de libros *mediatizados*, es decir, que han tenido una gran repercusión en el mundo audiovisual (tanto en cine como en televisión) o que han venido acompañadas por buenas campañas publicitarias. Además, en esta selección de libros, hay que tener en cuenta que en el momento en el que se convierten en *best sellers* o que los recomienda un compañero o amigo, el libro se convierte en un elemento de socialización más, lo que contribuye a su lectura y a su difusión.

A la hora de escoger un libro los jóvenes —y podríamos añadir el gran público lector— suelen optar, además de por estas alternativas más famosas o más recomendadas por su entorno, por los argumentos atractivos o similares a lecturas anteriores, por autores que conocen o por títulos que les resultan llamativos; como sucedió en el Siglo de Oro, cuando los libros de caballerías se convirtieron en un género editorial, podemos reconocer

la temática de un libro con tan solo ver su portada o con leer su título. Además, entre los géneros favoritos se encuentran los libros de misterio, de aventuras, de terror, fantásticos, de ciencia ficción y de amor.

No obstante, en la encuesta también mencionaron títulos clásicos de la literatura española y universal como *Memorias de África*, *Robinson Crusoe*, *Hamlet*, *El diario de Anna Frank*, *El árbol de la ciencia*, *La historia interminable*, *Los renglones torcidos de Dios*, *Don Álvaro o la fuerza del sino*, *Oliver Twist*, *Orgullo y prejuicio*, *Mujercitas*, *El puente de los asesinos (El capitán Alatriste)*, *Fortunata y Jacinta*, *Las bicicletas son para el verano*, *Las aventuras de Sherlock Holmes* o *Réquiem por un campesino español*. De hecho, uno de los encuestados manifestó que su libro favorito era el libro de Fernando Fernán Gómez.

Esto muestra que el retrato del lector adolescente tiene muchas caras, casi tantas como adolescentes. En esta etapa se enfrenta a numerosos cambios que le harán madurar y construir su identidad en una sociedad en la que la publicidad y la imagen tienen mucha fuerza y tienden a homogeneizar los gustos. Por este motivo, las lecturas suelen estar mediatizadas por las recomendaciones de los iguales, por las sugerentes campañas publicitarias y por las adaptaciones cinematográficas. Pensando en ampliar los horizontes lectores hacia unos gustos más adultos, personales y críticos, tenemos que recordar las palabras que Lázaro Carreter, adelantándose a las nuevas propuestas, pronunció hace poco más de cuarenta años en su defensa de la educación literaria; educación cuyo objetivo había de ser «insertar lúcida y críticamente a los jóvenes ciudadanos en el mundo que les ha tocado en suerte, el cual hace y hará todo lo posible por homogeneizarlos, por convertirlos en consumidores sin alma» (1974: 331-332).

2.3.2. Defensa de la lectura literaria

Como hemos expuesto a lo largo de estas páginas, el objetivo de la educación literaria en las aulas de secundaria ha de ser el de «formar lectores competentes y autónomos, capaces de disfrutar libremente del placer de la lectura y de enfrentarse críticamente a todo tipo de discursos; formar lectores que sigan, a lo largo de una vida, dejándose seducir por las páginas de la buena literatura» (Jover, 2007: 38).

Pero en este mundo audiovisual e inmediato que acabamos de describir, ¿para qué sirve la literatura? Esta es una pregunta que se escucha en no pocas ocasiones, ya que parece que en nuestra sociedad utilitaria la lectura literaria no resulta rentable y, por tanto, es innecesaria. Frente a esta perspectiva, nos alarmamos ante los malos resultados que obtienen los alumnos de secundaria en la prueba de competencia lectora del Informe PISA, sin percatarnos de que el problema reside en gran medida en esta desvalorización de la lectura literaria.

En el proceso de lectura, tratándose tanto de textos literarios como no literarios, dialogan e interactúan el texto y el lector y, para que el segundo logre comprender lo que el primero dice, es necesaria «la activación de todos sus conocimientos lingüísticos [...], paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales» (Mendoza Fillola, 1994:

315). Desentrañar el significado de una obra supone sumar las piezas de un rompecabezas en el que intervienen saberes culturales y lingüísticos. Pero para lograr resolver el puzle, es necesario ejercitar la técnica de lectura porque, como se puede intuir, la lectura no es un proceso sencillo de decodificación lingüística o de silabeo. Y esta técnica solo se consigue dominar leyendo mucho y de manera comprensiva. Cabe destacar, en esta dirección, que «el alumnado que disfruta más con la lectura tiene un rendimiento significativamente más alto que aquel que afirma que no le gusta leer» (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013: 29).

Sin embargo, reducir la lectura literaria a la consecución de esta técnica o encaminarla al análisis lingüístico con el objetivo de lograr la comprensión lectora, como ocurre en muchas ocasiones, supone perder un componente fundamental de la literatura; esto es su función catártica, su capacidad para ponernos en el lugar del otro.

En este sentido, la literatura contribuye a la construcción de la subjetividad, puesto que en esta función catártica el lector conseguirá sentirse identificado con una lectura y comprenderse a sí mismo. Es más, la literatura permite adentrarnos en lo más profundo de la condición humana, llegar hasta donde otras disciplinas no llegan. Pero esta función va más allá, porque como señalan Cerrillo y Senís «la lectura literaria posibilita la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar de las personas» (2005: 30). Y es que en el mundo en el que «el futuro ya no es lo que solía ser» la creatividad va a ser capital para poder afrontar los retos que se planteen.

Por otra parte, en esta construcción del sujeto, la literatura también contribuye a generar un sentido de pertenencia. Estamos ante un producto cultural con el que el lector se inserta en «una larga tradición de pensamiento, de hipótesis, de explicaciones o de dudas» (Dueñas Lorente, 2013: 142) y se siente poseedor de su pasado cultural; elemento clave para la formación de sujetos críticos, segundo aspecto esencial en la educación de los adolescentes, sobre todo en este mundo dominado por la publicidad y la manipulación mediática.

Por último, como toda obra de arte, la literatura educa el gusto estético y será este placer por la lectura el que llevará al adolescente a acceder a todo ese entramado cultural que vive en los libros y que le hará sentirse parte de un colectivo. Pero también le guiará en su autoexploración y en la construcción de su individualidad y de su pensamiento abstracto y crítico y, por tanto de su autonomía.

En resumen, la literatura mejora la comprensión lectora por todos los procesos cognitivos que se implican en ella y mejora el rendimiento escolar. Sin embargo, lo más importante es que tiene un papel sustancial en la comprensión, en la construcción y en la explicación tanto del mundo intersubjetivo del individuo como del mundo exterior, de la sociedad. Y, gracias a su capacidad para generar mundos imaginarios, potencia la creatividad y el pensamiento crítico, elementos fundamentales con vistas a ofrecer la educación para la vida que se debe ofrecer en las escuelas.

La literatura, por tanto, es muy útil y debe ocupar un espacio importante en esta sociedad inmediata del bombardeo de imágenes y de opiniones manufacturadas, «en estos tiempos en que la palabra y la imaginación nos han sido arrebatadas por las nuevas formas de construcción de la mirada y del discurso de los medios de comunicación de masas, es la literatura la que tal vez nos puede ayudar aún a recobrarlas [las palabras]» (Jover, 2007: 39). Sin embargo, no debemos perder de vista que en este debate lo importante no es el para qué leer, sino la formación del gusto lector, en palabras de Ángel Gabilondo, «la lectura no es un instrumento para acceder a no sé qué conocimiento o placer. Tiene sentido en sí misma y comporta su propio disfrute, no solo por los resultados» (2012: 57).

3. Marco teórico

En este apartado vamos a dar unas pinceladas sobre la educación literaria y sobre el canon literario y su relación con esta enseñanza de la literatura. A continuación, se dará un repaso a las propuestas de trabajo que buscan la consecución de la competencia literaria. En consecuencia con el trabajo que se presenta, se hará una breve descripción del aprendizaje basado en proyectos para terminar describiendo el proyecto en el que se basa este trabajo: «Editar una antología como tarea para formación de opinión en lectores de secundaria» de Carmen Rodríguez Gonzalo (2009).

3.1. La educación literaria: promoción de hábitos lectores

En las páginas anteriores hemos podido comprobar cómo la enseñanza tradicional de la literatura se queda desfasada pensando en una educación para el siglo XXI. A esto se une el hecho de que la literatura parece tener que reivindicar su espacio en los currículos oficiales y en la sociedad; pero un reto mayor supone abrirse camino en el ocio de los adolescentes y encontrar un espacio para una literatura de calidad dentro del mercado editorial y comercial que parece regir los gustos de los jóvenes lectores, lo que no quiere decir que no haya buena literatura juvenil. Teniendo todos estos aspectos en cuenta, la educación literaria debe encaminarse a la promoción del gusto lector, de los hábitos de lectura y de la competencia literaria.

El modelo tradicional de enseñanza de la literatura, como se ha podido comprobar, entró ya en los años 70, si no en una crisis definitiva, porque sigue vivo en nuestro sistema educativo, por lo menos en una revisión desde sus planteamientos más antiguos con el objetivo de desarrollar la competencia literaria, es decir, «la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de la convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura» (Colomer, 1991: 22).

El primer escalón de la educación literaria, que pretende el logro de esta competencia, es la lectura del texto y «transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal» (Altamirano Flores, 2013: 232); educar el gusto estético para después pasar a esa enseñanza de los contenidos sobre la Literatura. Pero, ¿cómo conseguir educar este gusto literario y promocionar los hábitos de lectura? Creemos que, para resolver esta cuestión, es necesaria una breve reflexión sobre cómo se puede desarrollar esta competencia literaria, sobre los componentes que convergen en ella y sobre qué literatura enseñar.

3.1.1. La competencia literaria: ¿cómo descubrir y consolidar el gusto por la lectura?

En la educación literaria, un componente determinante es el desarrollo de la competencia literaria, competencia que va más allá de la comprensión lectora. Así, un lector que ha desarrollado esta competencia se caracteriza porque:

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce estilos, autores, obras, épocas, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos literarios.
- Conoce los referentes culturales y la tradición.
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.
- Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
- Disfruta con la lectura. (Cassany, Luna y Sanz, 2011: 489).

Para la construcción de esta competencia literaria es fundamental, por tanto, que el lector descubra el placer de la lectura como paso previo a la consolidación de hábitos lectores, que le dirigirán poco a poco a una lectura comprensiva, selectiva y enriquecedora. Sin embargo, la cuestión reside en cómo contagiar este gusto por la lectura, un reto complejo que abarca ámbitos y aspectos muy diversos. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura tiene el cometido, sobre todo en materia legislativa, de focalizar su enseñanza literaria en el desarrollo de este hábito; sin embargo, la tarea no recae únicamente en el profesor de lengua, también implica a las familias, a las bibliotecas, a los medios de comunicación, al entorno físico y a todo el centro educativo.

Al margen de estas cuestiones ambientales determinantes en la percepción de la lectura, los mecanismos que contribuyen a la creación y consolidación de hábitos lectores radican, necesariamente, «en el contacto directo con los textos y sobre todo, en la creación de un vínculo afectivo con las obras, así como su apropiación y goce» (Ballester e Ibarra, 2009: 32). Por tanto, promocionar este placer estético de la lectura debe ser la prioridad de la enseñanza de la literatura, como venimos señalando.

El placer estético se contagia, principalmente, mediante el componente emocional de la lectura literaria que reivindica Marta Sanjuán: *«el componente emocional es intrínseco al acto de lectura, no un mero “añadido” o concesión al enfoque cognitivo habitual para hacer de la lectura algo más “lúdico” o “placentero”. Sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación»* (2011: 96). Parece claro que, para crear un hábito de lectura, hay que enseñar a amar la literatura desde las pulsiones más profundas de la condición humana, apelando a los sentimientos y emociones, tanto en la lectura como en la interpretación de las obras. Pero, además, debe favorecerse la experiencia de la lectura creativa con el objetivo de ensanchar los márgenes de la imaginación que el mundo audiovisual tiende a estrechar.

Este componente emocional y el fomento de la creatividad responden a la dimensión individual de la lectura que, no hay que olvidar, es la más importante en la conformación de un gusto y un pensamiento personal y crítico. Sin embargo, la lectura

también tiene una dimensión social y cultural «al relacionar al lector con lectores próximos a él mediante lecturas cercanas espaciotemporalmente al alumnado, pero también con la memoria colectiva a través de la lectura de los clásicos» (Ballester e Ibarra, 2009: 32).

Por lo tanto, a la hora de enfrentarnos al reto de la generación de hábitos de lectura tendremos que tener en cuenta diversos aspectos. El primero de ellos, como señala Jesús Moreno, es que el profesor es un modelo muy positivo si «“vive” los libros, habla de ellos con interés, pone el corazón y no solo el intelecto, transmite emociones...» (2012: 86). A esto hay que sumar la importancia de las lecturas sensitivas y emocionales que contacten con los intereses y aficiones de los alumnos y que les ayuden a abrir los límites de su imaginación y de su cultura. Además, no hay que olvidar que «la práctica diaria es fundamental en el ejercicio de la lectura» (Delgado Carrillo, 2007: 43). Por último, el profesor hará las veces de mediador literario para que los adolescentes evolucionen en sus lecturas y descubran nuevos mundos literarios, consiguiendo que amplíen el gusto lector y que afiancen los hábitos de lectura en la etapa adulta.

Una vez adquirido el hábito de lectura, se ha dado un paso muy importante para el desarrollo de la competencia literaria, que está formada por dos tipos de comportamientos simultáneos y complementarios: «por una parte, *un comportamiento lector que se dirige a la construcción del sentido* a partir de actividades psicomotrices y de razonamiento, y, por otra, *un comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita*» (Colomer, 1991: 27). Dentro del primero, Teresa Colomer distingue entre la familiarización y seguridad con respecto al texto que otorgan los hábitos de lectura y el aprendizaje de la construcción del sentido, favorecida, a su vez, por un itinerario comprensible de lecturas, por la relación con los conocimientos previos y por la aplicación de mecanismos lectores. Por otra parte, en el comportamiento lingüístico propone la caracterización del texto literario frente a otros textos y la apropiación de sus rasgos específicos.

Además, establece una serie de directrices que ayudan a desarrollar esta competencia literaria: «hacer experimentar la comunicación literaria» como un hecho cultural que puede ser compartido, utilizar textos que tengan los suficientes referentes para ser comprendidos, «suscitar la implicación y la respuesta de los lectores», «construir el significado de manera compartida», «ayudar a progresar en la capacidad para hacer interpretaciones complejas», «prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura» e «interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literaria, y tanto de forma oral como escrita» (Colomer, 1995: 18-20).

Como hemos podido observar, la competencia literaria supone un conjunto de destrezas y actitudes que hacen de la educación literaria un elemento poliédrico que ha de pasar por la renovación metodológica que adelantábamos unas páginas atrás; renovación que ya señaló hace tiempo Lázaro Carreter:

el segundo paso debe ser, pues, una enérgica corrección de los métodos docentes, de tal modo que prescindan de su antigua función mitologizadora, y logren infundir en los alumnos una dinámica de lectores que se prolongue en su edad adulta. Se trata de que las clases infundan en todos, no sólo un sagrado respeto por los grandes nombres (aunque siempre sea mejor que su ignorancia), sino un hábito, transformado en necesidad, de frecuentar el libro como fuente inagotable de vida. ¡Lecturas! ¡Lecturas! ¡Lecturas! (1974: 336-337).

Una vez visto el cómo descubrir y afianzar la lectura, y sin entrar todavía en propuestas más concretas, hay que dedicar un momento a reflexionar sobre qué leer en la educación secundaria y el papel de los clásicos en las aulas y en la formación socioemocional, ética y cultural de los adolescentes.

3.1.2. ¿Qué literatura enseñar? El canon y la educación literaria

Para generar hábitos de lectura hemos visto que es necesario crear un vínculo emocional y afectivo con el texto y con los gustos e intereses de los jóvenes. También hemos observado que los lectores adolescentes tienden a elegir sus lecturas conforme al mercado de los *mass media*, al circuito editorial comercial y a las preferencias de sus compañeros, por lo que muchas veces se quedan encasillados en el mismo tipo de lecturas.

Por otra parte, la enseñanza de la literatura únicamente a través de la historia de la literatura resulta un método poco válido para incitar a la lectura; la memorización de rasgos, movimientos, tendencias, generaciones, características, fechas, títulos y nombres ha demostrado ser contraproducente y trabaja «en la destrucción del lector, la anulación de su papel creador y liberador, y la castración o condicionamiento de su peculiar recorrido literario, de elaboración de su canon libre y personal» (González Vázquez, 2012: 18 *apud* Bermúdez y Núñez, 2012). Del mismo modo que esta enseñanza fue cuestionada, también es objeto de debate, desde la publicación del provocador ensayo de Harold Bloom, la vigencia de un canon que se estableció en el siglo XIX y que se utiliza en ocasiones como el escaparate de monumentos nacionales.

Junto a la renovación teórica de la Didáctica de la Literatura, en los últimos años se ha hecho una revisión y crítica del canon académico y se ha defendido la lectura de la literatura juvenil en las aulas de secundaria; propuesta esta última que ha producido numerosas páginas y ha revalorizado este tipo de literatura en ocasiones muy olvidada. Tampoco es cuestión de abandonar el canon o los textos clásicos para potenciar la lectura de la literatura juvenil, si no de plantearse qué lecturas son más adecuadas para la edad del lector y ampliar el canon con la literatura juvenil clásica y moderna y con la literatura universal.

Por otra parte, el estudio y la lectura de los clásicos y del canon académico parece cada vez más necesario en el contexto en el que nos movemos con el objetivo de evitar «la pérdida de referencias culturales de relieve, la falta de tradiciones intelectuales» (Dueñas Lorente y Tabernero, 2013: 68) y de insertar al lector en la memoria y en el patrimonio cultural que conforman estos textos clásicos de la literatura tanto universal

como nacional. Además, no hay que olvidar que el objetivo que persigue la educación literaria es el desarrollo de la competencia literaria, en la que es capital el desarrollo de los hábitos de lectura, pero también conocer estilos, autores, obras, épocas, etc. y los referentes culturales y de la tradición (Cassany, Luna, Sanz, 2011: 489). Por otra parte, los clásicos suponen lecturas muy enriquecedoras que hacen evolucionar y diversificar el gusto lector, así, en palabras de Italo Calvino,

la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después «tus» clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela (1992: 10).

No obstante, el acceso a estos textos es complicado en ciertas edades y para ciertos lectores, por lo que resulta inevitable, en primer lugar, hacer una selección de los textos más adecuados para cada lector, ya que la comprensión del texto también irá ligada a la trayectoria lectora de cada alumno. En segundo lugar, los textos que se seleccionen deberán tener en cuenta los intereses y las preferencias de los adolescentes, buscar textos con los que puedan sentirse identificados. Y, en tercer lugar, se debe facilitar su comprensión mediante «procedimientos que permitan no sólo una aproximación académica de los alumnos a los autores clásicos, sino que posibilite una relación posterior con textos importantes, esto es, que el encuentro con los clásicos no anule o invalide una futura y más reposada lectura de grandes autores» (Dueñas Lorente y Tabernero, 2013: 68).

En definitiva, para conseguir desarrollar la competencia literaria hay que consolidar hábitos de lectura y descubrir y conocer los clásicos. Leer los clásicos contribuye a ensanchar los horizontes lectores y a madurar el gusto lector, sin embargo, todo lleva su proceso y obligar a leer *Cien años de soledad* a un adolescente de 2.º de la ESO le hará aborrecer, no solo a Gabriel García Márquez, sino también la lectura; hay un momento para cada lectura. Por lo que es conveniente establecer un «canon mixto» (Jover, 2007: 115-116) en el que tengan cabida la literatura canónica de todos los tiempos más adecuada al lector adolescente, los clásicos de la literatura juvenil (*La isla del tesoro*, *El señor de los anillos*, *La vuelta al mundo en 80 días*, etc.) y la literatura juvenil contemporánea (J.K. Rowling, Elvira Lindo, Laura Gallego, Roald Dahl, etc.).

Señala Teresa Colomer que la declaración de intenciones teórica sobre la promoción de hábitos de lectura de revisión del canon y de poner en un primer plano el desarrollo de la educación literaria no ha repercutido directamente en una propuesta educativa coherente y global, lo que supone «una gran desorientación respecto a la función educativa de la literatura y a su posible programación escolar» (1991: 21). Pese a este desconcierto, han surgido numerosos proyectos que tratan de desarrollar esta educación literaria, fomentando el contagio de la literatura con el apoyo de los textos literarios; se trata de propuestas muy diversas que mencionamos a continuación, sin ánimo de profundizar en ninguna.

3.1.3. Propuestas para familiarizarse con la lectura

Uno de los pilares del desarrollo de los hábitos de lectura es la percepción de la lectura en el ambiente en el que crece el adolescente y la biblioteca es un elemento fundamental en este aspecto, por eso un campo interesante de trabajo que se propone son las campañas de animación a la lectura de las bibliotecas de los centros y del entorno. Desde la biblioteca se puede organizar una «olimpiada de lectura» (Delgado Carrillo, 2007: 48), un taller de lectura o el encuentro con un autor determinado, así como concursos de creación literaria. No obstante, estas actividades, y otras como la visita a una librería, a la biblioteca o planificar y realizar una ruta literaria, también pueden organizarse desde el Departamento de Lengua Castellana y Literatura.

En lo que se refiere a las programaciones didácticas del área de lengua, se puede incorporar «un plan global de lectura (PGL), [y] un plan individual de lectura (PIL)» (Moreno, 2012: 86). En este sentido, Miguel Calvillo defiende que la lectura debe ser una unidad en sí misma, ya que «el principal defecto de la vinculación de la lectura a otras unidades es que la reduce a una actividad» (2001: 105). Además, a la hora de leer, el profesor debe actuar como guía y debe pensar, antes de presentar una lectura o de proponer una unidad, en el destinatario; de este modo, se pueden proponer lecturas obligatorias para trabajar en el aula, establecer una lista variada de libros para que seleccionen obligatoriamente uno o valorar, también, las lecturas voluntarias.

