



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster Modalidad B

A los clásicos desde los paratextos

To the classics through the paratexts

Autor/es

Beatriz Yus del Río

Director/es

Fermín Ezpeleta Aguilar

Facultad de Educación
2016

Resumen

El trabajo “A los clásicos desde los paratextos” se enmarca dentro de la modalidad B de los Trabajos Fin de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y constituye una propuesta de renovación metodológica fundamentada en los géneros y en la educación literaria. Conscientes del desencanto con el que se afronta la lectura de los clásicos hispánicos en las aulas de bachillerato, proponemos un acercamiento novedoso a los mismos a través de sus paratextos. El otro pilar sobre el que se sustenta la investigación es la metodología del aprendizaje basado en proyectos, la cual permitirá trabajar de manera totalizadora tanto contenidos literarios como interesantes elementos pragmáticos del discurso. De este modo, y teniendo en cuenta el nivel educativo al que nos dirigimos (1º de bachillerato), el proyecto consiste en la edición de una antología de paratextos pertenecientes a obras clásicas comprendidas entre los siglos XIII y XVII.

Palabras clave: Didáctica de la literatura, Educación Literaria, clásicos hispánicos, paratextos, prólogo, antología, retórica, recursos estilísticos.

Índice

Introducción.....	3
1. Estado de la cuestión	6
1.1. ¿Cómo se ha afrontado la didáctica de la literatura?	6
1.2. Didáctica de los clásicos en el aula	10
1.3. Repaso bibliográfico de los paratextos clásicos	13
2. Marco teórico.....	15
2.1. Por qué leer a los clásicos.....	15
2.2. La recepción de los clásicos por el lector adolescente	17
2.3. Las adaptaciones de los clásicos.....	19
2.4. Las tipologías textuales de los paratextos.....	22
2.5. Los prólogos de Cervantes, la otra cara de la moneda	25
2.6. El trabajo por proyectos: editar una antología.....	30
3. Diseño de la investigación.....	33
3.1. Hipótesis y objetivos del estudio	33
3.2. Contexto de estudio	35
3.3. Instrumentos de análisis.....	36
3.4. Análisis de los datos	37
3.4.1. Conocimiento y opinión sobre los clásicos literarios: alumnos	37
3.4.2. Hábitos lectores y percepción sobre la enseñanza de la literatura: alumnos	39
3.4.3. Cuestionario sobre la enseñanza de los clásicos literarios: profesores.....	40
3.5. Comentario de los resultados y conclusiones derivadas del estudio	41
4. <i>A los clásicos desde los paratextos</i>	44
4.1 Justificación	44
4.2. Metodología.....	45
5.4.3. Secuencia de la actividad.....	46
4.3.1. Fase de preparación	46
4.3.2 Fase de realización.....	47
4.3.3 Fase de evaluación.....	49
4.4 Resultados obtenidos	51
5. Conclusiones.....	52

6. Bibliografía.....	57
6.1. Bibliografía primaria	57
6.2. Bibliografía secundaria.....	58
6.3. Normativa	61
Anexo I: selección de paratextos.....	62
Anexo II: cuestionarios.....	75

Introducción

El trabajo “A los clásicos desde los paratextos” se enmarca dentro de la Modalidad B de los Trabajos Fin de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se trata de una propuesta de renovación metodológica fundamentada en los géneros y la educación literaria a través del aprendizaje basado en proyectos.

Como amante de los clásicos he podido constatar desde mi experiencia como alumna que el tratamiento que se les da a estas obras desde la escuela no contribuye a sembrar el gusto por las mismas. A menudo, se afronta el estudio y la lectura de estos textos como algo tedioso y complejo, alejado de nuestra realidad, e incluso de nuestros modos de sentir y vivir. Además hemos de tener en cuenta que, como adolescentes, los jóvenes se encuentran en una etapa evolutiva compleja, están definiendo su personalidad y explorando su entorno en un contexto de incertidumbre. Por todo ello, considero que los paratextos podrían servir de puente para conectar a los grandes clásicos de la literatura hispánica con los lectores juveniles del siglo XXI. Estas breves piezas se prestan a un estudio poliédrico: dan voz a los autores, dejan permear en ocasiones las ideas sobre literatura de quien los escribe, y contienen interesantes elementos pragmáticos (oralidad, implicación con el lector, argumentación, etc.).

En el estado de la cuestión presentamos, en primer lugar, un repaso sucinto por las distintas leyes educativas desde el siglo XIX hasta la actualidad atendiendo a la repercusión que las distintas teorías literarias han tenido en la Didáctica de la Literatura y cómo se ha concebido esta a lo largo de los tiempos. Ello nos sirve de marco para, en segundo lugar, esbozar el panorama actual en la enseñanza de los clásicos, señalando las principales debilidades así como las nuevas propuestas metodológicas en este ámbito. Este apartado se cierra con un breve repaso bibliográfico de los paratextos, en el que se ofrece una definición ajustada del término y una recopilación de los principales estudios que se han llevado a cabo en el ámbito hispánico.

El marco teórico se abre con una defensa de la inclusión de las lecturas clásicas en los itinerarios lectores de secundaria y bachillerato. Para ello, nos servimos de algunas reflexiones de voces autorizadas aduciendo las razones por las que la institución escolar

ha de dar a conocer estos textos, y los beneficios que estas lecturas reportan al desarrollo adolescente. Posteriormente, afrontamos la tarea desde el extremo opuesto, el de la recepción por el joven lector. Para ello, estudiamos el “contexto de lectura” en el que los jóvenes se mueven, de tipo instrumental y mediatizado por las tecnologías y los medios audiovisuales, para comprender así las dificultades a las que ha de hacer frente cuando asume la tarea de la lectura literaria. De este modo, en el tercer epígrafe presentamos uno de los mecanismos didácticos que pueden contribuir a reducir la distancia cronológica e intelectual que separa a las obras clásicas de los nuevos lectores: las adaptaciones. Conscientes de la controversia que origina el tema exponemos las dos posturas al respecto y llevamos a cabo un recorrido por el fenómeno de las adaptaciones desde el siglo XIX hasta la actualidad, deteniéndonos en el caso de Rosa Navarro Durán, de quien tomamos algunas de sus obras en nuestra propuesta didáctica. En el quinto epígrafe ofrecemos una clasificación de las tipologías paratextuales que manejaremos en la propuesta, y concedemos especial importancia al prólogo, estudiando en el siguiente epígrafe cuatro prólogos cervantinos que muestran la revolución del género y las posibilidades que este ofrece. En última instancia, nos ocupamos del método que organiza nuestra propuesta: el trabajo por proyectos, y describimos en qué consiste y cuáles son sus ventajas.

En el apartado 3 exponemos la investigación que se ha llevado a cabo en el Colegio del Salvador y que ha tenido como objeto de estudio dos focos: los alumnos de 1º de bachillerato y los profesores. El estudio práctico se ha centrado en aspectos relacionados con el conocimiento y opinión sobre el tratamiento de los clásicos en el aula, los hábitos lectores y la renovación metodológica en el ámbito de la literatura.

Con el estudio previo nos proponíamos con respecto a los alumnos:

1. Conocer qué opinión les merecen las obras clásicas, si les parecen interesantes y útiles para su formación, y si creen que se trabajan de manera adecuada en las clases.
2. Sondear qué conocen sobre los paratextos y si han llevado a cabo alguna vez alguna actividad relacionada con estos.
3. Precisar cómo consideran los adolescentes que debería enfocarse la lectura y el tratamiento de los clásicos en el aula, si en alguna clase han

trabajado con la metodología por proyectos, y si esta les parecería útil para trabajar la literatura.

4. Determinar si estarían interesados en llevar a cabo un trabajo por proyectos con los prólogos y paratextos de algunas obras clásicas para fomentar la lectura de estas y trabajar aspectos comunicativos.

Y en lo que respecta a los profesores se pretendía:

1. Conocer qué opinión les merece el tratamiento y espacio destinado a los clásicos en el currículo de secundaria y bachillerato.
2. Averiguar qué estrategias de animación a la lectura y qué actividades ponen en marcha para trabajar de una manera más amena las lecturas clásicas.
3. Determinar si conocen la metodología del trabajo por proyectos, si la consideran apropiada para la materia, y de qué modo la emplean.
4. Verificar si consideran interesante estudiar las posibilidades que nos ofrecen los paratextos clásicos (aspectos pragmáticos y de comunicación con el lector, recursos retóricos y estilísticos), y si el trabajo con estos puede fomentar la lectura de las obras.

Como se verá más adelante, el estudio se ha llevado a cabo mediante dos cuestionarios que pretendían indagar sobre estas cuestiones. El objetivo que se perseguía con estos era comprobar que lo señalado en el marco teórico tenía una correspondencia con la realidad, y descubrir de paso las carencias particulares de los alumnos para ajustar la propuesta de intervención.

Tras este diagnóstico, se presenta la propuesta “A los clásicos desde los paratextos” que da título a este trabajo y que consiste en editar una antología de paratextos clásicos pertenecientes a las obras más relevantes de la literatura española comprendidas entre los siglos XIII y XVII. De este modo, ofrecemos en primer lugar una justificación de la propuesta, una exposición de la metodología empleada, la secuencia de la actividad y los resultados obtenidos.

1. Estado de la cuestión

1.1. ¿Cómo se ha afrontado la didáctica de la literatura?

¿Cómo ha concebido el sistema educativo español la enseñanza de la literatura a lo largo de los tiempos? ¿Cómo han influido las teorías literarias en la didáctica de la literatura? ¿Qué lugar han ocupado los clásicos en los currículos? Conscientes de lo ambiciosos que son estos interrogantes trataremos humildemente de ofrecer un repaso diacrónico atendiendo a los distintos enfoques didácticos que ha recibido la literatura a lo largo desde el siglo XIX y, cuando nos sea posible, haremos alguna referencia a los obras y autores clásicos.

La dificultad de ofrecer una respuesta completa a los interrogantes arriba planteados se debe, sobre todo, a la ausencia de una Historia de la Educación Literaria en España, “un corpus teórico a partir del cual construir la Didáctica de la Lengua y Literatura” (Alférez, 2008:103).

Desde comienzos del siglo XIX colectivos como los afrancesados y las élites liberales concebían que la sabiduría se reflejaba en el bien hablar y la finalidad del estudio de las humanidades era la de expresar correctamente nuestros pensamientos. Por esta razón, en las aulas seguía dominando el modelo *retórico*. Este enfoque consistía en el aprendizaje de las normas del buen decir y de los principios que habrían de seguir los estudiantes en el momento de componer obra literarias; y a la vez en la consagración y canonización de los clásicos grecolatinos como ejemplos a los que imitar a la hora de hablar, escribir y comportarse, como modelo de moralidad (Núñez, 2007:103). Sin embargo, Colomer advierte que el objetivo del modelo retórico no era propiamente enseñar literatura, sino preparar profesionalmente a aquellos que tuvieran que practicar la elocución; el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura al dictado de clérigos, notarios o escribientes, etc. (1996:123).

Con la implantación del plan de estudios Pidal (1845) se produce un desplazamiento paulatino del canon lector y por tanto, del modelo *retórico* que lo propugnaba (Soriano, 1995: 228). En este año además se edita e implanta en la enseñanza secundaria el primer manual de historia de la literatura, de Gil de Zárate. Dicho manual trata de compatibilizar la enseñanza de la retórica con la historia de la

literatura, y los materiales de esta última se seleccionan de acuerdo a un criterio histórico. Se va abriendo camino así a la visión positivista de la literatura (Núñez, 2007:105); la atención al estudio de los textos, el conocimiento de la vida de los autores, la concepción de la obra como expresión del creador y como documento histórico que refleja la filosofía de un pueblo y una época; todo ello orientado a delimitar las cualidades que conforman el espíritu de lo español, la nacionalidad española. Soriano subraya esta fecha como el momento en que se implanta y generaliza de manera definitiva la presencia de Cervantes y su *Quijote* en el sistema educativo español (1995: 229). Junto al gran genio aparecen otros autores como Lope de Vega y Calderón ocupando el centro, dejando en la periferia a otros autores como Quevedo o Góngora.