Las posibilidades que se abren son muy variadas y siempre hay que tener en cuenta las preferencias de los adolescentes en la elección de las lecturas, lo que no quiere decir que solo se puedan leer obras de la literatura juvenil; los clásicos también tienen cabida si son adecuados para el nivel en el que se encuentran los alumnos y si conectan con sus intereses. Relacionada con estos planes de lectura, es muy interesante la propuesta de Guadalupe Jover de organizar las lecturas entorno a temas o motivos que interrelacionan unas lecturas con otras, formando unas «constelaciones literarias» (2007: 142).

El hábito lector, como ya hemos visto, es un contenido actitudinal y socioemocional, por lo que, «las actividades interdisciplinares, funcionales, cooperativas y dinámicas favorecen que leer pase a ser en la vida de los adolescentes no solo algo interesante (en el menor de los casos), sino también algo significativo o gratificante (en el mayor de los casos)» (Moreno, 2012: 94).

En esta línea, las sugerencias que aparecen en la bibliografía sobre cómo abordar y trabajar un libro para darle sentido son la lectura colectiva, las tertulias dialógicas, la creación de murales y de blogs, el uso de un cuaderno de bitácora y de un cuaderno de viaje, la escritura de un diario de lectura, la lectura en voz alta, la escritura y la lectura creativa, el trasvase a cómic, a fotonovela o a vídeo de un fragmento de los libros, la lectura dramatizada o la representación de un fragmento, la conversación entre personajes, la realización de un trabajo de investigación, el uso de guías de lectura, etc. (Delgado Carrillo, 2007; Moreno, 2012; Polanco, 2014).

3.2. Investigar para aprender: el trabajo por proyectos

La renovación metodológica en la Didáctica de la Lengua y la Literatura no ha surgido solo de una nueva teoría de la literatura que incide en la importancia del receptor para la construcción del sentido de una obra. Pensar esto es tener una visión muy reducida de la educación, estas nuevas metodologías se insertan dentro de las nuevas teorías sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se ha pasado del conductismo clásico de Pavlov y Skinner, que abogaba por la memorización, al cognitivismo de Piaget, Vygotsky y Ausbel; una concepción de la enseñanza en la que el aprendizaje supone el descubrimiento activo por parte del alumno.

La construcción del aprendizaje es fruto de la relación del alumno con el medio y con sus iguales; lo que supondrá que el discente amplíe sus potencialidades en contacto con otros y desarrolle un aprendizaje significativo, es decir, que pueda establecer relaciones entre el nuevo material que se va a aprender y las ideas preexistentes ya aprendidas. Esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con el constructivismo, defiende que el alumno sea el que gestione activamente su propio aprendizaje mediante la investigación, el descubrimiento y la cooperación con sus compañeros. Aprender, así, supone indagar, hacer trabajos, colaborar, dialogar y descubrir, no únicamente memorizar; y el papel del profesor pasa a ser el de facilitador, mediador y director de este tipo de aprendizaje.

Las propuestas metodológicas que han surgido a la luz de estas nuevas teorías son el trabajo por proyectos y el enfoque por tareas, este último nacido en el seno de la didáctica de las lenguas extranjeras. El aprendizaje basado en proyectos se estructura en torno a la resolución de un problema o de una tarea que se quiera llevar a cabo y que interese a los alumnos. El plan de trabajo que se despliega para la consecución de este reto consiste en una serie de actividades secuenciadas que van construyendo paulatinamente las destrezas y conocimientos que son necesarios para resolver con éxito el proyecto. De este modo, no solo es importante el qué hacer, sino que el alumno también se interese e involucre en el cómo y en el para qué realizar una serie de actividades.

Este tipo de metodologías permiten trabajar múltiples habilidades y contenidos interdisciplinares e instrumentales de forma integrada y con una finalidad manifiesta; de este modo, muchos aspectos que pueden parecer irrelevantes en su estudio separado, cobran sentido y tienen un significado más claro y palpable para los alumnos. Así, el proyecto comienza presentando qué se va a hacer, cómo y cuáles son los objetivos que se persiguen con él. Después de esta fase de preparación, se realiza el trabajo siguiendo las pautas y actividades que se plantean para conseguir solucionar el proyecto final. Por último, durante el proceso de construcción y al finalizarlo, se evalúan los aprendizajes y la tarea final con el objetivo de que el alumno tome conciencia de lo que ha aprendido «lo que requiere de la *recuperación metacognitiva* de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados» (Ruiz Bikandi, 2011: 51).

El trabajo por proyectos propone, de este modo, una forma más motivadora y sugerente de aprender y ha demostrado «ser una forma de planificación didáctica eficaz y, al mismo tiempo, un instrumento de observación e investigación didáctica» (Ruiz Bikandi, 2011: 51). Además, el alumno es más consciente de la utilidad de los aprendizajes y de las relaciones que se establecen entre ellos. Todo este trabajo se puede plantear también desde el trabajo cooperativo y en equipo, el otro gran pilar que sustenta los nuevos enfoques metodológicos.

Estas propuestas nuevas todavía no se han implantado en la educación secundaria de forma generalizada, ya que suponen una dedicación de tiempo muy elevada y la revisión de las programaciones, amén de que generan todavía cierta desconfianza, aunque algunos profesores consideran que es muy interesante. Sin embargo, los alumnos perciben que se aprende más realizando trabajos, sobre todo si son en grupo y se realizan en clase, que memorizando y estudiando los contenidos de la materia. En el ámbito de la Lengua Castellana y la Literatura han surgido numerosas propuestas que incorporan esta metodología, sobre todo en el campo de la Lengua, como por ejemplo editar un periódico. Aun así, queda mucho trabajo por hacer para implantar este aprendizaje basado en proyectos en las programaciones de lengua y literatura, sobre todo en lo que se refiere a respuestas integradoras de estas dos cabezas diferentes pero relacionadas que conforman la asignatura que nos ocupa.

3.3. Editar una antología

Como hemos podido ver hasta aquí, en el ámbito de la enseñanza de la literatura se defiende la aproximación a los textos literarios que sustituya a la memorización de la historia de la literatura y que promueva y desarrolle el hábito lector. Este hábito lector será clave para la adquisición de la competencia literaria y en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del adolescente. Por otra parte, las nuevas corrientes pedagógicas abogan por un enfoque constructivista en el que cobra mucha fuerza el aprendizaje basado en proyectos.

La propuesta que presenta Carmen Rodríguez Gonzalo, «Editar una antología como tarea para formación de opinión en lectores de secundaria» (2009), en la que se inspira el trabajo que se presenta aquí, se plantea desde estos dos supuestos que acabamos de señalar: el trabajo por proyectos y la educación literaria mediante la formación de un criterio lector.

Rodríguez Gonzalo plantea un proyecto de lectura para alumnos de 2.º, 3.º y 4.º de la ESO en el que los alumnos realizarán una antología de una selección personal de cuentos o de poesías pertenecientes a una época, a un tema o a un autor, como por ejemplo la poesía amorosa en la generación del 27. La selección deberán hacerla investigando en los diferentes libros que encuentren sobre el tema que han elegido y conforme a sus preferencias. Después, elaborarán una clasificación de la misma, contribuyendo, de este modo, a la comprensión del texto. Además, deberán razonar y justificar su antología en un texto clave: el prólogo, haciéndoles conscientes de la formación de su criterio lector.

A este proyecto, le sigue una tarea posterior de presentación de la antología que han realizado mediante una exposición oral en el aula o en la biblioteca o a través de la difusión en la web, otorgándole a la antología un sentido pleno «cuando se acerca a sus potenciales lectores» (2009: 107). Además, se les brinda la posibilidad de trabajar individualmente o en grupos pequeños y de cambiar de temática o de grupo de trabajo. En este sentido, manifiesta que «la colaboración entre los miembros del grupo es una ayuda efectiva para mejorar su interpretación de los textos» (2009: 105).

De este modo, con la edición de la antología, los alumnos descubren por sí mismos los textos que más les gustan o llaman la atención, fomentando su vinculación personal y emocional con ellos y su gusto por la lectura, y se enfrentan a un espacio retórico desconocido: el prólogo. Además, «los aprendizajes intermedios, como la comprensión del significado de un término o la interpretación de una metáfora, se integran en la resolución de una tarea y adquieren carácter significativo» (2009: 108). En conclusión, todas estas actuaciones contribuyen a la adquisición de la competencia literaria, pero también incluyen destrezas propias de la parte de escritura que se suele asociar con la lengua.

4. Estudio previo

En el estado de la cuestión y en el marco teórico, nos hemos servido de referencias bibliográficas y de parte de los resultados de unas encuestas referenciadas ya en la Introducción. Estas forman parte de una aproximación a los aspectos señalados en las páginas anteriores —Literatura y Educación, renovación metodológica, hábitos de lectura, educación literaria, etc.— en un contexto educativo concreto, los alumnos de 4.º de la ESO del I.E.S. Andalán, con vistas a la posterior propuesta de innovación educativa que se presenta en el trabajo y que se puso en práctica con esos mismos alumnos. De este modo, la indagación tuvo como objeto de estudio dos agentes principales de la educación: los alumnos y los profesores y se realizó fundamentalmente, durante la realización de los Practicum II y III del Máster de Profesorado, en concreto, en el periodo del 16 de marzo al 28 de abril de 2015.

En este apartado, por tanto, se describirá cómo se ha realizado este estudio previo y cuáles son las conclusiones que se sacaron del mismo. Antes de nada, queremos señalar que nos hemos servido de algunos de los resultados obtenidos en los apartados anteriores porque nos parecía que servían como base para ejemplificar y tratar algunos de los temas que se exponían, más en concreto los referidos a los hábitos de lectura en los adolescentes.

4.1. Hipótesis y objetivos del estudio

En esta toma de contacto con los alumnos y con los profesores, nos interesaba saber cuál era su opinión sobre los aspectos que inciden en la renovación metodológica, en la educación literaria, en la percepción de la materia y en la reflexión sobre el currículo. Además, se incluyeron tres preguntas orientadas a conocer la opinión de los profesionales y de los discentes sobre la conveniencia de trabajar con una antología de anécdotas, de retratos y de cartas literarias y sobre los aspectos que más llamaban la atención de los escritores. En definitiva, el interés último de esta aproximación consistía en ahondar en las características, las opiniones y los intereses de los alumnos para actuar en consecuencia y en comprobar que lo estudiado en el estado de la cuestión y en el marco teórico se correspondía con la realidad de las aulas.

Teniendo esto en mente se formularon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Creemos que los adolescentes leen fuera del ámbito escolar y que, a pesar de las estadísticas pesimistas, muchos jóvenes disfrutan con esta actividad. Por esto, nos planteamos que conocer qué leen y cuáles son sus preferencias puede dar pistas sobre cómo encaminar la animación a la lectura de los textos clásicos en 4.º de la ESO.

Hipótesis 2. El tratamiento de la Literatura en el aula resulta poco motivador para los alumnos. Pedir que hagan sugerencias sobre cómo debería ser una clase de Literatura o sobre cuáles son las características que hacen atractivo un trabajo ayudará a diseñar propuestas que se acerquen a sus intereses.

Hipótesis 3. Los alumnos de 4.º de la ESO desconocen nombres de autores y de obras de la literatura del siglo XX y no han leído de forma voluntaria títulos de la literatura canónica.

Hipótesis 4. Los profesores no están satisfechos con el contenido que se propone en el currículo oficial, pero intentan llevar a cabo diversas estrategias de animación a la lectura. Además, conocen la metodología del trabajo por proyectos, aunque no la incorporan a sus clases.

Hipótesis 5. El trabajo con anécdotas sobre escritores y con cartas, retratos y autorretratos literarios es un modo de humanizar y de acercar a los autores más canónicos y puede ayudar a aproximarse a sus obras literarias.

De este modo, teniendo en mente el planteamiento de estas hipótesis y la idea de pulsar la realidad de las aulas y de establecer las características e intereses de los alumnos, se marcaron los siguientes objetivos para los alumnos:

1. Conocer las preferencias literarias y los hábitos de lectura de los adolescentes.
2. Explorar los contenidos literarios que conocen los alumnos (géneros, subgéneros, historia de la literatura, etc.)
3. Concretar cómo consideran los adolescentes que debe ser una clase de Literatura, si en alguna asignatura trabajan con la metodología del trabajo por proyectos, con qué y cómo les gustaría trabajar en Literatura y las características que creen que debe tener un trabajo para que sea atractivo.
4. Sondear los aspectos que más les interesan de los escritores.
5. Definir su opinión sobre si es interesante trabajar con cartas literarias, retratos y anécdotas de los mismos y sobre si esto podría fomentar la lectura de sus obras.

Y, por último, en lo que respecta a los profesores, se pretendía:

1. Profundizar en la visión de los profesores sobre el currículo de Literatura.
2. Saber las estrategias de animación a la lectura que utilizan y los trabajos que consideran que pueden resultar más interesantes para sus alumnos.
3. Averiguar si conocen la metodología del trabajo por proyectos, si creen que es interesante para la materia y si la han utilizado en algún momento.
4. Conocer su opinión sobre si las anécdotas sobre escritores, los retratos y las cartas literarias pueden ayudar a suscitar el interés por la Literatura.

4.2. Descripción del contexto estudiado

El I.E.S. Andalán está situado en el distrito zaragozano de La Almozara, un barrio tradicionalmente obrero de clase media-baja que en las últimas dos décadas ha sufrido una importante transformación y evolución, gracias a la remodelación y la construcción de importantes proyectos urbanísticos como la llegada del AVE, la edificación de la estación Delicias y la zona habilitada para la EXPO 2008.

A pesar del crecimiento de la población desde la inauguración del centro en el curso 1991-1992, el ambiente familiar del distrito continúa siendo similar a entonces; espíritu que se refuerza gracias al apoyo y a la colaboración del centro con diversas instituciones del barrio como el Centro Cívico o el Hogar de Mayores, lo que fomenta la integración de toda la comunidad. También hay que tener en cuenta que la gran mayoría de alumnado de los colegios públicos del distrito —La Almozara, Puerta Sancho y Jerónimo Zurita— continúan sus estudios en los institutos del barrio: I.E.S. Andalán e I.E.S. Luis Buñuel. La incorporación de este último centro al barrio en los últimos años es importante, ya que afecta a la disminución del número de alumnado en el Andalán, aunque la población haya crecido. Sin embargo, un cambio importante en el perfil sociodemográfico del barrio es que el alumnado de origen extranjero es menor que hace 5 o 6 años; ya que actualmente la población inmigrante no alcanza el 10%.

Pese a ello, el centro cuenta con unos 600 alumnos y 60 profesores que se reparten entre los cursos de la ESO, del Bachillerato —cuenta con modalidades científico-tecnológica y socio-humanística— y de la Formación Profesional Básica, Media y Superior de Electricidad y Administración. Cabe destacar que el centro cuenta con una Biblioteca Pública en el centro que organiza numerosos programas como «Leer juntos», «Martes en la biblioteca» o «Rutas literarias». También hay que mencionar que fue uno de los pioneros en la introducción de las TIC en las aulas con el Programa 2.0., de ahí que dispongan de ordenador, proyector y pizarra digital interactiva en todas las aulas ordinarias, de una gran cantidad de miniportátiles y de que cada profesor y cada alumno cuenta con su propio correo electrónico del instituto como vía de comunicación oficial.

Además, hay que destacar el espíritu reivindicativo del centro, presente ya en su nombre, ya que Andalán fue una revista de corte izquierdista, revolucionaria y aragonesista fundada por Eloy Fernández Clemente en 1972. En esta línea, este instituto se declara firme defensor de la escuela pública y aboga por los valores de la libertad individual y colectiva, la diversidad, la tolerancia, el respeto y por la formación de individuos críticos con un conocimiento científico de la realidad. Este espíritu reivindicativo se puede respirar desde que entramos al instituto, ya que se pueden observar gran cantidad de carteles que hacen referencia a lo aragonés, a la igualdad, al rechazo a los recortes en educación, a la LOMCE y a la libertad de expresión (una reproducción del *Guernica* de Picasso con manchas de sangre y el lema «Je suis Charlie» preside la entrada del instituto).

En el caso de los alumnos se encuestó a un total de 48 alumnos (26 alumnos y 22 alumnas) de entre 15 y 17 años que cursaban 4.º de la ESO en el I.E.S. Andalán y que pertenecían a dos grupos bastante heterogéneos con optativas tanto de Ciencias como de Artes y Humanidades. En la primera encuesta participaron un total de 44 alumnos, mientras que la segunda la rellenaron 10, quizá porque esta última no dio tiempo a realizarla en clase y se envió vía correo electrónico.

Por otra parte, en el cuestionario dirigido a los profesores de Lengua Castellana y Literatura se quiso tomar una muestra representativa de los docentes que trabajan en entornos educativos y normativos diferentes, concretamente en un contexto urbano, en un contexto rural y en otra comunidad autónoma (Castilla y León). Por lo que se seleccionaron, de forma aleatoria, dos profesores del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del I.E.S. Andalán de Zaragoza, dos del I.E.S. Bajo Aragón de Alcañiz (Teruel) y dos del I.E.S. Antonio Machado de Soria. De este modo, en el perfil de la muestra se mezclan profesores interinos y con plaza fija entre los 30 y los 60 años.

4.3. Metodología del estudio

La metodología que se ha seguido es, principalmente, cualitativa, aunque también se incluyen ítems de tipo cuantitativo en una de las encuestas; ya que el objetivo final consistía en comprender las características, las opiniones y los intereses de los alumnos y de los profesores con respecto a la educación literaria y a la innovación en la materia; además de conocer los hábitos de lectura y los gustos de los adolescentes.

De este modo, se ha elaborado un total de tres encuestas, las dos primeras dirigidas a los alumnos, y la tercera a los profesores:

Cuestionario 1. Se trata de un cuestionario abierto que consta de tres ítems en los que se indaga sobre el conocimiento de la Literatura y sobre hábitos lectores.

Cuestionario 2. En esta ocasión, es una encuesta semi-abierta en la que hay un total de trece ítems. De estos, siete son preguntas abiertas y seis cerradas, dentro de las cuales cinco son de tipo politómico ordinal y una politómico nominal. Con este cuestionario se pretendía conocer la percepción de la enseñanza de la Literatura y los gustos lectores de los alumnos.

Cuestionario 3. Cuenta con un total de seis ítems de respuesta abierta con los que se pretende ahondar en la perspectiva que tienen los profesores sobre la enseñanza de la Literatura y sobre la innovación metodológica.

Estos cuestionarios se han realizado con la aplicación Google Formularios, que garantiza el anonimato, permite consultar los resultados en cuanto se ha completado la encuesta y ayuda a organizar y a almacenar los datos. Por último, hay que señalar que está recogida en el Anexo I una copia en papel de los mismos.

4.4. Análisis de los datos

La información recopilada gracias a estos cuestionarios se pudo ordenar, en el caso de los que están diseñados para los alumnos, en tres bloques: hábitos de lectura y gustos e intereses literarios; conocimiento de la Literatura, y percepción del aprendizaje y preferencias en la asignatura y en los trabajos. Sin embargo, dado que la segunda encuesta solo la respondieron 10 alumnos, vamos a hacer un análisis de los datos obtenidos en cada encuesta atendiendo a esta división en bloques. Por otra parte, la encuesta de los profesores se divide en, por una parte, la relación entre la enseñanza de la literatura y el currículo y, por otra parte, la renovación metodológica en la educación literaria.

4.4.1. Cuestionario sobre el conocimiento de la Literatura y sobre hábitos lectores

Este primer cuestionario constaba de tres preguntas, dos de ellas dirigidas a concretar el conocimiento previo que tenían los alumnos sobre la Literatura del siglo XX, concretamente de la posguerra, ya que las clases que impartí durante el periodo de prácticas se estructuraron en torno a la narrativa española desde posguerra hasta la actualidad. Por este motivo, se les preguntó sobre los autores que conocían de este periodo y por el título de alguna obra suya. Las respuestas obtenidas en torno a este aspecto del conocimiento de la Literatura oscilaban entre dejar el espacio en blanco, limitarse a decir «ninguno/a» o a nombrar autores de la generación del 98 y del 27 (Antonio Machado, Federico García Lorca o Miguel Hernández). Sin embargo, no escribieron el título de ninguna obra literaria. Tras mi intervención en el aula, rellenaron estos apartados con más de tres nombres y títulos, pero algunos no comprendieron el concepto de «posguerra», ya que mencionaron como autores de este periodo, por ejemplo, a Eduardo Mendoza, considerando a Camilo José Cela, Miguel Delibes o Carmen Laforet autores «anteriores a la guerra».

La tercera pregunta estaba pensada para conocer sus gustos literarios y sus hábitos de lectura, por lo que se preguntó por los libros que habían leído en el último año de forma voluntaria. Como se ha señalado en el apartado 2.3.1., 8 de los 44 participantes en el cuestionario no mencionó ningún título y los títulos que más se repetían pertenecían a clásicos de la literatura juvenil (*La historia interminable*, *El señor de los anillos*, *Robinson Crusoe*) y a *best sellers* tanto de la literatura juvenil como de la literatura para adultos que, en ocasiones, han tenido una versión cinematográfica o televisiva (*Los Juegos del Hambre*, *El corredor del laberinto*, *Canción de hielo y fuego*, *Carolina se enamora*, *50 sombras de Grey*, *Divergente*).

Entre los libros leídos, se encontraban, como ya hemos apuntado, *El libro del Gran Wyoming* y la *Guía básica para la vida* Yellow Mellow, una barcelonesa que se hizo famosa gracias a su canal de YouTube. Pero entre estos títulos también se encontraban algunos conocidos clásicos de la literatura hispánica y universal como

Orgullo y prejuicio, Mujercitas, Fortunata y Jacinta, Las bicicletas son para el verano, Las aventuras de Sherlock Holmes o Réquiem por un campesino español.

No queremos ahondar más en el análisis de los datos de esta tercera pregunta porque nos hemos servido de ellos para completar el retrato de este lector adolescente en el punto 2.3.1.; de este modo, remitimos al mismo para una exposición más exhaustiva y pormenorizada de los resultados obtenidos.

4.4.2. Cuestionario sobre la enseñanza de la Literatura y sobre los gustos lectores: alumnos

En esta encuesta se han trabajado los tres aspectos que mencionábamos al comienzo de este apartado. De este modo, las cinco primeras preguntas se refieren a los hábitos de lectura y a los gustos literarios, las dos siguientes al conocimiento de la literatura y, de la ocho a la trece, se indaga sobre las preferencias en la asignatura y en los trabajos.

En lo que se refiere a los hábitos de lectura y al gusto por leer, solo uno de los encuestados manifiesta no leer nunca, mientras que, del resto, la mayoría dice leer, pero no considerarse buenos lectores porque no le dedican a la lectura el tiempo libre suficiente. Además, una de los encuestados considera la lectura, así como la escritura, uno de sus «hobbies favoritos». Dentro de este parámetro, la encuesta ha mostrado como la novela y el cómic son los géneros preferidos, aspecto que ya habíamos observado en la encuesta anterior, seguidos por las anécdotas e historias de escritores, la poesía y el teatro. En cuanto a la temática triunfan la fantasía, la acción, la aventura, la intriga, el misterio, la ciencia-ficción y el amor.

También se les preguntó por su libro favorito y si podían explicar por qué lo era. Los libros que mencionaron se incardinan dentro de los *best sellers*: *Juego de Tronos*, la trilogía de *El Asesino de Reyes*, Stephen King, *Harry Potter*, *Cometas en el cielo* y *Los Juegos del Hambre*; pero también aparecen Sherlock Holmes, *Las bicicletas son para el verano* y *Donde surgen las sombras*. Este último libro fue una lectura obligatoria y el sujeto manifiesta que «al principio pensé que no me gustaría, (esto es una prueba de que no debemos juzgar a los libros por su portada), pero en cuanto empecé a leerlo, no pude parar, quería ver qué ocurría en el siguiente capítulo, y si no recuerdo mal, lo leí en un fin de semana».

Por otra parte, entre los rasgos que hacen que sean sus lecturas favoritas se encuentran que hay «varios personajes y lugares»; que tiene una «trama entretenida y elaborada»; que el contexto histórico que presenta es «muy interesante»; que la narración es buena o «estupenda»; que los personajes son «carismáticos» y «te familiarizas» con ellos; que presenta un «gran trasfondo»; que te «mantiene en tensión hasta el final»; o que describe «una sociedad futurista y difícil de imaginar pero a la vez te la presenta como una sociedad cercana» en *Los Juegos del Hambre*. Así, una alumna señala le gusta leer «libros que considero divertidos, interesantes o entretenidos, ya que si un libro me llama

la atención y estoy intrigada por saber qué va a pasar, no puedo parar de leer y puedo terminarlo en un día o dos».

Por último, entre las cosas que les gustan de los escritores están sus libros, su forma de escribir, de crear y de describir emociones, que sean cercanos y que «cuenten sus experiencias, los recuerdos de su juventud,...». Además, las anécdotas e historias de escritores se encuentran en los segundos puestos entre los géneros que los encuestados prefieren leer.

Las preguntas 6 y 7 están planteadas para conocer los términos relacionados con el espacio retórico de la descripción (retrato, etopeya y semblanza) y de las cartas literarias que pueden identificar y describir los alumnos; por este motivo están incluidas dentro del bloque del conocimiento literario. Los alumnos fueron capaces de explicar en qué consistía la descripción y la etopeya; sin embargo, aunque algunos saben diferenciar el retrato de la etopeya, otros no distinguen el primero como un producto escrito y lo consideran «una descripción de una persona en forma de un dibujo». Por otra parte, solo dos definieron la semblanza («breve biografía») y cinco trataron de explicar lo que son las cartas literarias; sin embargo, no conocen sus rasgos y uno las confunde con la novela epistolar: «la carta literaria nos cuenta una historia a través de cartas que se envían dos o más personas».

Tal y como hemos señalado, en las seis últimas preguntas de la encuesta se aborda la percepción que los alumnos tienen sobre el aprendizaje y sobre cómo tiene que ser un trabajo de Literatura para ser atractivo. De este modo, consideran que se aprende más realizando trabajos, a través de la práctica y de la experimentación, con recursos audiovisuales y nuevas tecnologías y con la explicación del profesor y de los compañeros. En el otro extremo, consideran que estudiar y memorizar lo que pone en el libro y la única explicación del profesor no son la mejor forma de adquirir conocimientos. En este sentido, apuntan que realizan trabajos en otras asignaturas (Informática, Música, Latín y Ética), pero que no es el método principal de aprendizaje, y que les gustaría trabajar con este tipo de metodología en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Así, querrían que en las clases de Literatura se leyeran más cuentos, poemas, novelas, obras de teatro y libros más juveniles: «lectura de libros, considero que no sirve de nada saber quién era un autor, su biografía, obras y argumentos de estas, si no has leído ningún trabajo suyo» señala uno. También apuntan que se podría escribir una redacción, una novela o un cuento a partir de un tema, que se podrían realizar debates, comentarios de texto, presentaciones y trabajos en grupo «sobre las características de cada tema de Literatura» para que ayuden a «entenderlo mejor». A todo esto hay que añadir que los géneros y subgéneros que más les atraen para trabajar en el aula son el microrrelato y la novela y, en segundo lugar, los poemas, el teatro breve y los cuentos literarios.

Entre las características que hacen que un trabajo sea atractivo destacan que se haga en grupo, que se relacione con sus intereses, que permita el uso de las nuevas tecnologías, que se realice solo en clase y que se pueda elegir el tema de forma libre. En

un tercer puesto sitúan que el trabajo hable de emociones y sentimientos humanos; en el cuarto lugar estaría que dure poco tiempo hacerlo; y, en séptimo lugar, que se trabaje de forma individual.

El último aspecto que se ha estudiado es si les parecía interesante trabajar con una antología de retratos, de cartas literarias y de anécdotas sobre los escritores que estudiaban y si creían que este trabajo podría fomentar la lectura de las obras de estos autores. Los alumnos encuestados consideran que sí que sería interesante realizar esta antología porque «puedes hallar ciertos atributos del autor que de otra forma no habrías nunca descubierto» y conseguiría «despertar el interés sobre un tema, el cual a los alumnos no nos suele llamar la atención». Además, consideran que sería un buen modo de incitar a la lectura de los textos de estos autores porque «podría interesarte alguno de ellos y de esta manera llevarte a investigar más sobre el mismo».

4.4.3. Cuestionario sobre la enseñanza de la Literatura: profesores

En este breve cuestionario de seis preguntas se ha intentado indagar la relación entre la enseñanza de la literatura y el currículo preguntando la opinión que tienen los profesores del currículo de Literatura y la percepción que, según los docentes, tienen los alumnos de la asignatura. Mientras que el segundo eje trata sobre la renovación metodológica en la educación literaria. Este aspecto se ha estudiado atendiendo a las estrategias de animación a la lectura que utilizan los profesores, a las características que, según su opinión, harían un trabajo atractivo para los alumnos y, por último, a si han utilizado la metodología del trabajo basado en proyectos.

De este modo, la opinión general en cuanto al currículo es que, desde que la literatura pasó a ser parte de la materia de lengua, «no da tiempo a profundizar en los aspectos importantes o a llegar a los contenidos mínimos», lo que repercute en unas «grandes carencias» en esta educación literaria. También consideran que se necesita más tiempo o que la asignatura sea independiente de la de Lengua, porque esta, «al final, siempre tiene prioridad absoluta». En este sentido, su percepción es que para los alumnos no suele ser la favorita, que la sintaxis les resulta complicada y que la literatura suele ser la parte que más les interesa. Además, uno de ellos piensa que «podría interesarles si estuviera mejor planteada, más enfocada a la lectura y a un comentario interpretativo, actualizador de los textos y de su proyección significativa en el mundo de referencias e intereses del alumno». No obstante, cada alumno tiene opiniones diferentes sobre la asignatura.

Las estrategias de animación a la lectura que utilizan no difieren de las mencionadas en el punto 3.1.3., sin embargo, entre otras, proponen el libro-fórum, acudir a clase con libros para despertar la curiosidad por ellos, ver un fragmento de una adaptación cinematográfica, hablar de la literatura «como algo que está en la sociedad» y no solo como un objeto artístico, realizar talleres de poesía y de narrativa, acompañar la lectura de «otras manifestaciones artísticas (música, ilustración)» u «organizarse espacialmente de acuerdo con la línea temporal de la novela».

Todos conocen la metodología del trabajo basado en proyectos, algunos opinan que «no aporta nada esencialmente diferente a lo anterior» o que realmente no «prepara para lo que viene después». No obstante, otros creen que puede funcionar muy bien porque es motivadora, pero que previamente hay que tener experiencia docente y conocer al grupo en el que se pretende aplicar. Solo una profesora ha llevado a cabo un proyecto basado en esta metodología en el área de Literatura, concretamente un trabajo con 4.º de la ESO sobre la Generación del 27 que tenía como objetivo realizar una Ruta Literaria por Andalucía, para luego presentarla a un concurso y poder hacer realidad lo que habían proyectado. Esta considera que con esta metodología los alumnos «establecen mejor las relaciones que hay implícitas en todo el conocimiento» y «no ven el conocimiento como algo abstracto sino como algo útil».

En esta línea, las actividades que piensan que pueden interesar más a los alumnos son aquellas «en las que ellos no solo son sujeto paciente de la actividad sino el motor agente». De este modo, apuntan a los talleres literarios, las actividades en las que se pone en común una lectura, hacerle preguntas al autor de un libro que hayan leído, realizar un viaje o una ruta literaria, organizar un concurso de poemas o de cuentos o completar una Webquest. Finalmente, opinan que las anécdotas, los retratos literarios y las cartas literarias pueden suscitar el interés por la Literatura porque captan la atención de los alumnos y muestran «la humanidad de los escritores», aunque un problema que puede surgir es «quedarse en eso y no ir más allá».

4.5. Discusión de los resultados y conclusiones derivadas del estudio

A continuación haremos una breve comparativa entre los datos obtenidos en las encuestas y las hipótesis establecidas al comienzo del estudio. De este modo, seguiremos el análisis de cinco líneas: los hábitos de lectura y el gusto literario de los adolescentes; el conocimiento de la Literatura de los alumnos de 4.º de la ESO; la relación entre la enseñanza de la literatura y el currículo oficial; la renovación metodológica en el ámbito de la educación literaria; y el trabajo con una antología de retratos, de cartas literarias y de anécdotas sobre escritores del XX como actividad de fomento de la lectura de textos canónicos.

En lo que se refiere a la los hábitos de lectura y al gusto literario, hemos podido comprobar como los alumnos de 4.º de la ESO del I.E.S. Andalán leen bastante, concretamente entre sus géneros favoritos se encuentran la novela y el cómic y prefieren la literatura juvenil de fantasía, de aventuras, de intriga, de acción y de amor. De este modo, sus lecturas pertenecen en gran medida a la literatura juvenil y están muy mediatizadas por el mercado publicitario y por las adaptaciones cinematográficas y televisivas; sin embargo, también aparecen muchos títulos de la literatura canónica juvenil y para adultos. Entre los criterios que señalan como determinantes de sus gustos se encuentran la identificación con los personajes, las tramas entretenidas que consiguen mantener la tensión y que los libros estén bien narrados. A la vista de estos datos,

podemos considerar que la Hipótesis 1 que nos planteábamos al comienzo del estudio se ha visto confirmada; mientras que parte de la Hipótesis 3, «no han leído de forma voluntaria títulos de la literatura canónica», ha sido refutada.

El estudio sobre el conocimiento de la Literatura ha revelado que los alumnos desconocen nombres de autores y títulos de la literatura española desde la posguerra hasta la actualidad cuando se les pregunta directamente por ellos en el contexto de una evaluación inicial previa al estudio del tema. Sin embargo, se comprobó que muchos habían leído algunas obras, pese a que no supieran localizarlas en el periodo, y que, después explicar la teoría sobre este tema, tampoco diferenciaban los periodos literarios. De este modo, la Hipótesis 3 no se confirma, los alumnos sí que conocen el nombre de algunos autores, el problema reside en que no saben ubicarlos en una línea temporal. Por otra parte, dentro de esta misma línea del conocimiento de la Literatura y aunque no se contemplara entre las hipótesis, se detectó que los alumnos no conocían los rasgos del retrato literario, de la carta literaria y de la semblanza.

En tercer lugar, para la relación entre la enseñanza de la literatura y el currículo, nos hemos centrado en la opinión de los profesores. Estos consideran que falta tiempo para abordar de forma adecuada el currículo que se propone y que la Literatura debería desligarse de la Lengua, puesto que esta acaba teniendo más prioridad sobre aquella. Además, ellos perciben que el alumnado también nota esto porque la parte de Literatura les suele atraer más que la de Lengua. De este modo, se confirma parte de la Hipótesis 3, ya que «los profesores no están satisfechos con el contenido que se exigen en el currículo oficial».

El estudio de la renovación metodológica en el ámbito de la educación literaria se ha abordado desde la perspectiva de los alumnos y la de los profesores. Los alumnos han manifestado que en las clases de Literatura echan en falta la escritura creativa y leer más cuentos, microrrelatos, poemas, obras de teatro y libros de literatura juvenil. Además, consideran que se aprende mejor realizando trabajos de investigación en grupo relacionados con sus intereses y en los que ellos puedan decidir libremente sobre qué trabajar. Asimismo, creen que el estudio memorístico de nombres de autores, de títulos de obras y de las características y argumentos de las mismas no sirven de mucho si no se ha leído la obra. Por su parte, los profesores utilizan diferentes estrategias de animación a la lectura y proponen algunas claves que pueden hacer que sus alumnos se interesen por la asignatura. Además, conocen la metodología del trabajo por proyectos, con la que algunos tienen reparos, aunque solo uno la ha puesto en práctica. Con todo esto podemos concluir que se confirman la Hipótesis 2, porque «el tratamiento de la Literatura en el aula resulta poco motivador para los alumnos», y la Hipótesis 4, ya que los profesores «intentan llevar a cabo diversas estrategias de animación a la lectura» y «conocen la metodología del trabajo por proyectos, aunque no la incorporan a sus clases»,

Por último, para la línea de trabajo con una antología de retratos, de cartas literarias y de anécdotas sobre escritores del XX como actividad de fomento de la lectura de textos canónicos se ha analizado la opinión de los alumnos y de los profesores. Así,

los alumnos situaban entre sus preferencias la lectura de anécdotas y de historias sobre los escritores en un segundo puesto y manifestaban que les interesaba que los escritores fueran cercanos y que contaran anécdotas de su juventud. Además, creían que el trabajo con esta antología sí que les motivaría para leer las obras de los autores. La opinión de los profesores sobre este aspecto es parecida: piensan que este tipo de textos capta la atención de los alumnos y puede ser un acicate para la investigación de la obra del autor. Sin embargo, la Hipótesis 5 no puede confirmarse hasta la puesta en práctica de la propuesta de intervención educativa.

En conclusión, podemos afirmar que los alumnos de 4.º de la ESO del I.E.S. Andarán leen habitualmente y disfrutan con la lectura, además, algunos han leído obras que pertenecen al canon y que se alejan de la homogeneización que deriva del consumo de la literatura al que empuja el mercado editorial. Por otra parte, no encuentran adecuado el tratamiento de la literatura en el aula y demandan leer más y realizar trabajos más atractivos que ayuden a comprender los contenidos de la materia. Además, conocen, y han leído de forma voluntaria, obras y autores de la literatura española del siglo xx pertenecientes al periodo que abarca desde la posguerra hasta nuestros días; sin embargo, no son capaces de insertarlos dentro del marco temporal al que pertenecen. Y, en fin, creen que es interesante trabajar con una antología de retratos, de cartas literarias y de anécdotas de escritores porque les mostrará nuevas facetas de los autores y les ayudará a acercarse a su obra. Esta última es la hipótesis de partida de la propuesta de intervención educativa que se presenta a continuación: «Cartas, retratos y anécdotas de escritores: una propuesta para la educación literaria».

5. Cartas, retratos y anécdotas de escritores: una propuesta para la educación literaria

La propuesta didáctica que se presenta a continuación consiste en la edición de una antología de retratos literarios, autorretratos, cartas literarias y anécdotas sobre escritores españoles e hispanoamericanos del siglo XX. Además, está pensada para un grupo de 22 alumnos de 4.º de la ESO que cursaban sus estudios en el I.E.S. Andalán de Zaragoza, por lo que se inserta dentro del currículo aragonés para Lengua Castellana y Literatura de la LOE enunciado en la *Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. En este apartado del trabajo, por lo tanto, se hará un repaso a los motivos que llevaron a proponer este proyecto y se explicará el plan de trabajo y la puesta en práctica del mismo, haciendo una valoración final de los resultados obtenidos.

5.1. Justificación

En el estudio previo acabamos de comprobar que una gran parte de los alumnos de 4.º de la ESO del I.E.S. Andalán se encontraban encasillados en la literatura juvenil o en la lectura de *best sellers*, de este modo, muchos de ellos no habían leído ninguna obra de las denominadas clásicas. También hemos detectado que desconocían las características de subgéneros literarios como el retrato y las cartas literarias y que no eran capaces de diferenciar periodos literarios y de situar nombres de autores y títulos de obras en los mismos. De este modo, aunque estos alumnos cumplen, más o menos, con el prerequisite para la adquisición de la competencia literaria del hábito a la lectura y del gusto por la lectura, muestran carencias en aspectos como tener suficientes datos sobre el hecho literario; conocer estilos, autores, obras, épocas, etc. o identificar los referentes culturales y la tradición.

Además, recordemos que de este estudio se desprende también que los alumnos demandan una nueva forma de enseñar la Literatura y consideran que se aprendería más leyendo y realizando trabajos de investigación en grupo. Para que estos trabajos sean atractivos tienen que relacionarse con sus intereses o plantearse para que ellos sean quienes decidan sobre qué trabajar. Por otra parte, han manifestado que la presencia en sus libros de personajes con los que se identifican contribuye a que aumente su interés por la lectura y que les gusta que los autores sean cercanos y cuenten anécdotas de su juventud.

Teniendo en cuenta estos aspectos revelados en las encuestas, se planteó una propuesta de intervención educativa que tuviera en cuenta, por un lado, las preferencias de los alumnos y, por otro, las carencias en la competencia literaria que se han revelado. Así, los objetivos del proyecto eran:

1. Utilizar la metodología del trabajo basado en proyectos.

2. Trabajar con retratos, autorretratos, cartas literarias y anécdotas sobre escritores.
3. Acercar los textos canónicos al alumnado.
4. Aclarar la periodización en la Literatura del siglo XX.

De esto modo, diseñamos el proyecto «Cartas, retratos y anécdotas de escritores», que consiste en editar, por parejas o por grupos de tres, una antología de una selección de retratos literarios, autorretratos, semblanzas, cartas literarias y anécdotas sobre los escritores de la Literatura del XX¹. Sirviéndonos de la metodología del aprendizaje basado en proyectos, ya que consideramos que favorece la adquisición de los conocimientos literarios porque motiva más al alumno y le implica directamente en el aprendizaje.

Por otra parte, creemos que estos subgéneros literarios, por sus características, muestran el componente humano de los autores y los desmitifican. Dolores Armas señala que

es importante desmitificar al científico y al escritor; los aprendices deben verlos próximos, aunque con una historia peculiar. [...] Debemos establecer vínculos entre quien escribe y sus textos; entre quien investiga y sus descubrimientos; entre la singularidad personal y la cotidianidad de la vida; entre quienes utilizamos como modelo y nuestro alumnado. (2012: 91)

Los retratos, las anécdotas sobre escritores, los autorretratos, las cartas literarias, las memorias y los diarios se enmarcan dentro de los géneros biográficos y, en el caso de los cuatro últimos, en lo que se ha llamado los *egodocumentos* o *documentos del yo*. Estos géneros trabajan, principalmente, en la construcción de la imagen mitificada de personajes literarios e históricos, puesto que dan visibilidad a una persona por encima del resto. En el caso concreto de estos *egodocumentos* se trata, en muchas ocasiones, de textos auto-publicitarios. Un ejemplo claro de esta generación de mitos son las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, en las que el conquistador relata al rey las hazañas que ha llevado a cabo en el Nuevo Mundo, ensalzando, sobre todo, su labor como capitán de las tropas españolas.

Sin embargo, lejos de querer hacer un repaso pormenorizado de la vida de los escritores, lo que nos interesa de estos géneros es que en ellos se muestra su faceta más humana y, de este modo, los autores canónicos pueden convertirse en esos personajes literarios con los que los alumnos se sienten identificados. La cuestión reside en buscar episodios de sus vidas y características suyas que muestren que, antes de figurar en las páginas de esa Historia con mayúsculas, fueron —y son— personas de carne y hueso que amaron, sufrieron y se equivocaron como todos.

¹ Esta selección se puede consultar en el Anexo II.