En la práctica, el historicismo¹ consistía en la exposición de secuencias e influencias formales y temáticas ordenadas cronológicamente y desconectadas la mayoría de las veces del conocimiento efectivo de los textos completos por parte del alumnado. Esta orientación vino a converger con el paradigma formalista (lenguaje=estructura) y en literatura este se caracterizó por el rechazo de toda paráfrasis y, por tanto, de cualquier interpretación subjetiva. Ni las obras pueden explicarse a partir de las circunstancias históricas o biográficas, ni las emociones residen en ella (Meix, 1994: 56). De este modo, se propugna el comentario de textos como método básico para descubrir la forma, la técnica y las convenciones que hacen posible la literariedad.

En los años 70, la Ley de Educación General Básica –cuya referencia explícita a la literatura la encontramos en los cursos 7º y 8º–, se propone una metodología activa basada en el diálogo profesor-alumno para llevar a cabo el comentario de texto. La introducción escrita por Lázaro Carreter a los *Programas renovados* (1980) señalaba la pretensión de desarrollar la sensibilidad estética de los escolares y fomentar el respeto al patrimonio cultural (Alférez, 2008: 105). Sin embargo, los objetivos de cada uno de bloques temáticos en que se articulaba el Ciclo Superior (*resumir, enumerar, distinguir, aprender de memoria etc.*) “dan fe de las concepciones pedagógicas que sustentan las orientaciones didácticas” (Ibíd.).

¹En esta época los krausistas rechazaron este canon porque consideraban que transmitía una ideología conservadora y discreparon de las prácticas didácticas predominantes (Núñez, 2007: 107)

La llegada de la LOGSE (1990) y la consideración de las teorías constructivistas como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje supusieron un giro de ciento ochenta grados. Por un lado, entró en las aulas la literatura infantil y juvenil, ofreciendo itinerarios de lectura más abiertos y variados (Dueñas, 2006: 83) y, por otro, se comenzó a otorgar importancia a la experiencia lectora. Es la época de teorías como la Estética de la Recepción y la Pragmática (Núñez, 2007: 106):

la obra es también experiencia del lector [...] desde el momento en que este debe completar los elementos no dichos, los lugares de indeterminación o anticipar hipótesis y conjeturas sobre estas en el marco de la historia de la recepción de dichas obras y de su relación con las normas estéticas y expectativas que posibilitan su lectura en diferentes épocas (Ibíd.).

Estas teorías se plasman en las aulas en el enfoque pragmático-comunicativo y el estudio de la literatura consiste en interpretar el texto como comunicación, teniendo en cuenta los contextos de producción y los de recepción, e implicando de manera natural procesos de carácter valorativo que variarán con los tiempos (Altamirano, 2013: 230). En consecuencia “no existen, pues, *clásicos* de validez intemporal al margen de la historia, sino obras que son interpretadas y consideradas valiosas desde una sensibilidad contemporánea pero que pueden dejar de serlo en otro momento” (Meix, 1994: 60)

Con la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (2002), se percibe de nuevo un retroceso debido, principalmente, a la inclusión de la historia de la literatura y la recuperación de los textos clásicos con una finalidad similar a la dominante a mediados del XIX, la de inculcar y promover unas referencias culturales al servicio de una determinada identidad nacional.

En 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE) y en el área de Lengua Castellana y Literatura se introdujo un apartado específico denominado “Educación Literaria” para la etapa de secundaria y “Discurso literario” para la de bachiller. En la Secundaria se persigue consolidar el hábito lector, ampliar las experiencias en los campos de lectura y recreación textos y, sobre todo, sistematizar las observaciones sobre las convenciones literarias y la relación obra y su contexto histórico. Mientras, el bloque para bachiller, Discurso Literario, contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa y se concibe como una “presentación lo más sintética posible de los contextos, las formas y los contenidos temáticos, sugiriendo que se realice alguna selección de obras, fragmentos y autores representativos de las diferentes épocas –y

especialmente de la literatura del siglo XX– y que se dedique un tiempo a la lectura y al análisis y comentario de los textos” (BOE, 2007: 266). De este modo, se estudia la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX haciendo un ambicioso recorrido por los distintos géneros y principales movimientos literarios, para trabajar profundidad la literatura del siglo XX hasta la actualidad en el segundo curso.

El bloque Educación Literaria en el currículo LOMCE, implantado parcialmente este curso 2015-2016, parece no establecer diferencias significativas en cuanto a los planteamientos anteriores y persigue el mismo objetivo, hacer de los escolares lectores cultos y competentes en un proceso que continúe tras la etapa académica, manteniendo de nuevo un equilibrio entre los textos más cercanos a los intereses y maduración cognitiva de los escolares, con aquellos más complejos y representativos de la literatura española. La distribución de contenidos es similar al currículo anterior: en la ESO se aborda un estudio progresivo de la literatura, partiendo de un acercamiento a los géneros literarios y se continúa planteando progresivamente una visión cronológica desde la Edad Media hasta el siglo XX, a través de la selección de textos significativos. Será en los dos cursos del bachillerato cuando el alumnado profundice en la relación entre el contexto sociocultural y la obra literaria. En ambos cursos se incide sobre las técnicas de análisis y comentario, y se combina la visión diacrónica con la relación entre contexto sociocultural y la obra, prestando atención a la evolución de las formas, motivos y temas, a través de la comparación de textos de diferentes épocas y estilos.

En definitiva, la sucesión de tantas y diversas leyes educativas no ha contribuido a mejorar el panorama y los estudiosos hablan de un “estado de crisis” en la enseñanza de la literatura, cuyo origen podría fecharse en torno a los años 70. Como hemos podido comprobar, las nuevas propuestas en la docencia de la literatura buscan modelos dirigidos a crear lectores competentes, basados en propuestas de animación lectora. Ballester e Ibarra consideran que el rasgo que caracteriza a la educación literaria de los últimos años es: “la gran variedad de metodología, criterios selectivos y estrategias de todo tipo” que refleja la voluntad de los docentes por acercarse a las expectativas cada vez menos selectas de los nuevos lectores audiovisuales (2009: 31). De este modo, se combinan varios tipos de metodología (eje diacrónico, talleres de escritura, organización temática y tópica de los contenidos, comentario de texto a nivel macro y micro, literatura comparada, etc.) escogiendo lo más adecuado en cada momento al contexto.