En este sentido, la selección de textos se ha centrado en los retratos literarios, los autorretratos, las cartas literarias y las anécdotas porque son unos subgéneros breves que han tenido un gran auge en el siglo estudiado. El retrato literario se desarrolla en el siglo XIX al auspicio de la prensa y tiene el objetivo de dar a conocer la vida y la personalidad de los autores que se admiraba, aproximándolos al lector. Sin embargo, será «en los albores del siglo XX cuando realmente vean la luz abundantes colecciones, bien en secciones de revistas o en la prensa diaria» (Arenas Mur, 2011: 11). Y, al calor de estos, crece la variante del autorretrato, en el que es el propio autor el que se describe a sí mismo y reflexiona sobre su propia identidad

Por otra parte, la carta literaria es un género que nació gracias a la aparición, a partir del siglo XVIII, de las cartas privadas, «si bien es cierto que tal privacidad se ha visto rota con frecuencia por la publicación de epistolarios que en un principio no estaban destinados a un público amplio» (Pulido Tirado, 2001: 436). Este género ha conocido un gran desarrollo teórico en las últimas décadas debido a ese lugar intermedio que ocupan entre lo público y lo privado y porque, en ocasiones, dan cuenta de la génesis de una obra literaria. La carta literaria es, pues, un documento privado que se hace público y, por lo tanto, es una manifestación sincera de la subjetividad del autor.

Por último, las anécdotas, aunque no son un género, forman parte de esos aspectos que señalábamos que hacen más reales a los personajes históricos, bien porque exponen sus rasgos más cómicos o bien porque descubren sus más acusados defectos. A todo el mundo le suenan los escauceos amorosos que desterraron a Lope de Vega de Madrid o el enfrentamiento literario entre Luis de Góngora y Francisco de Quevedo. En este sentido, se las anécdotas se relacionan con las caricaturas, es decir, con «el reflejo de las particularidades de un semejante» (Arenas Mur, 2011: 41).

Así, creemos que el trabajo con estos subgéneros constituye un acercamiento a los rasgos más personales y emocionales de los escritores. Y, para esto, es fundamental la selección de unos textos en los que se muestre la faceta amorosa de un autor, sus características cuando era joven o sus complejos; ya que, de este modo, se facilitará la identificación de los alumnos con los mismos. En definitiva, este subgénero contribuye a crear un vínculo entre el lector y el autor y a humanizar a los escritores, bajándolos del pedestal en el que los coloca la historia de la literatura.

Antes de pasar a la descripción de la propuesta, creemos conveniente explicar por qué nos hemos centrado en el estudio de autores del canon y por qué queremos trabajar con la periodización. En primer lugar, queremos recordar que se trataba de lectores encasillados en la literatura juvenil y comercial, por lo que, con esta personalización de los autores pretendemos ampliar sus horizontes de lectura y animarles a leer los clásicos de la literatura: «la desmitificación del autor es parte importante en la construcción de un discurso natural de la literatura» apunta Delgado Carrillo (2007: 53). Además, tanto alumnos como profesores manifestaban en las encuestas que este trabajo ayudaría a descubrir las obras literarias de los escritores estudiados.

Asimismo, veíamos en el marco teórico que la adquisición de la competencia literaria conlleva conocer estilos, autores, épocas, obras y referentes culturales; y este modo de presentar a los autores incide en este aspecto. También detectamos en la investigación previa otro problema en el conocimiento literario, que los alumnos presentaban carencias en la periodización de autores y obras, carencias lógicas si tenemos en cuenta que es la primera vez que estudian la historia de la literatura. Sin embargo, consideramos pertinente aclarar este aspecto para lograr un desarrollo adecuado de la competencia literaria.

En fin, esta propuesta se enmarca dentro de la educación literaria, ya que, haciendo más reales a los escritores, se pretende fomentar la lectura de los clásicos y ampliar los criterios de los alumnos en la selección de las lecturas. De este modo, remitimos a la hipótesis 5 que nos planteábamos en el estudio previo: «el trabajo con anécdotas sobre escritores y con cartas, retratos y autorretratos literarios es un modo de humanizar y de acercar a los autores más canónicos y puede ayudar a aproximarse a sus obras literarias».

Por otra parte, queremos señalar que la selección de los textos se ha hecho pensando en los adolescentes y en sus preferencias. Esta contiene relatos divertidos sobre la tacañería de Unamuno o sobre cómo se quedó manco el otro gran manco de nuestras letras; habla del amor y de la muerte, de la admiración, de la timidez, del tiempo que pasa, de la literatura,... Pero, sobre todo, reflexiona sobre la identidad, una cuestión que preocupa a los adolescentes casi tanto o más como les preocupaba a estos autores.

5.2. Propuesta de intervención educativa

Como ya hemos señalado, este trabajo consiste en editar una antología de retratos, autorretratos, cartas literarias y anécdotas de escritores españoles e hispanoamericanos del siglo XX a partir de una selección previa que se hizo y que se puede consultar en el Anexo II. Así, se puso en práctica durante la realización de los Practicum II y III en un grupo de 22 alumnos de 4.º de la ESO del I.E.S. Andalán. A continuación se expone la organización este proyecto como secuencia didáctica que se realiza en tres fases: la fase de preparación, la de realización y la de evaluación.

5.2.1. Fase de preparación

Esta fase supone una toma de contacto con el proyecto y con lo que se va a pedir, por este motivo, se tratan tres aspectos: la dinámica del trabajo, el espacio retórico de la antología y el contenido literario que se trataba en el trabajo.

En el primero, hay que explicar en qué consiste el trabajo, cómo se pueden organizar los grupos, los objetivos que se persiguen con su puesta en práctica y el sistema de evaluación que se va a seguir. Considero que los alumnos tienen que estar informados del funcionamiento de las actividades desde un primer momento, por esto se presenta el sistema de evaluación desde un primer momento. De este modo, se expone a los alumnos que van a enfrentarse a una selección de retratos literarios, de autorretratos, de cartas

literarios y de anécdotas sobre escritores del siglo XX, con la que tendrán que hacer su propia antología. La propuesta está pensada para trabajar por parejas o en grupos de tres personas, en este caso, los alumnos optaron por trabajar en parejas.

Una vez presentado el proyecto y determinados los grupos, en el segundo aspecto se enseña el espacio retórico con el que se va a trabajar: la antología. Para conocer mejor en qué consiste este tipo de libro se les pide que busquen antologías en la biblioteca del centro o en la del barrio para analizarlas en el aula. Así, en la siguiente clase, estudian en grupos las características que presentan las antologías que ellos mismos traen, atendiendo a las partes que las conforman: índices, prólogo, selección y organización del contenido, notas biográficas, notas al pie y función de las mismas, ilustraciones. Pero también tienen que pensar en el tema que recoge la antología (cuentos fantásticos, poemas de amor, textos de una generación literaria,...) y en los datos bibliográficos que la caracterizan, más concretamente en la figura del editor, ya que más adelante serán ellos quienes ocupen este rol.

De este modo, después de tener claro cómo se organiza una antología y cuáles son las características que la definen, pasamos a explicar los contenidos literarios que se tratan. Como uno de los objetivos del proyecto es asentar la periodización, realizamos un eje cronológico en el que marcamos las fechas importantes a nivel histórico (1930, 1936, 1939, 1975, 1978, 1982) y los movimientos estéticos del siglo XX: Modernismo, Generación del 98, Generación del 27, literatura de posguerra, el *boom* hispanoamericano y literatura en la democracia. En el caso concreto de la literatura de posguerra se hizo la división clásica por décadas, porque facilita la comprensión de los periodos. Mientras que en el de la literatura en la democracia, se explicó que era más complejo marcar unos movimientos estéticos concretos porque todavía no tenemos perspectiva histórica para analizarlos adecuadamente. Además, de cada periodo intentamos recordar alguna característica que hubieran estudiado y el nombre de algún autor que perteneciera a ese movimiento histórico.

Por último, se les entregó por grupos una copia de la selección de textos con la que debían realizar su antología y se explicaron las características que tiene cada subgénero (retrato, autorretrato y carta literaria) ejemplificando con textos de la selección. Asimismo se definieron la descripción, la prosopografía, la etopeya y la caricatura, ya que son recursos de los que se sirven estos subgéneros. En este caso, y dado el breve espacio de tiempo del Practicum, para la puesta en práctica del proyecto seleccionamos los retratos de Ramón del Valle-Inclán, Antonio Machado, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Pablo Neruda, Camilo José Cela, Miguel Delibes y Jaime Gil de Biedma. Además, los alumnos realizaban en la asignatura exposiciones orales sobre los escritores del XIX y del XX, por lo que se les dio la oportunidad de trabajar también el texto de su autor si se encontraba en la selección.

5.2.2. Fase de realización

Una vez hecha la toma de contacto con las antologías, con el periodo literario y con los subgéneros, se desarrollarán las actividades de aprendizaje de la propuesta. Estas son, fundamentalmente, de dos tipos: las que se corresponden con la edición de la antología y las que trabajan con los textos, encaminadas estas últimas a la apropiación del contenido literario.

Antes de abordar la edición de la antología hay que profundizar en los contenidos literarios. De este modo, se leen los textos de la selección en clase por grupos, con el objetivo de poder resolver las dudas que surjan sobre los contenidos y para contrastar las opiniones e interpretaciones de los alumnos. Durante esta lectura, anotan lo que les llama la atención de los textos o si se sienten identificados con ellos, para que seleccionen, atendiendo a esos criterios emocionales y de identificación, los textos o los fragmentos de textos que más les gusten.

Con la selección de textos hecha, para afianzar lo que se había explicado en la fase de preparación, deben determinar el subgénero al que pertenece el texto, identificando, asimismo, el punto de vista y el tono (serio, irónico, caricaturesco,...) con el que está escrito. Si les parece relevante, también pueden anotar aquellos aspectos del texto que les hayan resultado más complejos y que necesiten de una explicación en una nota al pie, para añadir esa información en la edición de su antología.

Después de esto, se realiza una ampliación de contenidos sobre los autores seleccionados con el objetivo de conocerlos más en profundidad. Así, debían buscar en la web información sobre el autor y su obra para determinar en unas cinco líneas por qué están en el canon. También se les pidió que buscaran sus coordenadas temporales y geográficas, el título de alguna de sus obras y una fotografía o pintura suya. En este paso del proyecto se insistió mucho en la ética de la investigación y se pidió que citaran las páginas de las que habían sacado la información. Además, se invitó a que exploraran todo lo que quisieran en Internet, pero que tuvieran cuidado con algunas páginas web; de este modo, se recomendó consultar páginas relacionadas con el Instituto Cervantes o con Biblioteca Virtual Cervantes, tratando de evitar la Wikipedia. Esta ampliación de contenidos la hicieron fuera del aula porque no disponíamos del aula de informática, aunque considero que es mejor hacerla con el acompañamiento del profesor.

El último escalón antes de editar la antología es insertar los autores seleccionados en el eje cronológico que habíamos hecho al comienzo; es más, este eje debe aparecer en la antología. Son ellos los que deciden de qué modo aparece o el aspecto que quieren que tenga.

Dentro de las actividades que se corresponden con la edición de la antología, se incluyen las de la edición propiamente dicha y las de la difusión de la misma. Antes de comenzar a editar la antología, se hace una actividad con Word para explicar las normas ortotipográficas y las normas de citación, ya que estos son dos aspectos que se evalúan.

Esta actividad tampoco pudo realizarse, por lo que este aspecto, aunque se explicó, no se evaluó.

Tras esto, cada grupo elabora la entrada de cada autor. Cada una tiene que tener el nombre del literato, el texto o el fragmento del texto seleccionado, una imagen del escritor, un párrafo de unas cinco líneas explicando la importancia del mismo, el título de una de sus obras, sus coordenadas temporales y geográficas y las páginas de las que se ha sacado la información.

Además, se les deja un espacio libre para que liberen su mente, de este modo, se les invita a dejar volar su imaginación y su pluma y a dar rienda suelta a su creatividad completando el retrato que aparece en el texto con lo que quieran. Pero si no se les ocurre nada pueden rellenarlo con un dibujo del autor, con una fotografía que hayan encontrado que esté relacionada con su vida, con un fragmento de una obra suya leída, con un retrato que ellos escriban, con un caligrama, con un vídeo, con una canción, con un acróstico con el nombre del autor o con la reelaboración de un poema. Después comentarán brevemente la relación entre lo que han creado y el autor. En este caso, casi todos optaron por la creación del retrato literario o por seleccionar un fragmento de un texto en el caso de Cela, porque tenían como lectura obligatoria *La familia de Pascual Duarte*.

Con cada entrada hecha, es hora de pensar en el título de la antología y en el orden que quieren que tenga, si persiguen que atienda un orden cronológico, a un orden temático o a un orden genérico. Tras esto se procede a la escritura del prólogo, en el que tienen que responder a las preguntas: qué nos vamos a encontrar, cómo se ha hecho, cuál es su orden y por qué se han seleccionado esos textos. Para contestar a esta última cuestión habrán de remitirse a las sensaciones que anotaron cuando seleccionaron los textos. Ahora ya solo queda ordenar las piezas y maquetar lo que será el libro-antología, de este modo, confeccionan una portada, un índice, el eje cronológico, el prólogo, la antología en sí y una contraportada en la que presentan de forma atractiva el libro. Además, deberán incluir los datos bibliográficos de la antología: editores, fecha de edición, lugar de impresión, etc.

La segunda fase de la edición tiene que ver con la difusión y la publicidad de las antologías. Esta comienza con una presentación en el aula de cada antología, pero puede ampliarse con un trasvase del libro a *ebook* con la aplicación Papyrus, con la difusión vía Twitter o Facebook, con la publicación una reseña de la antología en el periódico escolar, con la presentación del libro en la biblioteca o con la organización de un coloquio con un escritor.

5.2.3. Fase de evaluación

Esta fase de evaluación se establece en torno a dos elementos: el proyecto y la antología. La evaluación del primero sirve para mejorar y perfeccionar el diseño de la propuesta, de este modo, los instrumentos de los que nos serviremos son la observación, un diario en el que los alumnos anoten las dificultades que han encontrado realizando la

tarea y cómo ha funcionado el grupo, y un Cuestionario de evaluación de nueve preguntas abiertas que han de responder una vez que hayan terminado y entregado el trabajo².

Por su parte, la antología se evalúa mediante una rúbrica en la que se atiende a aspectos lingüísticos (ortografía, redacción, coherencia, claridad de ideas y estructura), a los aspectos de la antología (presentación, coherencia entre el orden y el prólogo, ajuste a las indicaciones, originalidad en la parte creativa) y a los contenidos literarios (periodización, géneros literarios, criterios de selección, lectura de alguna obra literaria). Estos últimos se evalúan a través del prólogo, del eje cronológico, de la justificación de la parte creativa, del orden elegido y la de identificación de los subgéneros literarios.

Esta rúbrica se entrega a los alumnos, como ya hemos señalado, al comienzo del proyecto, para que tengan presentes los indicadores de evaluación que se van a seguir. Además de la evaluación del profesor de cada antología, que equivaldrá a un 60% del total, cada grupo evaluará, siguiendo la misma rúbrica, las antologías de sus compañeros, lo que tiene un peso del 40%. Creo que la coevaluación, al margen de otorgar responsabilidad a los alumnos, es un instrumento más de aprendizaje.

5.3. Resultados obtenidos

Este proyecto estaba diseñado como una aproximación de los escritores del canon a los alumnos, trabajando con la lectura de textos breves pertenecientes a unos subgéneros vinculados a los aspectos biográficos. Los objetivos principales eran ensanchar los horizontes literarios de los alumnos, intentando incluir los títulos clásicos en sus itinerarios lectores, y mejorar la adquisición de los conocimientos literarios referentes a la periodización.

El deseo de ahondar en este último aspecto está relacionado con la adquisición de la competencia literaria. Se trata, en general, de alumnos que ya son buenos lectores, por lo que consideramos que también tenían que profundizar en el estudio de la literatura. El planteamiento del eje cronológico les ayudó mucho en la visualización de los periodos literarios y en la comprensión de las relaciones que hay entre la historia y la literatura.

Por otra parte, el hecho de leer los textos en clase y de comentarlos, aclarando las dudas que surgían, contribuyó a que la lectura se hiciera social, uno de los aspectos que veíamos en el marco teórico que era importante en el tratamiento de la literatura en secundaria. Además, las actividades de selección y de justificación, apelando a los criterios afectivos, trabajan en la formación de un criterio lector y hacen al alumno consciente de sus gustos personales.

Con la fase de ampliación queríamos que fueran un poco más allá y que investigaran ellos mismos los aspectos más relevantes de esos autores de los que ya conocían un poco más su intimidad. De este modo, una alumna señala que el trabajo «ayuda a comprender los contenidos de literatura y amplía los contenidos, ya que hace

² Este Cuestionario de evaluación se encuentra en el Anexo III.

que veamos al autor desde otra perspectiva»; y otra apunta que le «ha servido para saber más sobre este escritor, ya que cuando vimos el tema de la novela en clase no lo estudiamos tan detalladamente». Veíamos también que la metodología del trabajo basado en proyectos era muy interesante de cara a adquirir un aprendizaje más significativo, sobre todo si los comparábamos con los resultados del aprendizaje memorístico. En este sentido, un alumno anota que «lo mejor es que mientras hacía el trabajo me he informado y he aprendido más sobre Cela».

Por último, hay que señalar que volver a mencionar la hipótesis de partida de este proyecto, que dejábamos en el aire al final del estudio previo, en la que nos planteábamos si el trabajo con anécdotas sobre escritores y con cartas, retratos y autorretratos literarios es un modo de humanizar y de acercar a los autores más canónicos y puede ayudar a aproximarse a sus obras literarias. Para tratar de averiguar si esto es cierto, en el Cuestionario de evaluación se les preguntaba si podían señalar algún aspecto sobre vocación literaria, procesos literarios o fomento de la lectura que hubieran aprendido con el trabajo y si, una vez hecho el trabajo leerían algún libro de los escritores que han trabajado.

De las respuestas obtenidas, me gustaría destacar tres: la primera de ellas es esta «he aprendido que tratando de comprender la personalidad del autor, podemos entender mejor sus libros y así disfrutarlos más». La segunda es «me gusta conocer sus experiencias, vivencias,... Sí que leería algún libro suyo, siempre que me parezca interesante». Y la tercera y última es que «al investigar sobre un autor, sus obras, aficiones, etc. Entran ganas de leer sus libros».

Aunque no podemos saber si estos alumnos han leído o no algún libro de los autores que han trabajado después de llevar a cabo el proyecto, sí que podemos confirmar la hipótesis de partida, porque la edición de estas cartas, retratos y anécdotas ha conseguido desmitificar y acercar los autores clásicos a los alumnos. En este punto, hay que recordar las palabras de Italo Calvino en su libro *Por qué leer los clásicos*

Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones. (1991: 8).

6. Conclusiones

En el estado de la cuestión y en el marco teórico hemos podido comprobar que ha habido un cambio en el campo de la Didáctica de la Literatura motivado por una nueva percepción de la Literatura, por la ineficacia de los modelos historicistas y por una renovación de los planteamientos pedagógicos en favor de las teorías constructivistas y de la metodología del trabajo por proyectos. Esto ha tenido una repercusión en el marco legislativo, donde se aboga cada vez más por una educación literaria que parta de la lectura de textos literarios a una que se base en un estudio pormenorizado de una Historia de la Literatura; lo que invita, en muy pocas ocasiones, a leer.

Sin embargo, también hemos observado que esta declaración de intenciones no se refleja en la puesta en práctica en las aulas por dos motivos fundamentales: el primero de ellos es que los profesores carecen de tiempo para llevar a cabo la empresa de la educación literaria porque los contenidos de Lengua ocupan, por su dificultad, un lugar prioritario en la materia. El segundo es que se carece de propuestas suficientes para llevar a cabo esta renovación, aunque sí que se recurre a algunas estrategias para la animación a la lectura y hay profesores que llevan a cabo actividades innovadoras.

Por otra parte, también hemos apuntado que nos encontramos ante un nuevo tipo de lector adolescente; un lector que, pese a la abrumadora cantidad de opciones de ocio que se le ofrecen, la mayoría de ellas audiovisuales, consume literatura, y decimos consume porque su biografía lectora está muy condicionada por el mercado editorial y publicitario. Por este motivo veíamos que uno de los retos que se plantean en la materia de Lengua Castellana y Literatura, ya no es solo que los alumnos lean y desarrollen su competencia lectora, sino que descubran los caminos que ofrece la lectura de los textos clásicos para ensanchar los horizontes literarios y para insertarse dentro de una memoria cultural, que no tiene por qué configurarse como una cultura nacional, sino más bien como una cultura universal.

El otro gran bloque al que hacíamos referencia es el de la educación literaria y, dentro de la misma, al desarrollo de la competencia literaria; una competencia que tiene su punto de partida en la incorporación de la literatura a la vida cotidiana y en el disfrute de la lectura; lo que se consigue gracias a la generación de hábitos de lectura y del gusto por leer. Los siguientes pasos que se han de cubrir para una correcta adquisición de esta competencia son: tener suficientes datos sobre el hecho literario; conocer estilos, autores, obras, épocas, etc.; saber leer e interpretar un texto literario; identificar e interpretar técnicas y recursos literarios; conocer los referentes culturales y la tradición; y tener criterios para seleccionar un libro según los intereses y los gustos. (Cassany, Luna, Sanz, 2011: 489).

Otro de los pilares en los que se sustenta este trabajo es el estudio previo que se realizó durante el periodo de los Practicum II y III. Este estudio pulsó la realidad de los alumnos de 4.º de la ESO del I.E.S. Andalán de Zaragoza mediante dos cuestionarios semi-abiertos. Los campos de estudio eran los hábitos de lectura, el conocimiento sobre

Literatura y la percepción que tenían sobre la enseñanza de la Literatura. De este modo, se establecieron las siguientes hipótesis de estudio:

Hipótesis 1. Creemos que los adolescentes leen fuera del ámbito escolar y que, a pesar de las estadísticas pesimistas, muchos jóvenes disfrutan con esta actividad. Por esto, nos planteamos que conocer qué leen y cuáles son sus preferencias puede dar pistas sobre cómo encaminar la animación a la lectura de los textos clásicos en 4.º de la ESO.

Hipótesis 2. El tratamiento de la Literatura en el aula resulta poco motivador para los alumnos. Pedir que hagan sugerencias sobre cómo debería ser una clase de Literatura o sobre cuáles son las características que hacen atractivo un trabajo ayudará a diseñar propuestas que se acerquen a sus intereses.

Hipótesis 3. Los alumnos de 4.º de la ESO desconocen nombres de autores y de obras de la literatura del siglo XX y no han leído de forma voluntaria títulos de la literatura canónica.

Del análisis de los resultados se llegó a la conclusión de que estos alumnos leían habitualmente, pero que muchos de ellos se encontraban encasillados en la lectura de la literatura juvenil y de la que marca el circuito comercial. No obstante, algunos sí que habían accedido a la lectura de textos canónicos. Por otra parte, en lo que se refiere a la enseñanza de la literatura consideran que se debería leer más y hacer más trabajos, porque creen que haciendo trabajos se aprende más que estudiando de forma memorística. Por último, se detectó que presentaban carencias en la periodización de autores y obras que conocen o que han leído.

De este modo se planteó y se puso en práctica la propuesta didáctica «Cartas, retratos y anécdotas de escritores». Con este proyecto se quería dar respuesta a la desmotivación que mostraban los alumnos en el estudio de la Literatura, sirviéndose de la metodología del trabajo por proyectos. Además, con la creencia de que uno de los escollos que no les permite acercarse al mundo de los clásicos es que se les tiene miedo, se planteó trabajar con subgéneros cercanos a la biografía literaria. El trabajo con retratos literarios, cartas literarias y anécdotas de los escritores de este canon está pensado a partir de la idea de que humanizar a los autores y acercar a los alumnos a su universo creador fomentará la aproximación a estos textos canónicos. El objetivo es, pues, ampliar los universos literarios a los que los alumnos tienen acceso e ir mostrándoles lecturas con las que se fomente su espíritu crítico y su creatividad, características fundamentales para el desarrollo de la vida en la nueva sociedad en la que vivimos.

Por otra parte, los textos seleccionados reflejan diferentes sentimientos y actitudes con las que los alumnos se pueden sentir identificados o por las que se pueden interesar. No hay que olvidar, como señala Marta Sanjuan (2011) que el gusto por la lectura y la interpretación literaria necesitan de un componente emocional. Estos textos apelan a ese componente emocional, pero también muestran una inquietud por la

construcción de la identidad, aspecto que muchos de los adolescentes de 4.º de la ESO están intentando resolver.

Con esta propuesta se quería demostrar la hipótesis 5, que «el trabajo con anécdotas sobre escritores y con cartas, retratos y autorretratos literarios es un modo de humanizar y de acercar a los autores más canónicos y puede ayudar a aproximarse a sus obras literarias». De la puesta en práctica, en fin, hemos podido deducir que la hipótesis se puede confirmar.

Quiero cerrar este trabajo con una reflexión sobre la educación literaria y la innovación educativa para mi futuro como docente. Hace unos meses un ex alto ejecutivo de Terra decía que el 70% de los bebés actuales trabajarán en profesiones que aún no se han inventado, las circunstancias socio-políticas actuales se apoyan de un modo muy acusado en el cambio y, volviendo a la frase de Paul Valéry «el problema de nuestros tiempos es que el futuro ya no es el que solía ser». Está claro que vivimos inmersos en un mundo de transformaciones constantes, la novedad de las vanguardias históricas se ha quedado pequeña ante las actualizaciones y novedades que ofrece el mercado tecnológico. Con todo esto quiero señalar que estamos inmersos en un mundo que nos es desconocido y que camina a no parecerse en nada a lo que nosotros mismos construimos.

Dentro de este contexto de cambio, se hace necesario formar a personas creativas que no le pongan freno a su imaginación. La sociedad en la que viviremos y que construiremos necesitará de mentes creativas que desarrollen ese 70% de nuevos puestos de trabajo. Pero, además, desde mi punto de vista, se torna más necesario contribuir a potenciar el pensamiento crítico de los alumnos, porque solo de este modo les capacitaremos para tomar sus propias decisiones y para ejercer, en la medida que puedan, su libertad.

Por otra parte, estamos asistiendo al comienzo de una nueva era tecnológica que ha potenciado el uso de las redes sociales y de Internet de un modo del que todavía no conocemos las consecuencias. Nos comunicamos constantemente, recibimos *whatsapps*, leemos Twitter, consultamos nuestro perfil en Facebook, le escribimos un correo electrónico a un compañero de la infancia al que le habíamos perdido la pista y recibimos una respuesta casi al instante. La comunicación nos invade y, a veces, nos juega malas pasadas. Por este motivo, la materia de Lengua debe orientarse, desde mi punto de vista, de una manera muy especial hacia la comunicación.

En este contexto es necesario apostar por la innovación educativa. También considero que para lograr una educación que potencie la creatividad y el pensamiento crítico, las Humanidades tienen un peso fundamental. Y, dentro de las Humanidades, la Literatura es la disciplina en la que se aúnan la libertad creadora, el derecho a imaginar y la memoria cultural de una nación. Por este motivo creo que hay que abogar por una educación literaria en toda la educación que cubra dos vertientes. En primer lugar, el descubrimiento de la literatura como alternativa de ocio, en el que es capital el desarrollo de los hábitos de lectura y del gusto por la literatura. Y, en segundo lugar, hacer partícipes

a los alumnos de los mundos imaginarios y de la memoria cultural que reside en los libros. No se trata de adoctrinar en una cultura canónica ni de luchar a capa y espada contra la industria editorial y audiovisual; sino, más bien, de adaptarse a los tiempos venideros y tratar de conquistar a un mayor número de lectores.

En conclusión, me parecen muy adecuadas estas palabras de Luis García Montero:

Las humanidades [cabe, también, la Literatura] son una reflexión sobre los fundamentos de la vida, sobre aquello que sirve para conocernos, sobre los códigos del amor, la muerte, el tiempo, los sueños, la conciencia, la ciudad en la que existimos y nos definimos, las alegrías, las ilusiones y los miedos. Aprender a cuidar el lenguaje es comprender que la realidad debe ser interpretada, que los matices resultan imprescindibles a la hora de salvarnos de los dogmas y las verdades impuestas. (2001: 14).

7. Bibliografía

7.1. Bibliografía primaria

- ALBERTI, Rafael. (1996). *La arboleda perdida*. Barcelona: Anaya & Mario Muchnik.
- ALEIXANDRE, Vicente. (1967). *La destrucción o el amor*. Buenos Aires: Losada.
- BENET, Juan. (2001). *Otoño en Madrid hacia 1950*. Madrid: Visor.
- BORGES, Jorge Luis. (2011). *Poesía completa*. Barcelona: Lumen.
- CELAYA, Gabriel [Juan Laceta]. (1947). *Tranquilamente hablando*. San Sebastián: Gráfico-Editora.
- DARÍO, Rubén. (2010). *Azul.../ Cantos de vida y esperanza*. Madrid: Cátedra.
- DELIBES, Miguel. «Discurso de recepción del Premio Miguel de Cervantes». Universidad de Alcalá de Henares, 25-IV-1994, en *ABC*, Madrid (26-IV-1994), p. 65
- FREIXAS, Laura. (1997). *Retratos literarios: escritores españoles del siglo XX evocados por sus contemporáneos*. Madrid: Espasa.
- GARCÍA LORCA, Federico. (1982). *Canciones*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA MONTERO, Luis. (1998). *Completamente viernes*. Barcelona: Tusquets.
- GIL DE BIEDMA, Jaime. (1991). *Retrato del artista en 1956*. Barcelona: Lumen.
- GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. (1948). *Automoribundia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- . (1989). *Retratos contemporáneos*. Madrid: Aguilar.
- GONZÁLEZ, Ángel. (1982). *Antología poética*. Madrid: Alianza.
- GONZÁLEZ-RUANO, César. (1951). *Memorias: mi medio siglo se confiesa a medias*. Barcelona: Noguer.
- GUILLÉN, Jorge. (1993). *Aire nuestro/ Clamor*. Madrid: Anaya.
- HERNÁNDEZ, Miguel. (1988). *Cartas a Josefina*. Madrid: Alianza Editorial.
- HUIDOBRO, Vicente. (1990). *Antología poética*. Madrid: Castalia.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón. (1987). *Españoles de tres mundos*. Madrid: Alianza.
- MACHADO, Antonio. (2007). *Poesías Completas*. Madrid: Alianza.
- MARÍAS, Javier. (2001). *Vida del fantasma: Cinco años más tenue*. Madrid: Alfaguara.
- NERUDA, Pablo. (1971). *Residencia en la tierra*. Buenos Aires: Losada.
- . (1979). *Confieso que he vivido: memorias*. Barcelona: Seix Barral.
- OTERO, Blas de. (1983). *Pido la paz y la palabra*. Barcelona: Lumen.
- PARDO, Jesús. (1996). *Autorretrato sin retoques*. Barcelona: Anagrama.

PARRA, Nicanor. (1988). *Poemas y antipoemas*. Madrid: Cátedra.

SAVAL, Lorenzo (dir.). (2002). *Los ojos dibujados. El autorretrato en la poesía española y el arte contemporáneos*. Torremolinos: Revista Litoral.

UMBRALE, Francisco. (1978). *La noche que llegué al Café Gijón*. Barcelona: Destino.

UNAMUNO, Miguel de. ((1984). *Cancionero*. Madrid: Akal.

7.2. Bibliografía secundaria

ALFÉREZ VALERO, María Isabel. (2008). «Educación literaria y currículum en España desde 1970». *Glosas Didácticas*, (17), pp. 103-110. [Disponible en línea en <<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/09.pdf>>]

ALTAMIRANO FLORES, Federico. (2013). «El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura». *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, pp. 227-244. [Consulta en línea en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773387>>]

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen y PASCUAL-DÍEZ, Julián. (2013). «Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria». *Ocnos*, 10, pp. 27-53.

ARMAS, Dolores. (2012). «Biografía y autobiografía, un puente entre autores y aprendices». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 59, pp. 90-98.

ARNAS MUR, Susana. (2011) *El arte del retrato y de la biografía en Ramón Gómez de la Serna*. Universidad de Zaragoza: Tesis doctoral. [Disponible en <<https://zaguan.unizar.es/record/6809?ln=es>>]

BALLESTER, Josep e IBARRA, Noelia. (2009). «La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico». *Ocnos*, 5, pp. 25-36.

BERMÚDEZ, María y NÚÑEZ, Pilar (eds.). (2012). *Canon literario y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

BOU, Enric. (1998). «Defensa de la voz epistolar. Variedad y registro en las cartas de Pedro Salinas». *Monteagudo*, 3, pp. 37-60.

CALVILLO, Miguel. (2001). «Principios para una programación de la lectura en la educación secundaria obligatoria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 27, pp. 105-114.

CALVINO, Italo. (1992). *Por qué leer los clásicos*. México D.F.: Tusquets.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CERRILLO, Pedro y SENÍS, Juan. (2005). «Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?» *Ocnos*, 1, pp. 19-33.

- COLOMER, Teresa. (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 21-31.
- . (1995). «La adquisición de la competencia literaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, pp. 8-22.
- . (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- DELGADO CARRILLO, Bartolomé. (2007). «Fundamento del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria». *Ocnos*, 3, pp. 39-53.
- DUEÑAS LORENTE, José Domingo. (2006). La educación literaria en un mundo tecnificado. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 42, pp. 81-90.
- . (2013). «La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp. 135-156. [Consulta en línea en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4789977>>]
- y TABERNERO, Rosa. (2013). «Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico». *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, pp. 65-77. [Consulta en línea en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169236>>]
- FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia. (2008). «La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, pp. 61-87. [Consulta en línea en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2955706>>]
- GABILONDO, Ángel. (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- GARCÍA MONTERO, Luis. (2001). «La educación poética». En SIERRA, Juan Carlos (ed.). *Los lunes, poesía: antología de poesía española contemporánea para jóvenes*. Madrid: Poesía Hiperion, pp. 11-15.
- GRACIDA, Ysabel y TUSÓN, Amparo. (2012). «Investigar para aprender». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 59, pp. 5-7.
- JOVER, Guadalupe. (2007). *Un mundo por leer*. Barcelona: Octaedro.
- LATORRE ZACARÉS, Víctor. (2007). «Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O.». *Ocnos*, 3, pp. 55-76.
- LAZARILLO, Grupo. (2006). «La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad». *Ocnos*, 2, pp. 93-103.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (dir.). (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- LOMAS, Carlos y MATA, Juan. (2014). «El aprendizaje de la lectura literaria. Encuesta a especialistas en educación literaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, pp. 42-49.

- LÓPEZ VALERO, Amando y FERNÁNDEZ ENCABO, Eduardo. (2008). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- MANRESA POTRONY, Mireia. (2009). «Lecturas juveniles: hábito lector dentro y fuera de las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, pp. 44-54.
- MEIX IZQUIERDO, Francisco. (1994). «Teorías literarias y enseñanza de la Literatura». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, pp. 53-64.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. (1994). «Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera». En SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, SGEL: Madrid, pp. 313-324.
- MOLINA VILLASEÑOR, Leandro. (2006) «Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria». *Ocnos*, 2, pp. 105-122.
- MORENO, Jesús. (2012). «El desarrollo de hábitos lectores en educación secundaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 61, pp. 83-99.
- NÚÑEZ, Gabriel. (2007). La educación literaria en la España contemporánea. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 44, pp. 101-109.
- PULIDO TIRADO, Genara. (2001). «La escritura epistolar en la actual encrucijada». *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 10, pp. 435-447. [Disponible en línea en [<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-escritura-epistolar-en-la-actual-encrucijada-generica/>>]
- POLANCO, José Luis. (2014). «La animación escolar a la lectura literaria: estrategias y experiencias». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 66, pp. 25-33.
- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen. (2009). «Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 50, pp. 99-109.
- RUIZ BIKANDI, Uri. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta. (2011). «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia». *Ocnos*, 7, pp. 85-100.
- SERVÉN DÍEZ, Carmen. (2008). «Canon literario, educación y escritura femenina». *Ocnos*, 4, pp. 7-20.

7.3. Normativa

Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resolución de 20 de marzo de 2015 por la que se someten a información pública los proyectos de orden de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por los que se aprueban los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Anexo I

Cuestionario sobre el conocimiento de la Literatura y sobre hábitos lectores

*Obligatorio

1. Escribe el nombre de escritores españoles posteriores a la Guerra Civil y actuales que conozcas o que te suenen *

2. Escribe el título de alguna obra del siglo XX y actual posterior a la Guerra Civil que te suene o conozcas. Señala, por favor, si has leído alguna de ellas y si ha sido lectura obligatoria en algún curso. *

3. Escribe el título de libros que hayas leído el último año y señala, de nuevo, si alguno de estos libros ha sido lectura obligatoria. *

Cuestionario sobre la enseñanza de la Literatura y sobre los gustos lectores: alumnos

*Obligatorio

1. ¿Te gusta leer? ¿Te consideras un buen lector? *

2. Valora del 1 al 5 cuánto crees que disfrutas leyendo *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muchísimo, soy un gran lector/a

3. ¿Qué géneros literarios te gustan más? Ordena los que aparecen en la lista según te gusten más o menos, siendo el 1 el que MÁS te guste. *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Anécdotas e historias de escritores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biografías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensayo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cómics y/o novelas gráficas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cartas literarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Cuál es la temática que más te gusta leer? ¿Tienes un libro favorito? ¿Por qué es tu libro favorito? *

5. ¿Qué es lo que te gusta más de los escritores? *

.....

.....

.....

.....

.....

6. Señala qué terminos de los que aparecen a continuación conoces

Marca solo un óvalo por fila.

Descripción	<input type="radio"/>
Retrato	<input type="radio"/>
Etopeya	<input type="radio"/>
Semblanza	<input type="radio"/>
Carta literaria	<input type="radio"/>

7. De los terminos de la pregunta anterior (descripción, retrato, etopeya, semblanza, carta literaria), intenta contar en qué consisten los que te sientas capaz de explicar *

.....

.....

.....

.....

.....

8. ¿Cómo crees que se aprende más? Ordena los siguientes ítems del 1 al 6, siendo el 1 la que consideras la MEJOR forma de aprender *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6
Haciendo trabajos, a través de la práctica y la experimentación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con la explicación del profesor es suficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con exposiciones de los compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con explicaciones del profesor y de los compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con recursos audiovisuales y nuevas tecnologías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiando y memorizando lo que pone en el libro y en los apuntes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ¿Trabajas en alguna asignatura con la metodología del aprendizaje por proyectos? ¿Te gustaría trabajar con esta metodología en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura? *

El aprendizaje basado en proyectos consiste en realizar un proyecto o solucionar un problema aplicando los conocimientos que tienes y aprendiendo a hacer más cosas.

.....

.....

.....

.....

.....

10. ¿Qué tipos de trabajos te gustaría realizar en las clases de Literatura? *

.....

.....

.....

.....

.....

11. ¿Con qué géneros y subgéneros literarios te gustaría trabajar? Ordénalos del 1 al 8, siendo el 1 con el que MÁS te gustaría trabajar *

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Poemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teatro breve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cartas literarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Retratos literarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Microrrelatos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuentos literarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Para que un trabajo sea atractivo, tiene que...

Señala lo que te parezca más interesante ordenándolo del 1 al 9, de nuevo el 1 será el más interesante, pero en este caso no tienes que elegir todos los números y puedes poner un mismo número a varias respuestas

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Durar poco tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacerse en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que se usen las nuevas tecnologías (Internet, PowerPoint,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacerse de forma individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionarse con mis intereses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mezclar varias asignaturas (ser interdisciplinar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No hacerse en casa, solo en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poder ser libre de elegir el tema del trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar sobre las emociones y los sentimientos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. ¿Crees que preparando una antología de retratos, de cartas literarias y de anécdotas sobre los escritores que estudias puede fomentar la lectura de los textos? ¿Te parece interesante preparar una antología? Explica brevemente por qué *

Cuestionario sobre la enseñanza de la Literatura: profesores

*Obligatorio

1. ¿Crees que el currículo de Literatura es adecuado? *

2. ¿Crees que a tus alumnos le gusta la asignatura? *

3. ¿Qué tipo de estrategias para animación a la lectura utilizas en tu clase? *

4. ¿Conoces la metodología del enfoque por tareas o trabajo por proyectos? ¿Te parece interesante para la asignatura de Lengua? *

5. ¿Qué actividades crees que pueden resultar interesantes para los alumnos? *

6. ¿Crees que los aspectos biográficos de los autores, las anécdotas, los retratos literarios y las cartas literarias pueden ayudar a suscitar el interés por la Literatura? *

Con la tecnología de
 Google Forms

Anexo II

Rubén Darío

Había oído a Dios en el bosque, había visto a Venus en el mar, a Caupolicán en la Pampa, a Hugo en su plaza, a Verlaine en su jardín y, al llegar a España, la tierra del sol y de los toros, hace el elogio (sic) de la seguidilla. Era el reinado de Núñez de Arce y no se le hizo gran caso.

Hoy, cuando ha vuelto con su misma armonía de hierro de oro, con las mismas rosas en su pecho, todos cantaron su «Marcha triunfal». Al quitarle la armadura le hemos visto el corazón. Yo ya se lo había visto cuando cantó sus *Prosas profanas*, embriagado de melancolía. Pocos lo han dicho, Rubén es el hombre que siente, sus versos tienen un fondo celeste y triste, aun dentro de las más rojas sedas y de las carnes más fragantes de sol.

Alguien —Unamuno— ha dicho que Rubén es un poeta esencialmente urbano. No lo creo así. Rubén vive en las ciudades porque no tiene otro remedio. Creo que su deseo sería vivir en los campos grandes, entre leones y tigres.

Hoy nos ha traído un libro de versos: música de lira, de flauta, de violín, de arroyo, de boca de mujer. Le vamos a alfombrar de rosas el camino.

Silencio.

Juan Ramón Jiménez, *Españoles de tres mundos*.

Yo soy aquel que ayer no más decía
el verso azul y la canción profana,
en cuya noche un ruiseñor había
que era alondra de luz por la mañana.

Potro sin freno se lanzó mi instinto,
mi juventud montó potro sin freno;
iba embriagada y con puñal al cinto;
si no cayó, fue porque Dios es bueno.

El dueño fui de mi jardín de sueño,
lleno de rosas y de cisnes vagos;
el dueño de las tórtolas, el dueño
de góndolas y liras en los lagos;

En mi jardín se vio una estatua bella;
se juzgó mármol y era carne viva;
una alma joven habitaba en ella,
sentimental, sensible, sensitiva.

y muy siglo diez y ocho y muy antiguo
y muy moderno; audaz, cosmopolita;
con Hugo fuerte y con Verlaine
ambiguo,
y una sed de ilusiones infinita.

Y tímida ante el mundo, de manera
que encerrada en silencio no salía,
sino cuando en la dulce primavera
era la hora de la melodía...

Yo supe de dolor desde mi infancia,
mi juventud.... ¿fue juventud la mía?
Sus rosas aún me dejan su fragancia...
una fragancia de melancolía...

Hora de ocaso y de discreto beso;
hora crepuscular y de retiro;
hora de madrigal y de embeleso,
de «te adoro», y de «¡ay!» y de suspiro.

Rubén Darío, *Cantos de vida y
esperanza*.

A la muerte de Rubén Darío

Si era toda en tu verso la armonía del mundo,
 ¿dónde fuiste, Darío, la armonía a buscar?
 Jardinero de Hesperia, ruiseñor de los mares,
 corazón asombrado de la música astral,
 ¿te ha llevado Dionysos de su mano al infierno
 y con las nuevas rosas triunfantes volverás?
 ¿Te han herido buscando la soñada Florida,
 la fuente de la eterna juventud, capitán?
 Que en esta lengua madre la clara historia quede;
 corazones de todas las Españas, llorad.
 Rubén Darío ha muerto en sus tierras de Oro,
 esta nueva nos vino atravesando el mar.
 Pongamos, españoles, en un severo mármol,
 su nombre, flauta y lira, y una inscripción no más:
 Nadie esta lira pulse, si no es el mismo Apolo,
 nadie esta flauta suene, si no es el mismo Pan.