1.2. Didáctica de los clásicos en el aula

Como es lógico, la didáctica de los clásicos ha seguido en paralelo a la didáctica de la literatura en general, enriqueciéndose de las distintas teorías sobre el lenguaje y la literatura, el lector, y la interpretación del texto arriba comentadas.

En muchas ocasiones las lecturas clásicas se seleccionan de acuerdo a criterios curriculares establecidos, y se explotan mediante técnicas como el comentario de textos o toda suerte de trabajos académicos; y esta imposición provoca en los jóvenes lectores actitudes controvertidas hacia este tipo de literatura. Cerrillo enumera algunos procedimientos para hacer más flexible esta “obligatoriedad”: la selección rigurosa de los textos, tratando buscar aquellos que establezcan empatía con los lectores por su cercanía de contenidos, personajes y por un lenguaje accesible; las adaptaciones (de las que nos ocuparemos en el marco teórico), y las lecturas fragmentadas “que tengan una cierta vida independiente y que no requieran la lectura de otros pasajes del libro elegido” (2010: 67-68).

La preocupación por la lectura de los autores clásicos ha sido siempre una constante. La celebración del III Centenario del *Quijote* nos dejó valiosas aportaciones sobre la modernidad de los clásicos. Intelectuales de 1905 de la talla de Machado, Azorín, Américo Castro y Ortega y Gasset, influidos por el krausismo y la concepción romántica del arte, abogaron ya por una pedagogía humanista de la cultura a través del ejemplo cervantino. Como señalan Caro y González, son los pioneros de una propuesta de lectura literaria en la que “se invita a interactuar con los textos, a disfrutar de su goce estético y a modernizar las obras recreándolas desde los nuevos contextos receptores” (2013: 98). En *Anarquistas literarios* Azorín criticaba la “apología irreflexiva” en la que se basaba la enseñanza de los clásicos en las aulas de sus contemporáneos, mientras que su coetáneo Ortega y Gasset aventuraba que la única forma de salvar los clásicos era “contemporaneizándolos”, atrayéndolos hacia el presente (98).

Pese a estos intentos de regeneración, hoy se sigue constatando la necesidad de un nuevo modelo teórico para la educación literaria. El eje cronológico, resquicio del modelo historicista y fundamento tradicional de la enseñanza, ha perdido su fuerza explicativa probablemente por seleccionar contenidos y objetivos cada vez más ajenos a

las necesidades afectivas e intelectuales de los discentes. José Domingo Dueñas y Rosa Tabernero (2013: 68) señalan algunos aspectos de los que adolece la didáctica de los clásicos en la actualidad: por un lado, se afronta la “salvación” de títulos, nombres y fechas significativos desde la perspectiva de experto, de adulto iniciado en la cultura y, por otro, la lectura de los textos se va postergando de manera gradual conforme la literatura como asignatura pierde peso y horas lectivas en las distintas leyes educativas. Aun añaden una tercera causa del fracaso de esta empresa: las nuevas vías de acceso al conocimiento que manejan los jóvenes, al margen del cauce escolar, donde “hayan respuestas [...] en la mayoría de los casos superficiales y poco sólidas a sus necesidades afectivas e intelectuales, a menudo además en franca contradicción con lo que el sistema educativo les inculca”.

M^a Teresa Caro y María González postulan la existencia de dos diseños metodológicos de lectura: el controlador y el liberador, y apuntan que el primero ha oprimido en las escuelas al segundo (2013:90). La primera lectura se cimenta sobre la corrección y aspira a la universalidad homogenizando el sentido del texto y estableciendo límites entre lo decible e indecible. La lectura liberadora, por su parte, se basa en la vinculación para la lograr la pluralidad de sentidos y la recontextualización de la verdad mediante la comunicación con el otro y la intervención de la imaginación.

Estas autoras parten de la propuesta defendida ya por románticos y krausistas, y proponen una metodología que fomente la comprensión lectora y la reflexión crítica y creativa: ir más allá del significado y de la lectura erudita (el estilo, lo metatextual) para generar sentido, mediante una operación interpretativa y propia de cada lector. Esta metodología es la del *intertexto lector*, teorizada por Antonio Mendoza (2001). Esta noción didáctica, fundamental para el planteamiento de la lectura intertextual, plantea la construcción del significado de una obra literaria como resultado de la interacción entre las referencias del discurso y las experiencias y conocimientos aportadas por el lector. Cualquier obra es *per se* hipertextual, sin ir más lejos, la novela que inaugura la narrativa moderna, *El Quijote*, se configura como un tapiz que aúna todas las modas literarias en boga de su época, y se recrea a través de los siglos por los lectores de contextos receptivos muy diversos.

En la tesis doctoral de M^a Teresa Caro, *Los clásicos redivivos en el aula* (2006), encontramos un estudio global del modelo de investigación-acción interdisciplinar desarrollado en sus clases con los clásicos desde un proceso denominado por la autora “lectura creativa”. En esta se recogen los talleres de creación literaria llevados a cabo en varios institutos y colegios públicos entre 1996-2005. Transcribiremos aquí “las modalidades de lectura” con las que se trabajan:

- Lectura recreativa y oral en grupo, como actividad motivadora.
- Lectura comentada por medio del coloquio, para fomentar la comprensión a través de inferencias espontáneas de los lectores.
- Lectura atenta, por medio de una guía, para tratar los aspectos más relevantes del texto.
- Lectura intertextual, que estimula la imaginación para conectar con textos con iniciativa personal y, posteriormente, jugar con el trasvase de géneros (como experimentación).
- Lectura creativa.

Dueñas y Tabernero son partidarios de combinar ambos modos de aproximación a los clásicos: la perspectiva horizontal, destacando referencias históricas y culturales relevantes del momento en que surge la obra, y en el orden lineal, la propuesta hipertextual para destacar relaciones temáticas y formales entre unas obras y otras. Además invitan a explotar el soporte electrónico y las posibilidades de interconexión que nos ofrece (2013: 69). Aunque no existe todavía un conjunto notable de versiones digitales de textos clásicos que nos permitan “recorrerlos” a través de hipervínculos, sí que contamos con enciclopedias digitales, wikis, artículos, blogs de expertos y portales para trazar esas conexiones entre autores y obras.