Antonio Machado, *Elogios*, en *Poesías Completas*.

Miguel de Unamuno

Me fastidiaban también íntimamente casi todos sus detalles. Tomaba, por ejemplo, una taza de café. Pues bien, apartaba un terrón de azúcar, revolvía el resto, lo bebía a pequeños sorbos haciendo ruido... Luego, cuando la taza estaba vacía, echaba el terrón reservado y un poco de agua, revolvía aquella porquería y la apuraba de un trago. También resultaba fastidioso su sentido reverencial del dinero, o por otro nombre, roñosería. Hay mil anécdotas de este vicio, pero en Salamanca tuve ocasión de apuntar la mil y una. Yo, que había ido allí en un auto alquilado sólo por la atención de no publicar mi libro sin su visto bueno; yo, que era un joven de veintitantos años y forastero, comí solo, porque él no me convidó a comer, y aun pagué siempre las pequeñas consumiciones que íbamos haciendo. Únicamente al final, casi al despedirnos, cuando llamé al camarero para pagar por última vez dos cafés, Unamuno pegó grandes voces:

—¡No, no, no! ¡De ninguna manera! Paguemos cada uno el nuestro.

El café valía treinta o cuarenta céntimos.

César González-Ruano, *Memorias: mi medio siglo se confiesa a medias*.

Leer, leer, leer, vivir la vida

que otros soñaron.

Leer, leer, leer, el alma olvida

las cosas que pasaron.

Se quedan las que quedan, las ficciones,

las flores de la pluma,

las solas, las humanas creaciones,

el poso de la espuma.

Leer, leer, leer; ¿seré lectura

mañana también yo?

¿Seré mi creador, mi criatura,

seré lo que pasó.

Miguel de Unamuno, *Cancionero*.

Ramón del Valle-Inclán

¿Cómo se quedó manco don Ramón? Mi versión está compulsada con los relatos conseguidos, a través de los años, de labios de los más veraces testigos presenciales del suceso.

Paco Sancha, gran dibujante malogrado, y Ruiz Castillo, el editor benemérito, son los que más me han completado del relato.

La causa ocasional fue una disputa que tuvo el caricaturista portugués Leal da Cámara —simpático y admirado amigo— con un joven distinguido que se llamaba López del Castillo, y que acabó en el planteamiento de un lance personal.

En el café de la Montaña —entre la calle de Alcalá y la carrera de San Jerónimo— que es donde se reunían Valle, Benavente, Manuel Bueno, Fernández Behamonde, Palomero y Ricardo Baroja, se puso a discusión aquel duelo pendiente.

—Es inútil que traten ustedes de ese duelo —dijo Manuel Bueno—. No puede verificarse porque Leal da Cámara no tiene edad para batirse.

—No *zea usted* majadero, que *usted* no *zabe* una palabra de *ezo* —replicó Valle-Inclán.

Manuel Bueno, al oírse insultado así, dio un paso atrás y levantó en el aire un bastón que llevaba con barra de hierro.

Valle agarró una botella de agua por el cuello, como si manejase le as de bastos y, llenando de agua a todos, dio lugar a que Manuel Bueno descargara el bastonazo; pero con tan mala fortuna que le incrustó en la carne el gemelo del puño.

Todo se arregló de momento, pero al día siguiente se gangrenaba la pequeña herida y el médico dijo a Ruiz Castillo y a Benavente que había que cortar el brazo. Se consultó con don Ramón y éste dijo que sí, que lo amputasen, pero sin cloromorfizarle, y hasta hay quien dice que se cortó parte de la varaba para ver la operación.

El caso es que mientras era operado se desmayó, y al volver en sí, ya vendado y sin brazo, dijo a don Jacinto: «¡Cómo me duele este brazo!» Y Benavente le contestó: «Ese ya no, Ramón».

Ramón Gómez de la Serna, *Retratos contemporáneos*.

Pío Baroja

También a Pío Baroja comencé a visitarle por entonces: su piso era justo lo contrario del de Cansinos: claro, vivamente ajuarado, con muchos y oportunos muebles y muy pocas antigüedades; los periodistas parecían tener allí mala prensa, porque la muchacha, al abrirme la puerta, me preguntó si yo lo era, y sólo cuando le contesté que no me dejó entrar.

El desgarbo y jovial desenfado de Baroja me causaron honda impresión desde el primer golpe de vista, y me parecieron coincidentes con su estilo literario: boina encasquetada, bufanda ceñida, hombros encogidos bajo toquilla vieja, manta a cuadros sobre el regazo; contra la apuesta y recia postura de Cansinos, que parecía buscar la penumbra cuanto Baroja la luz.

Los ojillos relucientes de don Pío derrochaban sorna. Hablaba sin parar, contando constantes anécdotas de carlistas y cristianos, y sin recatarse de alusiones

burlonas, sangrientas a veces, a curas y militares, aunque sin entrar para nada en política, al contrario que Cansinos, que hablaba con profundo, amargo, despectivo conocimiento del régimen cultural y la literatura entonces vigentes en España.

Jesús Pardo, *Autorretrato sin retoques*.

Una aristócrata española se empeñó en unir a Baroja a su corte y el novelista iba a su casa después de comer, alguna vez en frac, pero siempre «con zapatillas».

Ese tono confianzudo, humano, demasiado humano, de Baroja, con calorcillo de hogar con brasero, se debe a que sale de sus zapatillas negras, enguatadas, con broches imponentes —su número crecido y anchuroso—, cordial horno para las ideas tolerantes y holgadas.

¡Lo que se ha paseado Baroja por París con zapatillas!

Por eso en toda descripción de don Pío hay una campechanía especial aunque se embote un poco el tema y su posible altura porque lo ahogan las zapatillas.

Ramón Gómez de la Serna, *Retratos contemporáneos*.

Antonio Machado

Poeta de la muerte, y pensado, sentido, preparando hora tras horas para lo muerto, no he conocido otro que como él haya equilibrado estos niveles iguales de altos o bajos, según y cómo; que haya salvado, viviendo muriendo, la distancia de las dos únicas existencias conocidas, paradójicamente opuestas; tan unidas aunque los otros hombres nos empeñemos en separarlas, oponerlas y pelearlas. Toda nuestra vida suele consistir en temer a la muerte y alejarla de nosotros, o mejor, alejarnos nosotros de ella. Antonio Machado la comprendía en sí, se cedía a ella en gran parte. Acaso él fue, más que un nacido, un resucitado. Lo prueba quizás, entre otras cosas, su madura filosofía juvenil. Y dueño del secreto de la resurrección, resucitaba cada día ante los que lo vimos esta vez, por natural milagro poético, para mirar su otra vida, esta vida nuestra que él se reservaba en parte también. [...]

Visto desde nosotros, observado a nuestra luz medio falsa, era corpulento naturalmente terroso, algo de grueso tocón acabado de sacar; y vestía su tamaño con unos ropones negros, ocre y pardos, que se correspondían a su manera extravagante [sic] de muerto vivo, saqué nuevo quizás, comprado de prisa por los toledos, pantalón perdido y abrigo de dos fríos, desecho todo, equivocado en apariencia; y se cubría con un chapeo de alas desflecadas y caídas, de una época cualquiera, que la muerta vida equilibrada modas y épocas. En vez de pasadores de bisutería llevaba en los puños del camisón unas cuerdecitas como larvas, y a la cintura, por correa, una cuerda de esparto, como un ermitaño de su clase. ¿Botones? ¿Para qué? Costumbres todas lógicas [sic] de troco afincado ya en el cementerio. [...]

En la eternidad de esta mala guerra de España, que tuvo comunicada a España de modo grande y terrible con la otra eternidad, Antonio Machado, con Miguel de Unamuno, y Federico García Lorca, tan vivos de la muerte los tres, cada uno a su manera, se han ido, de diversa manera lamentable y hermosa también, a mirarle a Dios la cara. Grande de ver sería cómo da la cara de Dios, sol o luna principales, en las caras de los

tres caídos, más afortunados quizás que los otros, y cómo ellos le están viendo la cara a Dios.

Juan Ramón Jiménez, *Espanoles de tres mundos*.

Retrato

Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla,
y un huerto claro donde madura el limonero;
mi juventud, veinte años en tierras de Castilla;
mi historia, algunos casos que recordar no quiero.
Ni un seductor Mañara, ni un Bradomín he sido
—ya conocéis mi torpe aliño indumentario—,
mas recibí la flecha que me asignó Cupido,
y amé cuanto ellas puedan tener de hospitalario.
Hay en mis venas gotas de sangre jacobina,
pero mi verso brota de manantial sereno;
y, más que un hombre al uso que sabe su doctrina,
soy, en el buen sentido de la palabra, bueno.
Adoro la hermosura, y en la moderna estética
corté las viejas rosas del huerto de Ronsard;
mas no amo los afeites de la actual cosmética,
ni soy un ave de esas del nuevo gay-trinar.
Desdeño las romanzas de los tenores huecos
y el coro de los grillos que cantan a la luna.
A distinguir me paro las voces de los ecos,
y escucho solamente, entre las voces, una.
¿Soy clásico o romántico? No sé. Dejar quisiera
mi verso, como deja el capitán su espada:
famosa por la mano viril que la blandiera,
no por el docto oficio del forjador preciada.
Converso con el hombre que siempre va conmigo
—quien habla solo espera hablar a Dios un día—;
mi soliloquio es plática con ese buen amigo
que me enseñó el secreto de la filantropía.
Y al cabo, nada os debo; debéisme cuanto he escrito.
A mi trabajo acudo, con mi dinero pago
el traje que me cubre y la mansión que habito,
el pan que me alimenta y el lecho en donde yago.
Y cuando llegue el día del último viaje,
y esté al partir la nave que nunca ha de tornar,
me encontraréis a bordo ligero de equipaje,
casi desnudo, como los hijos de la mar.

Antonio Machado, *Campos de Castilla*, en *Poesías Completas*.

Subía yo una mañana por la calle del Cisne, cuando por la acera contraria vi que descendía, lenta, ensimismada, una sombra de hombre que, aunque envejecida, identifiqué sin vacilar con la del retrato de un Machado más joven aparecido al frente de sus poesías —edición de la Residencia—, conservada por mí con mucho cariño. Era él, su sombra, no me cabía duda, su sombra triste, declinada, como con pasos de sonámbula, de alma sumida en sí, ausente, fuera del mundo de la calle. ¿Qué hacer? ¿Sería capaz de despertarla, arrojándola fuera de su sueño? Si no me atrevo ahora —me dije—, no me atreveré nunca... y corrí a su encuentro, temeroso de que se me esfumara.

—¿Don Antonio Machado?

Dos «Sí, sí», espaciados, salieron de su boca, después de un trémulo silencio, como si hubiese necesitado hacer un llamamiento a la memoria para acordarse de su nombre.

—Rafael Alberti... Quería conocerlo y darle las gracias...

—¡Ah, ah! —susurró, todavía mal despierto, tomándome la mano—. No tienen usted que agradecerme nada...

Y ausentándose nuevamente, perdida sombra entre las galerías de sí mismo, lo vi alejarse, «mal vestido y triste», en la clara mañana estival, calle del Cisne abajo...

Misterioso y silencioso

iba una y otra vez...

Así lo retrató Rubén Darío. Y así fue, en realidad, don Antonio Machado hasta la hora de su muerte.

Rafael Alberti, *La arboleda perdida*.

Juan Ramón Jiménez

Revés de un derecho ya publicado

Narigudo curvo, fui árabe semita desde el principio del mundo y más aguileña mi nariz árabe desde que un fotógrafo alemán me la partió en dos con el derrumbe de su artefacto de fondo; es torcida, como todo mi lado izquierdo; tengo un ojo queratítico de nacimiento, calvo desde los treinta años; mis piernas se me arquean más cada vez, desde los cuarenta, dicen que de montar mucho a caballo y en burro; un bloqueo auricular de rama derecha, conjénito [sic], que me ha tenido toda la vida en vilo. No quiero mirarme al espejo y si, por necesidad, tengo que mirarme, hablo a quien me obligue para concederle algo mejor mío, mi voz, y mirarme sólo en los ojos. Y entonces me doy miedo.

Juan Ramón Jiménez, *Espanoles de tres mundos*.

Le busqué la casa cerca de una policlínica de urgencias de esas que disfrazan de rojo el farol de la calle que le corresponde enfrente, y un día fui a esperar al poeta. ¡Qué sorprendente sorpresa! Juan Ramón me dio miedo. Era importante y mayestático, y me resultó inaudito que nos tuteásemos. ¡Con aquella barba morada de negra que era, como teñida con moras de morera! Recuerdo que aquel primer día quiso hacer algunas visitas que consideraba urgentes e imprescindibles, pues trataba de ver a los dos o tres amigos que habían persistido en su correspondencia con él. Al primero que visitamos fue a Ortiz de Pinedo, un poeta simpático y helado —que se iba a morir, como en efecto se murió al

poco tiempo— y que tenía la particularidad de que escribía en una letra igual que la de Juan Ramón, al que imitaba casi hasta el fondo violeta de sus poesías.

Ramón Gómez de la Serna, *Retratos contemporáneos*.

Ramón Gómez de la Serna

Vaya como anatomía total de mi ser lo que escribí en aquellos tiempos juveniles y cuyo borrador guardaba para la hora autobiográfica:

«De frente soy más yo, más verdadero. De perfil soy otro. Por eso odio a los espejos con alas, y si pudiera me pondría orejeras solo por no mostrarme de perfil.

Así como hay rostros para desvanecerse en la niebla, para ser colgados de los espejos perlados o para figurar en bibelots de mármol, hay rostros que son verdaderas carátulas —lo que se quiere decir con esa palabra firme y tosquera—, verdaderas carátulas para decorar los muros de la vida.

Soy corpulento, pero no me he pesado porque creo que solo los animales deben pesarse. Un niño dijo de mí una vez que era un “gigante pequeño”.

Tengo el brazo derecho más largo que el izquierdo de tanto escribir.

¿Más señales? Solo la vaga impresión de mí mismo que doy tal como la escribí en papeles secretos con mi más ingenuo estilo de otro tiempo, pero que reveló cómo me sentía vivir cuando me fue más normal la vida.»

Ramón Gómez de la Serna, *Automoribundia*.

Pedro Salinas y Jorge Guillén

Con la primavera y el prestigio del premio, se hicieron más frecuentes mis visitas a la Residencia de Estudiantes. (Era una época feliz, por lo menos para nosotros.) Conocí entonces en sus jardines a Pedro Salinas y a Jorge Guillén, ambos casi de la misma edad —unos diez años más que yo—, catedráticos de Literatura —como Gerardo Diego—, dentro y fuera de España, y ya en vísperas de ser grandes poetas. Salinas, más desbordado, más hablador, más sonriente y madrileño. Don Pedro le llamaban todos, aunque lo tuteasen. Guillén, vallisoletano, agudo, fino, contenido, pálido y alto, lentes que le transparentaban unos ojos pequeños, penetrantes, capaces de delinear, de hacer precisa la más más confusa nebulosa. José Moreno Villa dijo en su *Vida en claro*, libro ya del destierro, que los poetas, en los últimos tiempos, habían aparecido por parejas: Machado y Juan Ramón, Salinas y Guillén, Lorca y Alberti, Prados y Altolaguirre, pero que él, como también León Felipe, había venido solo. Curiosa observación, que ahora veo que es verdad, y que si a alguien ya entonces podía aplicársele mejor era a los dos poetas castellanos. Así los vi desde el primer momento: como la pareja perfecta, mucho más armónica, a pesar de su tono poético distinto, que las otras que nos presenta Moreno Villa.

Rafael Alberti, *La arboleda perdida*.

EL INOCENTE

¿Esta sombra pareja que me sigue
 Apenas taya el sol, es culpa mía?
 ¿Cuál luminosa ley quebré yo al mundo
 que así me lo reprocha, y me castiga
 a este negro trasunto de mi cuerpo?
 Ella no olvida lo que yo lo he olvidado,
 implacable, recuerda mi malhecho,
 que yace en mí, de mí desconocido,
 como las campas de algas que en el seno
 del mar, sombrías guardan sus designios
 mientras la espuma, arriba, nada sabe,
 y vive, sin sospecha, en lo purísimo.
 Testigo me es fatal, de aquel delito,
 olvidado, de un dolo, un daño antiguo
 que he debido de hacer. ¿A quién? Acaso
 al aire, un poco de aire, aire olvidado,
 vestido de color, y en piel delgada.
 De niño rompí un globo. ¿Es ese mi crimen,
 constante sombra, dime
 que me reprochas en tu oscura lámina?

Pedro Salinas, en *Los ojos dibujados*, *Revista
 Litoral*.

ARS VIVENDI

Presentes sucesiones de difuntos, Quevedo.

Pasa el tiempo y suspiro porque paso,
 Aunque yo quede en mí, que me sabe y cuenta,
 Y no con el reloj, su marcha lenta
 —Nunca es la mía— bajo el cielo raso.

Calculo, sé, suspiro —no soy caso
 De excepción— y a esta altura, los setenta,
 Mi afán del día no se desalienta,
 A pesar de ser frágil lo que amaso.

Ay, Dios mío, me sé mortal de veras.
 Pero mortalidad no es el instante
 Que al fin me privará de corriente.

Estas horas no son las postrimeras,
 Y mientras haya vida por delante,
 Serán mis sucesiones de viviente.

Jorge Guillén, *Clamor*.

Vicente Huidobro**SINO Y SIGNO**

Has hablado bastante y no te agrada
 No te gusta mostrar tus vísceras secretas
 Y sin embargo vuelves a caer en ello
 Protestas y repites la causa que te irrita

Hablas te exhibes te rompes la carne
 Y permites la entrada a los ojos intrusos
 Quieres cortar las cuerdas que te unen a los
 otros

Y vuelves a anudarlas
 Coges el aire lo haces tuyo y lo regalas
 Conquistas horizontes y los repartes
 Haces luz en la sombra y la entregas
 Como un paquete de soledades arrepentidas
 de su propia fuerza
 ¿Qué entierro es éste en que te entierras
 En los pechos extraños?

Te exaltas y te ablandas
 Te ablandas y te haces flecha de corazón
 Más ciego que cualquier huracán
 Hablas y protestas
 Y vuelves a hablar y protestar
 Te haces árbol y das tus hojas a los vientos

Te haces piedra y das tu dureza a los ríos
 Te haces mundo y te disuelves en el mundo
 Oh voluntad contraria en todo instante
 Favor de tierra y grandes fríos y calores
 Todo grano ¡malhaya! Lleva signos futuros
 Un destino de ola que debe hacer su ruido
 Y morir dulcemente

Has hablado bastante y estas triste
 Quisieras un país de sueño
 Donde las lunas broten de la tierra
 Donde los árboles tengan luz propia
 Y te saluden con su voz afectuosa que tu
 espalda tiemble
 Donde el agua te haga señas
 Y las montañas te llamen a grandes voces

Y luego quisieras confundirte en todo
 Y tenderte en un descanso de pájaros
 extáticos
 En un bello país de olvido
 Entre ramajes sin viento y sin memoria
 Olvidarte de todo y que todo te olvide.

Vicente Huidobro, *El ciudadano del olvido*,
 en *Antología poética*..

Gerardo Diego

A Gerardo le había visto yo un par de veces en provincias, dando conferencias al piano. Para mí estaba vigente el Gerardo del surrealismo, el vanguardismo, el creacionismo, el ultraísmo, el gerardismo. Toda aquella poesía fresca, sorprendente, deshilada, que tenía un poco del sol parisino y cosmopolita de Apollinaire y un poco del sol madrileño y pequeñoburgués de Ramón Gómez de la Serna.

Un día de mi santo me había comprado yo a mí mismo, en soledad, me había regalado una antología de Gerardo Diego. Gerardo tenía algo de pobre de pedir soso, que no pie nada, una sequedad de santo de sacristía, desmentida por la pelambrera interior que le salía por las orejas y un poco por la nariz, como la abundancia de versos —versos para los conversos y para los reversos— que habían llenado varias épocas de la vida española. A Gerardo le veía yo y le veo un poco como el surrealista dominical que puede llevar a casa, con el paquetito de la pastelería, un puñado de imágenes enceguedoras,

un ramo de palabras festivas, fluviales y enamoradas. En la tertulia se estaba quieto, clerical y profesor, fraile de paisano, catedrático de rezos laicos, con las piernas muy juntas y las manos también juntas, y a veces el mar de Santander le pasaba por los ojos, pero Gerardo incurría en parpadeo y el mar se le volaba.

Francisco Umbral, *La noche que llegué al Café Gijón*.

EL ESPEJO

Jazmín de luna en la estancia.
 El sorbete me hiela los dientes.
 Alucinación feérica.
 Sensación de ahogo,
 de campanas neumáticas.
 El bisel me siega la garganta.
 Collar de mercuriales estrellas
 engarzadas en hilos de arcoíris.
 ¿Cuál es mi yo verdadero?
 Si pudiese esterchar su mano...
 Pero hay un parabrisas impenetrable
 entre aquel yo y este yo.
 ¿En dónde se esconderá ña pila?
 Me ha atrapado como a una mariposa.
 Y el duendecillo, oculto
 detrás de un biombo ártico
 se ríe cristalinamente.

Gerardo Diego, en *Los ojos dibujados*, *Revista Litoral*.

Vicente Aleixandre

De Vicente Aleixandre o había leído todo, lo sabía todo. Pero había que ir a confirmarlo personalmente. Para mí era y es el poeta de *La destrucción o el amor*, libro genial desde el título. Efectivamente, el chaletito del Parque metropolitano (era la mafia de los chaletitos). Aquella casita años veinte, cuando toda la burguesía madrileña se había ido hacia el norte de ciudad a mirar la sierra, regar el huerto y leer libros y la *Revista de Occidente*, con tipografía elegida por Ramón Gómez de la Serna.

Efectivamente, el perro Sirio (quizás otro perro Sirio), los ojos claros del poeta, sus manos bellas y un poco enredadas, la casa un poco de costado, creo, como un romano falso e irónico, con el leve bigotillo blanco, quizás como un mayor del ejército inglés que vuelve mutilado de la India. Era cordial, era simpático, era ese inglés elegante que sale de pronto al andaluz.

Y yo me sabía de memoria versos suyos. [...]

Casi siempre, en la visita a estos grandes mitos literarios, ese lamentable e inevitable descenso a su realidad cotidiana, el descubrimiento ya previsto de que no se trataba de un ser solar que habitaba esbeltamente paraísos de oro, sino sencillamente de

un señor soltero que vivía con una hermana y un perro, hacía versos, recibía amigos y puede que tuviese alguna pequeña renta, porque los libros dan poco —aun vendiendo mucho, como Aleixandre—, y sobre todo lo dan inseguro.

Era un ejercicio un poco suicida, por lo tanto el andar develando intimidades gloriosas, no porque los gloriosos fuesen más ni menos opacos que el resto de los ciudadanos, sino sólo por eso, porque eran ciudadanos y nada más, y esto se hacía especialmente resaltante en el caso de Aleixandre, cuya poseía de luz y larga ondulación había mantenido mi primera juventud en una mañana interior y perenne.

En los ojos, en los ojos sí que tenía el poeta una luz diferente que no tenía todo el mundo.

Francisco Umbral, *La noche que llegué al Café Gijón*.

Desde muy joven yo traté a dos escritores viejos que habían nacido el mismo año y no se habían llevado mucho ni demasiado bien entre sí. Uno, Vicente Aleixandre, era cálido, entusiasta y curioso, ingenuo y malicioso a la vez, esencialmente bondadoso pero con capacidad para la indignación; un hombre de gran astucia y que por lo tanto la disimulaba, con un fuerte sentido de la circunstancia y de lo teatral, el abuelo perfecto: divertía, enseñaba, escuchaba y aconsejaba. Murió hace casi diez años.

Ahora ha muerto el otro, la vieja escritora y mucho más vieja, Rosa Chacel.

Javier Marías, *Vida del fantasma: Cinco años más tenue*.

VIDA

Yo no soy ese tibio decapitado que pregunta la hora, en el segundo entre dos oleadas. No soy el desnivel suavísimo por el que rueda el aire encerrado, esperando su pozo, donde morir sobre una rosa sepultada. No soy el color rojo, ni el rosa, ni el amarillo que nace lentamente, hasta gritar de pronto notando la falta de destino, la meta de clamores confusos.

Más bien soy el columpio redivivo que matasteis anteayer.

Soy lo que soy. Mi nombre escondido.

Vicente Aleixandre, *La destrucción o el amor*.

Federico García Lorca

El cárdeno granadí

No quise, no quiero creer la noticia. Y ahuyento de mí la segura pena profunda con que me golpeará la verdad. No, diré que no, que no a todos y a mí; que no lo han matado, fusilado, ahorcado, lo que sea.

Y sin embargo, esa muerte no creída, no querida creer, es la muerte que por su obra y su vida le esperaba, la muerte que él, niño, no sé cómo ni por qué, se fabricó; la muerte que él estilizó como un romance; que hubiese y no deseado; la muerte que ya... no, que aún no es su muerte.

Pero dicen los demás que sí, que ya todo pasó como pasó y no de otra manera.
[...]

Se sentó pálido, chato, lleno de lunares, en mi sofá y hablamos de todo y de todos. El miraba estático, con algo, mucho de luna realista, «un niño sin pies», muchacho

de la luna, mate y un poco frío. Sus lunares eran sus volcanes apagados. Traía muchos versos y no traía muchos que su madre guardaba en los cajones. Aquí y allá, Salvador Rueda; los animalitos; Villaespesa; el alhambrismo; yo; la luna. Me dejó algunos poemas que yo di a *España* y *La Pluma*. [...]

Juan Ramón Jiménez, *Españoles de tres mundos*.

Todo estaba maduro ya para conocer a Federico. La hora, por fin, había sonado. Fue una tarde de comienzos de otoño. Y fue también Gregorio Prieto, cosa recientemente aclarada por él en una carta, quien me lo presentó. Estábamos en los jardines de la Residencia de Estudiantes (Altos del Hipódromo), en donde García Lorca —aspirante a abogado— pasaba todo el curso desde hacía varios años. Como era el mes de octubre, el poeta acababa de llegar de su Granada. Moreno oliváceo, ancha la frente, en la que le latía un mechón de pelo empavonado; brillantes los ojos y una abierta sonrisa transformable de pronto en carcajada; aire no de gitano, sino más bien de campesino, ese hombre, fino y bronco a la vez, que dan las tierras andaluzas. (Así lo vi esa tarde, y así lo sigo viendo, siempre que pienso el él).

Rafael Alberti, *La arboleda perdida*.

LUNES, MIÉRCOLES Y VIERNES

Yo era.

Yo fui.

Pero no soy.

Yo era...

(¡Oh fauce maravillosa
la del ciprés y su sombra!
Ángulo de luna llena.
Ángulo de luna sola.)

Yo fui...

La luna estaba de broma
diciendo que era una rosa.
(Con una capa de viento
Mi amor se arrojó a las olas.)

Pero no soy...

(Ante una vidriera rota
coso mi lírica ropa.)

Federico García Lorca, *Canciones*.

Jorge Luis Borges**YO**

La calavera, el corazón secreto,
 Los caminos de sangre que no veo,
 Los túneles del sueño, ese Proteo,
 Las vísceras, la nuca, el esqueleto.
 Soy esas cosas. Increíblemente
 Soy también la memoria de una espada
 Y la de un solitario sol de poniente
 Que se dispersa en oro, en sombra, en nada.
 Sol el que ce las proas desde el puerto;
 Soy los contados libros, los contados
 Grabados por el tiempo fatigados;
 Soy el que envidia a los ya se han muerto.
 Más raro es ser el hombre que entrelaza
 Palabras en un cuarto de la casa.

Jorge Luis Borges, *La rosa profunda* en *Poesía Completa*.

SOY

Soy el que sabe que no es menos vano
 que el vano observador que en el espejo
 de silencio y cristal sigue el reflejo
 o el cuerpo (da lo mismo) del hermano.
 Soy, tácitos amigos, el que sabe
 que no hay otra venganza que el olvido
 ni otro perdón. Un dios ha concedido
 al odio humano esta curiosa llave.
 Soy el que pese a tan ilustres modos
 de errar, no ha descifrado el laberinto
 singular y plural, arduo y distinto,
 del tiempo, que es uno y es de todos.
 Soy el que es nadie, el que no fue una espada
 en la guerra. Soy eco, olvido, nada.

Jorge Luis Borges, *La rosa profunda* en *Poesía completa*.

ALL OUR YESTERDAYS

Quiero saber de quién es mi pasado.
 ¿De cuál de los que fui? ¿Del ginebrino
 que trazó algún hexámetro latino
 que los lustrales años han borrado?
 ¿Es de aquel niño que buscó en la entera
 biblioteca del padre las puntuales
 curvaturas del mapa y las ferales
 formas que son el tigre y la pantera?
 ¿O de aquel otro que empujó una puerta
 detrás de la que un hombre se moría
 para siempre, y besó en el blanco día
 la cara que se va y la cara muerta?
 Soy los que ya no son. Inútilmente
 soy en la tarde esa perdida gente.

Jorge Luis Borges, *La rosa profunda*.

Luis Cernuda

Moreno, delgado, finísimo, cuidadísimo. Pocas palabras aquel día. (Muy pocas, después, en muchos años de amistad.) Me enteré que habitaba en la calle del Aire. ¡Qué extraordinario, para el poeta que ya era y para el que llegaría a ser! La imprenta Sur, de Málaga, preparaba su primer libro. ¿El título? *Perfil del Aire*. Nadie podría autorretratarse mejor. Conocíamos ya algunos de sus poemas. Décimas o estrofas heptasílabas de una rara perfección lineal. Nitidez. Transparencia. Se pretendió, al principio, relacionar esta poesía con la de Jorge Guillén. Pero pronto los buscadores de parecidos se llevaron el chasco. Cernuda había abierto los ojos en la calle del Aire, y el suyo, aun enjaulado en los finos alambres de unas décimas, levantaba en su vuelo temblor y música del sur, muy diferentes de los el poeta castellano. Cernuda era el cristal, capaz, en un instante, de romperse. Guillén, el mármol sólido, elevado a columna. Por el aire aquel de su grieta del Aire, el sevillano iba a salir un día al corazón del sueño, encontrándose allí con el delgado y melancólico de otro poeta de su tierra: Gustavo Adolfo Bécquer, instalándose un tiempo, desvelado habitante del olvido, en su morada. Poeta más «andaluz universal» —como quería Juan Ramón Jiménez— nunca lo hubo en Sevilla.

Rafael Alberti, *La arboleda perdida*.

Rafael Alberti

Bastantes años después, Rafael recitaba de nuevo versos. Más apersonado, como se dice por allá abajo; embarnecido el rostro, ahora no sé si pesaroso o concentrado; más quebrado el color. Y oscurecido el pelo, remoto aquel rubio vibrante de la niñez. El recinto estaba callado. Era enorme, casi a oscuras, y se perdía al fondo en unos brillos largos y paralelos: las vías del tren. Pues era una estación: la estación del Norte de Madrid. Y acabado hacía horas el atardecer. Un tablado de madera, probablemente cajones acumulados para la ocasión, esperaba a los visitantes. Rafael llegó con los otros. Saludó y sonrió seriamente. Había un gran silencio nocturno. El aire parecía vacante de estampidos lejanos. Al fondo, rostros, múltiples rostros de hombres, un conjunto vasto de rostros amasados, mezclados, unificados en la escasa luz. Pues no lucían en la amplísima nave sino unas cuantas bombillas borrosas, pendientes arriba de hilos improvisados, y, para la lectura, unas pocas bujías de cera parpadeante. Aquella escuchadora materia viva —el conjunto de todos— parecía un enorme rostro resultante, con dos ojos veraces brillando para su total. Rafael sacó sus cuartillas. La voz semejava oscura. Desde un cuero castaño, forrador del cuerpo en la noche de invierno, se levantaba la cabeza, carnoso el rostro, fina la nariz, los ojos ahincaos, y se extendía la mano sobre las cabezas como si la tocas, las repasase o les diese su alerta, su señal de atención. No había espumas.

Vicente Aleixandre, en *Rafael Alberti: Obra completa*.

Pablo Neruda

La verdad es que viví muchos de mis primeros años, tal vez de mis segundos y de mis terceros, como una especie de sordomudo.

Ritualmente vestido de negro desde muy jovencito, como se visten los verdaderos poetas del siglo pasado, tenía una vaga impresión de no estar tan mal de

aspecto. Pero, en vez de acercarme a las muchachas, a sabiendas de que tartamudearía o enrojecería delante de ellas, prefería pasarles de perfil y alejarme mostrando un desinterés que estaba muy lejos de sentir. Todos eran un gran misterio para mí. Yo hubiera querido morir abrasado en esa hoguera secreta, ahogarme en ese pozo de enigmática profundidad, pero no me atrevía a tirarme al fuego o al agua. Y como no encontraba a nadie que me diera un empujón, pasaba por las orillas de la fascinación, sin mirar siquiera, y mucho menos sonreír.

Pablo Neruda, *Confieso que he vivido: memorias*.

WALKING AROUND

Sucede que me canso de ser hombre.

Sucede que entro en las sastrerías y en los cines marchito, impenetrable, como un cisne de fieltro navegando en un agua de origen y ceniza.

El olor de las peluquerías me hace llorar a gritos. Sólo quiero un descanso de piedras o de lana, sólo quiero no ver establecimientos ni jardines, ni mercaderías, ni anteojos, ni ascensores.

Sucede que me canso de mis pies y mis uñas y mi pelo y mi sombra.

Sucede que me canso de ser hombre.

Sin embargo sería delicioso asustar a un notario con un lirio cortado o dar muerte a una monja con un golpe de oreja. Sería bello ir por las calles con un cuchillo verde y dando gritos hasta morir de frío.

No quiero seguir siendo raíz en las tinieblas, vacilante, extendido, tiritando de sueño, hacia abajo, en las tripas mojadas de la tierra, absorbiendo y pensando, comiendo cada día.

No quiero para mí tantas desgracias. No quiero continuar de raíz y de tumba, de subterráneo solo, de bodega con muertos ateridos, muriéndome de pena.

Por eso el día lunes arde como el petróleo cuando me ve llegar con mi cara de cárcel, y aúlla en su transcurso como una rueda herida, y da pasos de sangre caliente hacia la noche.

Y me empuja a ciertos rincones, a ciertas casas húmedas, a hospitales donde los huesos salen por la ventana, a ciertas zapaterías con olor a vinagre, a calles espantosas como grietas.

Hay pájaros de color de azufre y horribles intestinos colgando de las puertas de las casas que odio, hay dentaduras olvidadas en una cafetera, hay espejos que debieran haber llorado de vergüenza y espanto, hay paraguas en todas partes, y venenos, y ombligos.

Yo paseo con calma, con ojos, con zapatos, con furia, con olvido, paso, cruzo oficinas y tiendas de ortopedia, y patios donde hay ropas colgadas de un alambre: calzoncillos, toallas y camisas que lloran lentas lágrimas sucias.

Pablo Neruda, *Residencia en la tierra*.

Miguel Hernández

Mi muy querida y pensada novia: Ayer tarde, cuando acabé mi trabajo fui en vuelo a mi casa porque adivinaba que tendría en ella carta tuya. Efectivamente, la cogí y antes de abrirla ya sabía que venías dentro de ella: me di mucha prisa en romper el sobre porque quería sacarte al aire para que respiraras. ¿Cómo has podido estar tanto tiempo dentro de un sobre? No sé cómo no te has ahogado por falta de aire y me extraña mucho que a pesar del mal viaje que habrás tenido, apretada y pisoteada por otras cartas hayas podido llegar sin romperte ningún hueso, tan guapa, tan serena, con los ojos tan vivos y despiertos y tan peinada. Te lavé inmediatamente la cara con unos cuantos besos, unos cuantos nada más, porque no quería quitarte el color que te ha puesto el fotógrafo en la mejilla y porque quiero tener muchos días contigo. Te he puesto en el mejor lugar de mi habitación, sobre mi cabecera voy a mandar que hagan un marco para tenerte presa en él y no te me escapes, gran morena, vida de quien tú quieres ser. Te diré una cosa, muy por lo bajo, para que no la oiga más que tú: mira, espérate que pasen unos días y te mandaré la fotografía que tú me pides y que yo tengo mucho interés en darte. Yo no te la puedo mandar con tanta rapidez como tú a mí, porque aún no me la he hecho y si siguiera tu ejemplo, haciéndomela ahora te la mandaría para este verano, como tú que te la hiciste este verano y me la mandas ahora. Pero la tendrás ahí dentro de un mes a lo más; ya sabes que tengo mucha cara y le daré mucho trabajo al fotógrafo. Además, como romperé tres o cuatro objetivos...

[Fines de febrero de 1936]

Miguel Hernández, *Cartas a Josefina*.

Uno de los amigos de Federico y Rafael era el joven poeta Miguel Hernández. Yo lo conocí cuando llegaba de alpargatas y pantalón campesino de pana desde sus tierras de Orihuela, en donde había sido pastor de cabras. Yo publiqué sus versos en mi revista *Caballo Verde* y me entusiasmaba el destello y el brío de su abundante poesía.

Miguel era tan campesino que llevaba un aura de tierra en torno a él. Tenía una cara de terrón o de papa que se saca de entre las raíces y que conserva fresca subterránea. Vivía y escribía en mi casa. Mi poesía americana, con otros horizontes y llanuras, lo impresionó y lo fue cambiando.

Me contaba cuentos terrestres de animales y pájaros. Era ese escritor salido de la naturaleza como una piedra intacta, con virginidad selvática y arrolladora fuerza vital. Me narraba cuán impresionante era poner los oídos sobre el vientre de las cabras dormidas. Así se escuchaba el ruido de la leche que llegaba a las ubres, el rumor secreto que nadie ha podido escuchar sino aquel poeta de cabras. [...]

Alborozado dije al poeta:

—Miguel Hernández, al fin tienes un destino. El vizconde te coloca. Serás un alto empleado. Dime qué trabajos deseas ejecutar para que decreten tu nombramiento.

Miguel se quedó pensativo. Su cara de grandes arrugas prematuras se cubrió con un velo de cavilaciones. Pasaron las horas y sólo por la tarde me contestó. Con ojos brillantes del que ha encontrado la solución de su vida, me dijo:

—No podría el vizconde encomendarme un rebaño de cabras por aquí cerca?

Gabriel Cel

Pablo Neruda, *Confieso que he vivido: memorias*.

Y Gabriel Celaya, la gran cabeza de plata ardiente, una melena entre Alberti y no sé qué otras melenas famosas que había visto yo en mi entrevisión de gentes literarias. Gabriel, con los ojos claros y puros de confusión alegre, blanda y cordial de su rostro abundante. Recordaba yo muchos versos suyos. Por ejemplo estos: «-mis preguntas son simples, son de niño, por qué el cielo es azul y el pino pino.» Le dije cuánto admiraba:

—Todos somos compañeros— me dijo.

Francisco Umbral, *La noche que llegué al Café Gijón*.

FIN DE SEMANA EN EL CAMPO

A los treinta y cinco años de mi vida,
tan largos, tan cargados, y, a fin de cuentas, vanos,
considero el empuje que llevo ya gastado,
la nada, de mi vida, el asco de mi mismo
que me lleva a volcarme suciamente hacia fuera,
negociar, cotizar mi trabajo y mi rabia,
ser cosa entre las cosas que choca dura y hiere.

Considero mis años,
considero este mar que aquí brilla tranquilo,
los árboles que aquí dulcemente se mecen,
el aire que aquí tiembla, las flores que aquí huelen,
este "aquí" que es real y, a la vez, es remoto,
este "aquí" y "ahora mismo" que me dice inflexible
que yo soy un error y el mundo es siempre hermoso,
hermoso, sólo hermoso, tranquilo y bueno, hermoso.

Juan Laceta [Gabriel Celaya], *Tranquilamente hablando*.

Octavio Paz

EL OTRO

Se inventó una cara.
Detrás de ella
vivió, murió y resucitó
muchas veces.
Su cara
Hoy tiene las arrugas de esa cara.
sus arrugas no tienen cara.

Octavio Paz, en *Los ojos dibujados*, *Revista Litoral*.

Nicanor Parra**AUTORRETRATO**

Considerad, muchachos,
Este gabán de fraile mendicante:
Soy profesor en un liceo obscuro,
He perdido la voz haciendo clases.
(Después de todo o nada
Hago cuarenta horas semanales).
¿Qué les dice mi cara abofeteada?
¡Verdad que inspira lástima mirarme!
Y qué les sugieren estos zapatos de cura
Que envejecieron sin arte ni parte.

En materia de ojos, a tres metros
No reconozco ni a mi propia madre.
¿Qué me sucede? -¡Nada!
Me los he arruinado haciendo clases:
La mala luz, el sol,
La venenosa luna miserable.
Y todo ¡para qué!
Para ganar un pan imperdonable
Duro como la cara del burgués
Y con olor y con sabor a sangre.
¡Para qué hemos nacido como hombres
Si nos dan una muerte de animales!

Por el exceso de trabajo, a veces
Veo formas extrañas en el aire,
Oigo carreras locas,
Risas, conversaciones criminales.
Observad estas manos
Y estas mejillas blancas de cadáver,
Estos escasos pelos que me quedan.
¡Estas negras arrugas infernales!
Sin embargo yo fui tal como ustedes,
Joven, lleno de bellos ideales
Soñé fundiendo el cobre
Y limando las caras del diamante:
Aquí me tienen hoy
Detrás de este mesón inconfortable
Embrutecido por el sonsonete
De las quinientas horas semanales.

Nicanor Parra, *Poemas y antipoemas*.

EPITAFIO

De estatura mediana,
Con una voz ni delgada ni gruesa,
Hijo mayor de profesor primario
Y de una modista de trastienda;
Flaco de nacimiento
Aunque devoto de la buena mesa;
De mejillas escuálidas
Y de más bien abundantes orejas;
Con un rostro cuadrado
En que los ojos se abren apenas
Y una nariz de boxeador mulato
Baja a la boca de ídolo azteca
-Todo esto bañado
Por una luz entre irónica y pérfida-
Ni muy listo ni tonto de remate
Fui lo que fui: una mezcla
De vinagre y aceite de comer
¡Un embutido de ángel y bestia!

Nicanor Parra, *Poemas y antipoemas*.

Blas de Otero**BIOTZ-BEGEITAN**

Ahora

voy a contar la historia de mí vida
en un abecedario ceniciento.
El país de los ricos rodeando mi cintura

y todo lo demás. Escribo y callo.
Yo nací de repente, no recuerdo
si era sol o era lluvia o era jueves.
Manos de lana me enredaran, madre.

Madeja arrebatada de tus brazos
blancos, hoy, me contemplo como un
ciego,
oigo tus pasos en la niebla, vienen
a enhebrarme la vida destrozada.

Aquellos hombres me abrazaron, hablo
del hielo aquel de luto atormentado,
la derrota del niño y su caligrafía
triste, trémula flor desfigurada.

Madre, no me mandes más a coger miedo
Y, frío ante un pupitre con estampas.
Tú enciendes la verdad como una lágrima,
dame la mano, guárdame
en tu armario de luna y de manteles.