Para concluir este apartado, citaremos otra de las propuestas que quizás sería útil y motivadora en los primeros cursos de la Secundaria, el conocimiento en profundidad de los mitos, personajes, mundos de ficción y formas literarias que los crean. Este estudio simbólico se explica ante la necesidad de reforzar la competencia literaria cuanto mayor es la distancia temporal entre el momento de creación y el de recepción de la obra (Sotomayor, 2005: 234).

1.3. Repaso bibliográfico de los paratextos clásicos

Va a ser el teórico francés G. Genette quien en su obra *Palimpsestos* (1982: 9-20) hable de *transtextualidad* para aludir a la diversidad de relaciones de trascendencia textual que se generan en los textos y defina cinco tipos, entre los que se encuentra la *paratextualidad*: “conexión del texto con el entorno textual, principalmente editorial (cubierta, título, epígrafes, ilustraciones, prólogo, etc.)

En el ámbito de la literatura española uno de los primeros estudios en los que se considera el prólogo como género con vida propia es el de Alberto Porqueras Mayo, *El prólogo como género literario. Su estudio en el Siglo de Oro* (1957). Dicha obra comienza con una breve historia del nacimiento del prólogo, vinculado al género dramático de la Antigüedad Clásica, hasta llegar al Siglo de Oro, periodo de máxima importancia por ser el momento en el que el prólogo se consolida. El autor ofrece una retahíla de términos con los que puede confundirse la pieza durante el periodo, una clasificación atendiendo a la estructura y otra al contenido, y se ocupa de los tópicos y rasgos estilísticos del nuevo género. En poco tiempo Porqueras Mayo dará a la luz obras de contenido similar como *El prólogo durante el Renacimiento Español* (1965) y *El prólogo en el manierismo y barroco españoles* (1968). En 1971, junto a Laurenti, lleva a cabo una exhaustiva recopilación (y elaboración) de estudios sobre prólogos de las literaturas europeas y americanas desde el siglo XVI en *Ensayo bibliográfico del prólogo en la literatura*.

Como advertíamos al principio, el término paratextual admitía muchas posibilidades si bien, durante mucho tiempo solo han sido tenidos en consideración los prólogos y a lo sumo, prefacios y dedicatorias. Juan Villar (1982) estudia las ideas recurrentes en los prólogos y epílogos de Santa Teresa, Lola Luna (1990) lleva a cabo en su trabajo la búsqueda de una retórica común en defensa de la autoría femenina en los prólogos de las obras de Teresa de Cartagena y Valentina Pinelo, y Jesús Páez (1993) estudia el contenido de la famosa Carta-Proemio al Condestable de Portugal. Además, a partir de los 90 comienza a aflorar el interés por la riqueza de los prólogos en las obras cervantinas y perdurará hasta la actualidad: Carmen Escudero (1990), Francisco J. Martín (1993), J. Manuel Martín (2002, 2009), José Montero (2003), Ricardo Cuéllar (2005) y Jean Pierre Étienvre.

Michel Moner (2003) señala la actitud de recelo mostrada por los hispanistas cuando el concepto de paratexto empezó a sistematizarse. Por un lado, consideraban que se trataba de una moda pasajera, y por otro, se mostraban reacios a desplazar el interés del texto hacia “su entorno”. Aunque hoy no figura la palabra “paratexto” o su equivalente en las lenguas europeas en los diccionarios, sí que han adquirido legitimidad en el campo de la investigación literaria. Concretamente, el estudio paratextual se sistematizó de manera importante en la literatura hispánica a principios de los 90, a raíz de un coloquio celebrado en la Universidad de Stendhal (Grenoble), cuyas actas, *Le livre et l'édition dans le monde hispanique* (1992) se convirtieron en obra de referencia. En 1994 se leyó en la misma universidad la tesis doctoral de Anne Cayuela, *El paratexto en el Siglo de Oro*, que contribuyó de manera definitiva a despertar el interés de los estudios paratextuales. Pero es sin duda el estudio dirigido por María Soledad Arredondo, Pierre Civil y Michel Moner (2003) el más exhaustivo y variado en el estudio de los paratextos de los siglos XVI y XVII. Este proyecto perseguía tres objetivos principales: recolectar sistemáticamente piezas paratextuales literarias, administrativas, e incluso iconográficas de la literatura e historiografía de los Siglos de Oro; investigar las relaciones entre texto y paratexto, y estudiar la temática de estos últimos en aras de enriquecer nuestro conocimiento cultural de la España del Siglos de Oro (ya que estas piezas eran un cauce para poéticas de los géneros, posturas, polémicas o controversias entre escuelas literarias.). El libro se articula en siete capítulos dedicados a los distintos bloques de investigación: poesía, teatro, prosa (narrativa de ficción), historiografía, lo político y religioso, la transmisión del saber y la iconografía.

2. Marco teórico

2.1. Por qué leer a los clásicos

Muchas voces autorizadas han reflexionado sobre la riqueza de estos textos literarios:

“clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones a lo largo del tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término” (Borges, 1992:367)

“Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera” (Calvino, 1991: 15)

“han sobrevivido a los naufragios de la cultura, imponiéndose al olvido, a la censura y a la desidia” (García Gual, 1998: 36)

Lo cierto es que los clásicos no son hoy ni han sido nunca lecturas generalizadas, y las razones han sido diversas según la época histórica, “a veces la razón no es otra que el analfabetismo”, acuña Sotomayor (2013:30). Tanto los adultos que recurren a los clásicos como experiencia placentera de madurez, como aquellos que preparan su carrera docente con una profunda y concienzuda lectura de estos, son minoría. Y es que los clásicos se integran dentro de la llamada “literatura permanente” (García Gual, 1998: 35), aquella que se opone a las lecturas de uso cotidiano y efímero, a los best-seller y libros de moda; y por tanto su dificultad es inherente ya sea por su contenido, lenguaje y/o distancia temporal y cultural.

Puede parecer incluso osado que defendamos el acercamiento a los clásicos, con el tiempo pausado de lectura que estos requieren, viviendo en un mundo de la inmediatez, del lenguaje audiovisual, del bombardeo de información, de lo instrumental. En este sentido, los clásicos pueden ser un antídoto o una medicina para escapar de este mundanal ruido y ocuparnos de lo trascendental.