Esto es Madrid, me han dicho unas mujeres
arrodilladas en sus delantales,
éste es el sitio
donde enterraron un gran ramo verde
y donde está mi sangre reclinada.

Días de hambre, escándalos de hambre,
misteriosas sandalias
aliándose a las sombras del romero
y el laurel asesino. Escribo y callo.

Aquí junté la letra a la palabra,
la palabra al papel.
.....Y esto es París,
me dijeron los ángeles, la gente
lo repetía, esto es París. Peut-être,
allí sufrí las iras del espíritu

y tomé ejemplo de la torre Eiffel.

Esta es la historia de mi vida,
dije, y tampoco era. Escribo y callo.

Blas de Otero, *Pido la paz y la palabra*.

A LA INMNESA MAYORÍA

Aquí tenéis, en canto y alma, al hombre
aquel que amó, vivió, murió por dentro
y un buen día bajó a la calle: entonces
comprendió: y rompió todos su versos.

Así es, así fue. Salió una noche
echando espuma por los ojos, ebrio
de amor, huyendo sin saber adónde:
a donde el aire noapestase a muerto.

Tiendas de paz, brizados pabellones,
eran sus brazos, como llama al viento;
olas de sangre contra el pecho, enormes
olas de odio, ved, por todo el cuerpo.

¡Aquí! ¡Llegad! ¡Ay! Ángeles atroces
en vuelo horizontal cruzan el cielo;
horribles peces de metal recorren
las espaldas del mar, de puerto a puerto.

Yo doy todos mis versos por un hombre
en paz. Aquí tenéis, en carne y hueso,
mi última voluntad. Bilbao, a once
de abril, cincuenta y uno.

Blas de Otero, *Pido la paz y la palabra*.

Camilo José Cela

Nadie ha dedicado más su vida al cultivo de la propia imagen ni ha dado más representación de sí mismo en nuestro ambiente literario que Camilo José Cela, con la originalidad añadida, al menos en un principio, de creerse su propio papel a pies juntillas.

Hombre esencialmente tierno, muy tímido y puritano, pesetero y esnob como él solo, autotransformado en persona dura, audaz, disoluta y derrochona, rey de Galicia por derecho de pernada. Totalmente abstemio de tierra extranjera y aventuras no locales, aludía a sus proezas parisinas con dosificación calculada para dejar a su auditorio un mensaje más subliminal que explícito.

-Es un Jaimito con ínfulas de Hemingway –me le resumió Manuel Blanco Tobío.

Su especialidad consistía en chafar las observaciones más banales o profundas con su voz entre gruesa y cortante y su siempre tremendo aplomo. Su intensa galecidade corría pareja con su total falta de acento gallego, y su meticulosa corrección sartorial denotaba en el antro de negligencia y horterismo que era el Gijón: nunca he visto nudos de corbata tan prietos ni puños de camisa tan agresivos.

En una época en que hasta el teléfono le quitaron, Cela cogió fama de tirar de su figura pública con las tripas, pues siempre tuvo su piso de Ríos Rosas muy pulcramente ajuarado, y él mismo se mantuvo muy señor contra crujías y acreedores, fomentando al tiempo los más escalofriantes rumores sobre sí mismo: por ejemplo, que su remedio habitual contra el hambre era su propia sangre de hombre bien alimentado, o que hacía caldo metiéndose el codo en un perol de agua hirviendo, o que ahorrraba en putas acostándose con su criada.

Jesús Prado, *Autorretrato sin retoques*.

Cela apareció en el café una tarde, a primera hora, y estuvo sentado con unas señoras que le dejaron el abanico para abanicarse. Mientras se abanicaba le hice un entrevista. Cela tenía ya una cierta cara de médico, aunque iba haciéndosele el mismo gesto despectivo y literario de González-Ruano, con el rictus de la boca.

Estaba entre médico y legionario, con momentos indudables de escritor. Le dije que me diera algunos nombres de escritores jóvenes y me dijo ponga catorce o quince, los que quiera. Y seguía abanicándose. Otra vez estuve en su casa, en su piso de Ríos Rosas 54, una casa muy literaria donde vivían también Ruano y el pintor Viola. Cela anduvo medio desnudo por la casa, con su gran vientre blanco. Se subía cada poco las gafas, con un dedo grueso, y ya no llevaba barba. [...] Cela mandaba en la familia, en los criados, en los amigos, y daba siempre la sensación de estar dirigiendo alguna operación importante, aunque sólo fuesen los preparativos de una comida o de un viaje. Con el tiempo le vería escandalizar duquesas, dar patadas a las paredes, firmar libros a una gran cola de personas, escribir en Mallorca, viajar en coche y comprar yemas en Ávila. Comunicaba siempre una gran seguridad, una sensación de encontrarse bien instalado en la vida, confortable dentro de su cuerpo, y nadie sabrá nunca si esa seguridad de vida y obra que él comunica, al margen de las calidades, es una farsa o una manera de ser. Sonríe

muy poco y he comprobado que la sonrisa le queda fea. Pero a veces es salvaje y severamente alegre.

Francisco Umbral, *La noche que llegué al Café Gijón*.

Miguel Delibes

Miguel Delibes venía de tarde en tarde por Madrid, cultivando su aire de galán provinciano, su encanto de elegante con cazadora, ese dandismo soso que le caracteriza, y comíamos juncos, con Ángeles, su mujer, que era esa cosa casi imposible de encontrar: una mujer con sentido del humor. Una maravilla. Libros como *La hoja roja* eran y son para mí decisivos. Miguel Delibes ha hecho en su serie de novelas de la pequeña burguesía provinciana el retrato sobrio, seco, preciso y poético de un mundo. Y en su serie de novelas rurales, la saga modesta y pobre de la Castilla real, desnoventayochizada, sin retórica ni misticismo: con hambre y humildad.

Francisco Umbral, *La noche que llegué al Café Gijón*.

Conocí hace tiempo, también, al Delibes persona, pues al narrador ya había accedido en mi adolescencia. Y el impacto resultó igual de grato. Tanto es así que por aquella época, y sin que ello fuese motivo de recato por mi parte, acuñé una frase talismán, una especie de oración-fetichismo que desde entonces fui repitiendo por doquier: «Yo, cuando sea mayor, quiero ser Miguel Delibes». Quien me oía, por ejemplo algún periodista, preguntaba: «Querrás decir *como* Miguel Delibes...», a lo que uno, circunspecto, respondía: «No. Miguel Delibes.» Supongo que se trataba de un pensamiento o deseo en clave. Somos lo que tenemos. Y si debo reconocer que, literariamente hablando, siempre creí vivir en una esfera considerablemente inferior –en lo que a talento puro se refiere– a la del Gran Delibes, en lo concerniente a personalidad, carácter, carisma personal, aura o como demonios quiera llamársele, ahí ya mi derrota era por goleada. Por eso él era, es, el espejo donde mirarse y pensar: «Bueno, ahí está. Es posible parecerse un poco, aunque sea un poco.» Tan amable, tan caballero, tan antiguo.

Y es que este hombre siempre sonríe y te contagia su sonrisa.

Todo en su persona es como un concierto de Arcangelo Corelli. Lo oyes y te dejas llevar, pero con una perenne sonrisa contenida en los labios.

Tiene que ver con las cosas más nobles de la existencia. Con la faz más admirable y tierna de la condición humana.

Javier García Sánchez en *Retratos literarios*, Laura Freixas.

Mis personajes son, en buena parte, mi biografía.

Pasé la vida disfrazándome de otros, imaginando, ingenuamente, que este juego de máscaras ampliaba mi existencia, facilitaba nuevos horizontes, hacía aquélla más rica y variada. Disfrazarse era el juego mágico del hombre, que se entregaba furtivamente a la creación sin advertir cuánto de su propia sustancia se le iba en cada desdoblamiento. La vida, en realidad, no se ampliaba con los disfraces, antes al contrario, dejaba de vivirse, se convertía en una entelequia cuya única realidad era el cambio sucesivo de personajes.

Miguel Delibes, «Discurso de recepción del Premio Miguel de Cervantes».

Ángel González

Los ojos le brillan como un amanecer de verano, como uno de esos amaneceres sosegados de finales de junio, cuando la luz templada la impertinencia de su aparición con una oferta cálida de bienestar, de aire limpio y naturaleza en calma. A través de la noche le ha ido surgiendo el resplandor festivo de la juventud, se le ha enredado en la barba blanca, en la chaqueta sencilla y machadiana, en el modo intrépido de guardar silencio o de intervenir en las conversaciones. Según pasa el tiempo, según caen las copas y el humo se espesa en la habitación hasta alcanzar un estado sólido, parece más puro, más lúcido, como si todo estuviese al comienzo, como si los relojes y los cielos no buscaran ya el último verso del poema y el punto final de la emoción. Ángel González es un noctámbulo al revés. Cuando a sus compañeros de mesa se les cierran los ojos o cuando el alcohol empieza a cargar las palabras de necedades y rencores, su figura discreta se viste de amigo recién llegado, levanta la copa y bebe como pez en el whisky, discute con unos reflejos de primer asalto, cada vez más inteligente, más irónico, más feliz, más corrosivo.

Luis García Montero en *Retratos literarios*, Laura Freixas.

CUMPLEAÑOS DE AMOR

¿Cómo seré yo
cuando no sea yo?
Cuando el tiempo
haya modificado mi estructura,
y mi cuerpo sea otro,
otra mi sangre,
otros mis ojos y otros mis cabellos.
Pensaré en ti, tal vez.
Seguramente,
mis sucesivos cuerpos
—prolongándome, vivo, hacia la muerte—
se pasarán de mano en mano,
de corazón en corazón,
de carne a carne,
el elemento misterioso
que determina mi tristeza
cuando te vas,
que me impulsa a buscarte ciegamente,
que me lleva a tu lado
sin remedio:
lo que la gente llama amor, en suma.
Y los ojos
—que importa que no sean estos ojos—
te seguirán a donde vayas, fieles.

Ángel González, *Sin esperanza por convencimiento*, en *Antología poética*.

Luis Martín Santos

Recuerdo muy bien dónde y cuándo le conocí, una tarde de sábado del otoño de 1948. Alberto Machimbarrena me había introducido en una tertulia –casi toda ella formada por médicos vascos que practicaban en Madrid– que tenía lugar en el bar Gaviria, en la calle de Víctor Hugo, los sábados por la tarde. Los no médicos más habituales éramos Alberto, Pío Caro, Luis Peña Ganchegui y yo, y a aquella tertulia acudí, arrastrado por Alberto que había coincidido para el resto de sus colegas que en un principio le recibieron con ciertas reservas a causa –mayormente– de su hablar un tanto enfático y sus maneras un tanto perfiladas. Pero al final de la tertulia, un sábado de noviembre, me acompañó por Alcalá y el paseo del Prado hasta mi casa para en aquel breve trayecto confiarnos nuestras respectivas situaciones y hacer gala de nuestros más ostensibles gustos y aficiones.

Luis no tenía familiares en Madrid ni amistades muy íntimas a las que confiar sus cogitaciones y, por si fuera poco, estaba en crisis aunque tuviera buen cuidado de disimularlo. Acababa de romper con una novia de trámite –de las que ni siquiera guardaba mal recuerdo– y con una de las primeras falsedades que me largó, en ese premonitorio preámbulo de una intensa amistad cuando se hacen las mayores confianzas, con el espíritu de una oferta tentadora para realizar una inversión de considerable importancia, me vino a decir que a causa de su trato profesional y casi diario con el cuerpo femenino, éste había dejado de ocupar un espacio en el ámbito de los misterios que preocupaban a su espíritu. [...]

Por así decirlo, Luis estaba entrando en una época interrogativa de la que pronto saldría, armado con numerosas respuestas, porque su manera de ser le prohibía permanecer durante mucho tiempo en un terreno resbaladizo. Como digo, era un joven culto, dueño de una cultura humanística que a poca gente interesaba; había leído a los clásicos, incluso a Goethe, y cuando quería hacerse el gracioso hablaba de la «aurora de rosados dedos» o «los bostezos de la montaña» con los que no obtenía sino miradas de refilón; no había tenido maestros y –a diferencia de mí, por ejemplo– no gozando de nadie que le dijera lo que tenía que leer se había dejado llevar por los manuales, los compendios o las recomendaciones de los profesores, contraviniendo las cuales llegó hasta la generación del 98 y Ortega. Bien es verdad que por aquellos tiempos, en materia de literatura castellana, todos nos habíamos quedado en la generación del 98 y Ortega, y sólo algún remilgado confesaba su advocación al modernismo y los ensortijados autores de «La novela de bolsillo», conservados en las trastiendas de las librerías de viejo. Pero su mayor fallo residía en su absoluto desconocimiento de la literatura del siglo XX, de la que sólo conocía de oídas algunos nombres. Había leído *La montaña mágica*, *Los monederos falsos* y toda la obra de Jakob Wassermann, un escritor judío alemán [...]. Pero Luis no sabía nada de James, de Conrad, de Prosut, de Kafka, de Faulkner, de Joyce de Céline, cuyos títulos uno a uno fueron retirados de mis estanterías para beneficio de los futuros lectores de *Tiempo de silencio*.

Juan Benet, *Otoño en Madrid hacia 1950*.

Carmen Martín Gaité

Conocí a Carmen Martín Gaité el día de mi bautizo literario. [...] La observé todo el tiempo; ella, creo que también me observaba, o eso quise pensar. Carmen me dijo algo bonito y amargo; ella tiene ese acento dulce y duro a la vez, aunque no sea su intención, algo que me hizo sentir un poco ingenua y un poco torpe, algo como que la literatura no está hecha, desgraciadamente, de alegrías como la de ese día. Luego, pasado el tiempo, pude contrastarlo muchas veces, y de algún pozo de esos me rescató Carmen, uno de esos pozos en los que a menudo se cae cuando una va buscando agua de la literatura. Carmen Martín Gaité fue, en gran parte, la responsable de mi salida de Madrid. Fue ella la que me empujó a Nueva York [...]. Antes de irme la visité en su casa varias veces, y siempre fue conmigo como un hada madrina a la que te gustaría devolverle algún día todos sus toques mágicos, pero las hadas madrinas tienen eso de malo, que nunca, nunca puedes estar a su altura; Carmen vuela siempre varios palmos por encima de ti, por mucho que su empeño sea acompañarte, darte la mano, darte la cena, llamarte a casa antes de dormir para animarte, descubrirete libros, tantos regalos que jamás conseguí devolver.

Luisa Castro en *Retratos Literarios*, Laura Freixas.

Jaime Gil de Biedma

Veintisiete años. Temo que sea ya una edad considerable, porque el suceso en vez de entristecerme —como me entristecieron otros cumpleaños—, me ha fastidiado. Incomoda es patente de responsabilidad civil en que la edad se va convirtiendo. Mis padres dicen que ya debo pensar en esto o en aquello, que ya debo ir pensando en casarme... Y reconozco en mí ese alarmante prurito de sentirse más joven de lo que uno es. *El hasta el final entre los jóvenes se reconoce*, dice Vicente Aleixandre hablando del poeta, ¿pero no le ocurre lo mismo al viejo verde? Acerca del comercio intelectual con los más jóvenes, sé probablemente a qué atenerme; y la lectura de mis viejas notas sobre Guillén me demostró que yo no lo había sido ninguna excepción. Pero cuando hablo con un muchacho de diecinueve o veinte, involuntariamente pienso que somos de la misma edad y que el talento está de mi parte. La sensación, claro, es embriagadora.

Jaime Gil de Biedma, *Retrato del artista en 1956*.

Ana María Matute

A veces, muy pocas, ocurre que llegamos a amar a un autor tanto como a sus textos. Yo era muy joven cuando conocí a esa, parafraseando al Truman Capote de *música para camaleones*, hermosa criatura que es Ana María Matute, y recién acababa de leer su espléndida *Primera memoria*, su conmovedora *Los soldados lloran de noche*. Me había adentrado en su peculiar universo narrativo, brujuleado por una extrema tensión poética, con la grave y amorosa ferocidad de los apenas salidos de la adolescencia, y esa suerte de intensidad y entrega que excluye cualquier asomo de fetichismo. Recuerdo ahora, cuando ha pasado tanto tiempo y la amistad botada aquella tarde ha ido surcando el oleaje intrépido de los años, intacta y siempre a flote, lo mucho que me impresionaron sus andares de muchacha (hay mujeres, Onetti *dixit*, que nunca terminan de matar a la muchacha que llevan dentro), el son festejero de su risa, la luz, imantada de inteligencia,

de su mirada inquieta de duende que sabe de viajes que no culminan, porque siempre son el mismo, y a la vez distinto, escribiéndose y escribiéndonos en la eterna bitácora de inventar el mundo. Reconocí esa mirada de inmediato; unos ojos rientes y audaces y melancólicos de navegante, de fabulista, de rientes y audaces y melancólicos de navegante, de fabulista, de *cuentista*. «A veces creo que sigo teniendo trece años», dijo, de madrugada, y en ese momento, como en tantos otros, los tuvo, acaso porque quien vive enamorado de las palabras se salva, si no del desmoronamiento, sí de la pérdida de entusiasmo, y de esa pomposa iniquidad que algunos llaman «madurez».

Ella, Ana María, uno de los seres más divertidos, más tiernos (y, por supuesto, menos ternuristas) y más adorables que conozco, se ha salvado de ese tipo execrable de «madurez». No porque viva en la «Nunca Jamás» de lord Barrie (no en la de ese *boy* usurpador y con cara de adolescente granujiento de Walt Disney, *boy* al que ambas detestamos porque amamos al auténtico, y a Campanilla y al Smee estúpido y conmovedor), sino porque nunca ha perdido la capacidad de «ver». Ella, que ha escrito sobre la crueldad, el deseo y la traición, mantiene inédita en su interior toda la curiosidad del mundo. Una curiosidad sin «inocencia», naturalmente..., esa patraña al uso de los melindrosos, los mezquinos, los más viles.

Juana Salabert en *Retratos literarios*, Laura Freixas.

Leopoldo María Panero

EL CIRCO

Dos atletas saltan de un lado a otro de mi alma
lanzando gritos y bromeando acerca de la vida:
y no sé sus nombres. Y en mi alma vacía escucho siempre
cómo se balancean los trapecios. Dos
atletas saltan de un lado a otro de mi alma
contentos de que esté tan vacía.

Y oigo

oigo en el espacio sonidos
una y otra vez el chirriar de los trapecios
una y otra vez.
Una mujer sin rostro canta de pie sobre mi alma,
una mujer sin rostro sobre mi alma en el suelo,
mi alma, mi alma: y repito esa palabra
no sé si como un niño llamando a su madre a la luz,
en confusos sonidos y con llantos, o bien simplemente
para hacer ver que no tiene sentido.

Mi alma. Mi alma
es como tierra dura que pisotean sin verla
caballos y carrozas y pies, y seres
que no existen y de cuyos ojos
mana mi sangre hoy, ayer, mañana. Seres
sin cabeza cantarán sobre mi tumba
una canción incomprensible.
Y se repartirán los huesos de mi alma.
Mi alma. Mi
hermano muerto fuma un cigarrillo junto a mí.

Leopoldo María Panero, en *Los ojos dibujados*, Revista Litoral.

Luis García Montero**LA INMORTALIDAD**

Nunca he tenido dioses
y tampoco sentí la despiadada
voluntad de los héroes.
Durante mucho tiempo estuvo libre
la silla de mi juez
y no esperé juicio
en el que rendir cuentas de mis días.

Decidido a vivir, busqué la sombra
capaz de recogerme en los veranos
y la hoguera dispuesta
a llevarse el invierno por delante.
Pasé noches de guardia y de silencio,
no tuve prisa,
dejé cruzar la rueda de los años.
Estaba convencido
de que existir no tiene trascendencia,
porque la luz es siempre fugitiva
sobre la oscuridad,
un resplandor en medio del vacío.

Y de pronto en el bosque se encendieron los árboles
de las miradas insistentes,
el mar tuvo labios de arena
igual que las palabras dichas en un rincón,
el viento abrió sus manos
y los hoteles sus habitaciones.
Parecía la tierra más desnuda,
porque la noche fue,
como el vacío,
un resplandor oscuro en medio de la luz.

Entonces comprendí que la inmortalidad
puede cobrarse por adelantado.
Una inmortalidad que no reside
en plazas con estatua,
en nubes religiosas
o en la plastificada vanidad literaria,
llena de halagos homicidas
y murmullos de cóctel.
Es otra mi razón. Que no me lea
quien no haya visto nunca conmoverse la tierra
en medio de un abrazo.

La copa de cristal
que pusiste al revés sobre la mesa,
guarda un tiempo de oro detenido.
Me basta con la vida para justificarme.
Y cuando me convoquen a declarar mis actos,
aunque sólo me escuche una silla vacía,
será firme mi voz.

No por lo que la muerte me prometa,
sino por todo aquello que no podrá quitarme.

Luis García Montero, *Completamente viernes*.

Anexo III

Cuestionario de evaluación

***Obligatorio**

1. ¿Te ha gustado hacer este trabajo? Valóralo del 1 al 5 *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada, ha sido muy aburrido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho, me ha parecido muy interesante

2. ¿Qué te ha parecido la experiencia de hacer esta antología? *

3. ¿Te parece que este trabajo ayuda a comprender o a ampliar los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura? *

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de hacer este trabajo y qué es lo que te ha parecido más interesante? *

5. ¿Qué es lo que te ha resultado más difícil? ¿Qué es lo que menos te ha gustado? *

6. ¿Qué crees que has aprendido haciendo este trabajo? *

7. Una vez hecho el trabajo, ¿te interesa más la vida de estos autores? ¿Leerías algún libro suyo? *

8. ¿Qué crees que se puede mejorar del trabajo? ¿Qué crees que es lo mejor? *

9. ¿Puedes señalar algún aspecto sobre vocación literaria, procesos literarios o fomento de la lectura que hayas aprendido con este trabajo? *