Calvino (1991:14) habla de la madurez como la etapa clave para la lectura de los clásicos, en la que se reconocen semejanzas con otras y anteriores lecturas y en la que se aprecian (o deberían apreciarse) muchos detalles, niveles y significados. Parece pues que estamos relegando a los clásicos a un estadio de avanzada edad o al menos de cierto

nivel de madurez y competencias varias, no es esta desde luego nuestra intención. Recurriré de nuevo a Calvino para justificarlo:

las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro en la juventud poco o nada se recuerde (Ibíd.).

Entrando pues en el ámbito formativo, Sotomayor expone tres razones que justifican la presencia de los clásicos en los itinerarios lectores orientados a la Educación Literaria: son modelos de escritura, representan una identidad cultural, y obedecen a la necesidad de conjugar armoniosamente tradición e innovación en la tarea educativa (2013:33).

Somos, por tanto, conscientes de que toda la potencialidad de la que venimos hablando solo se hace efectiva en los lectores maduros, con cierta historia y competencia lectora, pero para llegar a esa relectura es necesario iniciarse en la etapa de formación. Calvino defiende a toda costa que los clásicos solo se leen por amor y no por respeto o deber, salvo en la escuela: “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*” (1991:16).

Aquí reside la responsabilidad de la Institución Escolar, como apunta García Gual, “orientar la disposición de los alumnos a leer los clásicos” (1998:36), y para ello, ha de confeccionar una lista sugerente y efectiva que reúna a los mejores escritores, artistas y creadores del pasado. La escuela ha de fomentar y desarrollar la lectura como instrumento formativo, graduando la dificultad de los textos y ofreciéndolos antes que imponerlos, educando en el amor a la lectura.

En definitiva, la institución educativa ha de ofrecer acercamientos significativos para dar a los clásicos el lugar que merecen en el currículo y permitir a los lectores de cualquier tiempo y espacio reconocer el valor dialogante y recreativo de estas obras de arte.

2.2. La recepción de los clásicos por el lector adolescente

Por todos es ya sabido cómo la afición por la lectura se logra con éxito en la enseñanza primaria para sufrir después un misterioso retroceso en los niveles posteriores. Como aseguran José Domingo Dueñas y Rosa Tabernero, el adolescente atraviesa por “momentos de quiebra del hábito lector” (2013: 70), probablemente debido a la mayor libertad de la que goza durante este periodo vital y a las nuevas necesidades afectivas que lo asedian.

A pesar de que en los últimos tiempos esté calando una convicción un tanto apocalíptica sobre el futuro de la lectura, Enrique Gil (2001:19) habla de una “desnaturalización lectora” para atribuir esta crisis lectora no tanto a la cantidad sino a la calidad de lo que se lee. Hoy predomina una lectura instrumental, es decir, se lee más como fuente de información que de conocimiento. Cerrillo y Senís ilustran perfectamente los modos de lectura dibujando dos tipos de lectores. Por un lado, *el lector tradicional*, lector literario competente que además se sirve de otros modelos de lectura. Por otro, *el lector nuevo*, fascinado con las nuevas tecnologías y que solo practica la lectura en red –divulgación, información, videojuegos, etc.– (2005: 20). Este perfil suele coincidir con personas jóvenes que no han participado, o lo han hecho en menor medida que antaño, de la lectura en voz alta, de la memorización de poemas, del recitado y de la declamación o el arte de contar una historia. Ello comporta además, que muestren dificultades para discriminar mensajes y en ocasiones no comprendan algunos de ellos.

Vivimos en la cultura de la inmediatez, del aquí y el ahora, y los jóvenes se mueven cada vez más en entornos en los que la lectura literaria juega un papel secundario. Y es que tanto chicos como chicas se ven reclamados por diversas formas de entretenimiento bastante menos exigentes que el libro y que les reportan beneficios inmediatos (televisión, internet, videojuegos, etc.).

Cerrillo y Senís no consideran que el progresivo impacto de los medios de comunicación audiovisual sea la causa por la que muchos abandonen la práctica lectora en el umbral que separa la infancia de la adolescencia, aunque sí admiten que genera una dificultad importante para la creación de “nuevos lectores”. Y esto se debe a que

las tecnologías de la información y la comunicación han provocado un cambio en el modelo cultural y de comunicación (2005: 26). La cultura tradicional, alfabetica, textual e impresa está perdiendo posiciones frente a otra que se construye mediante estímulos sensoriales (lenguaje audiovisual). Por esta razón, no solo ha cambiado el lenguaje, sino también las capacidades de razonamiento que se requieren para descodificar este tipo de mensajes.

Cada aplicación digital genera un nuevo lenguaje y por tanto, un nuevo lector. Adoptamos distintas conductas o comportamientos, cuando escribimos un *tweet* (máximo 140 caracteres), o cuando mantenemos una conversación vía Whatsapp. Cuando nos movemos en red, tratamos de hacerlo de una manera efectiva, y ante el volumen de información suministrada nos manejamos a través de menús, hipervínculos, “saltamos” párrafos durante la lectura y rastreamos la información mediante filtros.

Si hablamos de la lectura de los clásicos, estos atraen por su intemporalidad pero están sujetos a lo temporal y esta es una barrera que el lector joven –que carece de la suficiente competencia literaria– no puede sortear. En este contexto, caracterizado por la fragmentación del conocimiento y la simplificación de los mensajes, también resulta compleja “la riqueza lingüística, la densidad de un personaje o la complejidad de sentimientos y relaciones de una obra clásica” (Sotomayor, 2005: 228). Ello explica el reciente conocimiento de la literatura juvenil por parte del profesorado y su incorporación a las aulas. García Padrino considera que el auge de este tipo literatura “de tránsito” se debe tanto al deseo docente de desarrollar y mantener hábitos lectores, como a los planteamientos editoriales que buscan adaptar sus productos a los condicionamientos psicológicos, lingüísticos e intelectuales de los jóvenes como sector de mercado (2000: 72).

Tratando de ser justos, hemos de citar aquí un género que dentro de las obras clásicas sí ha logrado la estimación del lector adolescente: la novela de aventuras² en sus variantes: histórica, de viajes o de ciencia ficción. Las peripecias que viven unos personajes enfrentados al peligro, a lo desconocido, y los retos que afrontan motivados

² Se trata de adaptaciones “aunque íntegras y respetuosas” de autores como Verne, Dumas, Scott, Stevenson, Cooper o Dickens, y obras como *Ben Hur*, *Robinson Crusoe*, *Búfalo Bill*, *Oliver Twist*, etc. (Sotomayor, 2005: 230).

por el deseo de conocer y explorar “parecen tener un atractivo especial para los lectores que se encuentran en un etapa de descubrimiento de la vida en que el deseo de conocimiento, emoción y riesgo son componentes esenciales” (Sotomayor, 2005: 230).

Como comentábamos, en la actualidad tienden a combinarse en las aulas obras clásicas con títulos de literatura juvenil proporcionando con las segundas lecturas más complacientes. Es evidente que el canon literario tenga que adaptarse también a las circunstancias cambiantes y resulta adecuado que no se fosilicen las propuestas literarias, el problema reside, como afirman José Domingo Dueñas y Rosa Taberner (2013: 70), en que las variaciones que el canon experimenta dependen más del criterio editorial y de las estrategias comerciales (criterios como la novedad) que del profesorado.

En definitiva, si consideramos que merece la pena que los jóvenes conozcan a los clásicos y se instalen en unas determinadas coordenadas intelectuales, debemos poner en marcha mecanismos didácticos que ayuden eludir con astucia la distancia cronológica e intelectual que dificulta la lectura de estos textos a los nuevos lectores.

2.3. Las adaptaciones de los clásicos

Como comentábamos antes, las adaptaciones constituyan uno de los procedimientos que contribuían a la flexibilización de esa “obligatoriedad” de lectura de las obras clásicas en el aula.

En este caso, será oportuno hablar –siguiendo con la terminología de Genette– de otra clase de relaciones transtextuales, las de tipo hipertextual. Y es que las adaptaciones se explican a partir de esta vinculación, ya que surgen de un primer texto (hipotexto), el cual se modifica para “corresponderse con un nuevo contexto de recepción del que deriva un segundo texto” (Sotomayor, 2005:223). Si bien, la adaptación responde al procedimiento de transposición formal, el cual no afecta al sentido del hipotexto (al igual que versificaciones, prosificaciones o traducciones), frente a los procedimientos que sí generan cambios sustanciales en el contenido (parodia, travestimento burlesco, pastiche, etc.). Como defiende Sotomayor, lo que

define a la adaptación es la presencia de un lector específico que, independientemente de ser joven o adulto, posee una competencia literaria limitada (2005: 223).

Navarro Durán identifica dos premisas fundamentales respecto a la cuestión en el ámbito educativo. En primer lugar, habla de la conveniencia de enseñar a entender lo que se lee, aspecto que requiere una técnica más laboriosa que la enseñanza de la lectura o de la escritura en sí mismas, y para ello propone como práctica la lectura de los clásicos, los cuales contribuyen a educar “el gusto del lector poniendo a su alcance las grandes creaciones para que pueda advertir el modelo de la belleza, el ingenio, la enseñanza y la diversión” (2013: 63). Por otro lado, la situación educativa actual no contribuye a un conocimiento fidedigno y profundo de los clásicos ya que la literatura ha visto reducido su espacio en los planes de enseñanza en primaria y secundaria, y esta limitación temporal impide graduar el acceso a los textos originales. Llegados a este punto, nos encontramos ante una encrucijada: vetar el acceso a este tipo de textos a lectores aprendices de la lengua, o adaptar el tesoro de los clásicos a sus capacidades lingüísticas (y en ocasiones a su sistema cultural). Bien es cierto, que como apunta Sotomayor, los textos adaptados no son lecturas definitivas sino aproximaciones que deberán completarse en el momento oportuno con el texto íntegro (2005: 233).

La polémica sobre la conveniencia de las adaptaciones está servida y puede resumirse en dos posturas. De un lado, los que prefieren respetar las obras clásicas en toda su integridad postergando su lectura hasta que se adquiera la competencia literaria necesaria, y de otro, quienes proponen un conocimiento temprano a través de las lecturas adaptadas. Estos posicionamientos se relacionan con los dos “niveles de lectura” de los que habla Sotomayor (235): el primero hace referencia al contexto en el que la obra fue escrita y en él se aprecia su lengua, estilo, personajes, género, y el segundo nivel, más universal, en el que se aprecia el simbolismo de los personajes y del mundo ficcional, así como los valores humanos que trascienden límites temporales y adquieren distintas connotaciones en cada época. El primer nivel exige una competencia elevada que permita integrar referencias históricas, lingüísticas, literarias; mientras que el segundo es más alcanzable en tanto que se aproxima al sistema cultural del destinatario y no se propone el estudio del texto en su literariedad sino en lo esencial de su contenido.

Aquellos que son partidarios del primer tipo de lectura aducen la necesidad de transmitir las obras sin falsearlas puesto que solo así se conocerá la riqueza del contenido y el valor del discurso de los autores clásicos, sin embargo, si obedecemos esta premisa corremos el riesgo de que jamás se conozcan, pues en muchas ocasiones el ámbito escolar es la única vía de acceso a las obras clásicas. También se emplea como contraargumento el hecho de que la lectura de la adaptación puede provocar que los lectores no vayan posteriormente al original, a lo que Navarro Durán responde: “aquellos que no vayan a él tampoco lo habrían hecho por su cuenta, y al menos así han leído una versión –simplificada pero fiel– de la obra y pueden integrarla en sus referencias culturales” (2006: 26). Además, teniendo en cuenta la realidad actual y el llamado “circuito de la producción”, muchos son los jóvenes que a la edad de los dieciséis años abandonan sus estudios para salir al mundo del trabajo con sus consiguientes condiciones laborales y vitales. Soriano advierte que aquellos corren el riesgo de no adquirir el gusto por la lectura jamás si no lo han hecho durante su escolarización (1995: 40).

En defensa de las adaptaciones García Padrino destaca dos aspectos: su carácter democratizador, que pone al alcance de sectores más amplios unas obras que en su forma original están reservadas a minorías elitistas, y su carácter de iniciación y motivación para lograr un posterior conocimiento más fiel de la creación original (2000: 90).

El fenómeno de las adaptaciones no es precisamente reciente, en fechas tempranas (1856) Fernando de Castro escribe *El Quijote para todos*, y muy cerca en el tiempo *El Quijote de los niños y para el pueblo*. Famosa es también la adaptación para adultos del gran clásico a romances por parte de Federico Lafuente (1916). La reescritura de los clásicos para niños obedece a una transformación simplificadora para reducir la extensión de los textos y facilitar su lectura. Algunos ejemplos de adaptaciones de clásicos hispánicos y universales son: “Obras maestras al alcance de los niños” (1914) de la colección Araluce, “Juvenil cadete” de la editorial Mateu, “Historias” de editorial Bruguera, “Auriga” y “Nuevo Auriga” de Afha (en la década de los 60). También contamos con alguna autoadaptación como es el caso de los *Episodios Nacionales para niños* de mano del propio Galdós, labor continuada después por su hija María Pérez Galdós. En la década de los 80 aparecen “Grandes obras” de la editorial Lumen y a

finales del siglo XX reaparece la Biblioteca Araluce por obra del grupo Anaya. El caso más reciente que conocemos es el de Rosa Navarro Durán quien de la mano de la editorial Edebé ha adaptado entre 2005-2008: *El Quijote*, *El Lazarillo*, *Poema de Mío Cid*, *Conde Lucanor*, *La Celestina*, *Tirante el Blanco*, *Leyendas de Bécquer*, entre otros tantos. Esta investigadora (2006) habla del fenómeno de los clásicos en términos de “tesoro escondido”, no refiriéndose tanto a su acceso físico sino a la posibilidad de desentrañar lo que dicen las páginas de los libros que configuran nuestro patrimonio cultural. En este sentido, las adaptaciones tratarían de aminorar las carencias que los adolescentes arrastran en su competencia lectora y lingüística posibilitando también la diversión y la identificación con nuestros referentes culturales.

Llegados a este punto cabe preguntarnos ¿Cualquier adaptación vale? ¿Qué condiciones ha de tener una buena adaptación? Soriano sintetiza claramente estos requerimientos: debe anunciarse en tapa y en portada, el adaptador ha de justificar en un breve prefacio los principios y métodos que rigieron su trabajo, la adaptación debe regirse por motivos pedagógicos válidos y no razones comerciales y, finalmente, debe excluir toda actividad de redacción o “reescritura”. Si se da tal caso, los resúmenes del adaptador deben presentarse en una tipografía diferente para no confundir el texto del autor y el del adaptador (1995: 46).

Navarro Durán, de quien tomamos algunas adaptaciones para nuestro trabajo, afirma regirse por la fidelidad al modelo, y la preservación de la estructura, la cual se logra a través de la técnica de la “jibarización”, procedimiento consistente en la reducción del texto conservando la proporción y el sentido de unidad (2013: 67).

2.4. Las tipologías textuales de los paratextos

Siguiendo la clasificación que sugiere Álamo nos interesa en esta investigación los paratextos de tipo “autoral”³, aquellos que corresponden al propio libro y que se basan en la comprensión del texto y en lo verbal (2013: 9).

³ El otro tipo de paratexto es el *editorial*, íntimamente relacionado con aspectos vinculados a la publicación y la publicidad de la obra (formatos, tapas, diseño, ilustración).

Dedicatoria: referencia de conocimiento realizada por el autor a alguien. Precede al texto que simbólicamente es dedicado y “funciona dentro de un plano extradiegético y sociocultural” que nos proporciona información valiosa sobre la situación pragmática, histórica y comunicativa en la que se inscribe la obra (Álamo, 2013: 14). Genette la define como: “homenaje de un autor a un Mecenas remunerado en forma de protección de tipo feudal, o en un modo más burgués (o proletario) con moneda contante y sonante” (1989: 13). La obra del autor recibe validez social por medio del mecenas, quien representa el poder económico (e intelectual) y reconoce al autor y a su trabajo ofreciéndolo a la sociedad. El autor alaba en la dedicatoria la figura y el buen gusto de su mecenas y lo propone como inspiración. José Manuel Martín (2002) muestra en su trabajo el nacimiento de la nueva mentalidad autorial y la evolución de las instituciones literarias y el mecenazgo a través del estudio de las dedicatorias cervantinas y los actos performativos contenidos en estas (panegírico al destinatario, ofrecimiento de la obra y petición de recompensa). En los Siglos de Oro la dedicatoria y la licencia se relacionan directamente con personas superiores que suelen ostentar un carácter único, lo que obliga al autor a una posición de humildad y sumisión (Ruiz Pérez, 2009: 54)

Éxlicit: últimas palabras que figuran al final de un texto y son firmadas por el autor. Estas suelen tener una intención explicativa, normalmente para indicar la pretensión del texto o su fecha de escritura.

Íncipit: se opone al anterior por ser el intratexto con el que se inician determinados textos. Se emplea para advertir la separación entre el mundo real y el mundo ficcional textual.

Epílogo: texto conclusivo que aparece en el discurso oratorio y literario, normalmente separado por un espacio del cuerpo del mismo y que aparece tras él. Se trata de un breve capítulo o secuencia que hace las veces de texto narrativo como aclaración de lo sucedido tras la conclusión de la acción narrada.

Título: elemento eje y medular de identificación en el campo de la narrativa. Como se sabe, no es exclusivo del discurso narrativo y tiene una connotación semántica y un valor sociocultural importante debido a su imbricación con fines artísticos y culturales. Es la marca paratextual que identifica al texto narrativo y se localiza en la

portada. En el caso del discurso narrativo (y la novela) al estar incluido en la cubierta del libro coincide con el paratexto editorial pudiendo obedecer a criterios comerciales, en cuya decisión no siempre interviene el autor. En definitiva, es la primera conjetura que aparece en el horizonte de expectativas del lector y cumple funciones de identificación, descripción y apelación, entre otras.

Prólogo: paratexto generalmente breve antepuesto al texto literario y que se relaciona de manera diversa con este, con su autor o con otras entidades intratextuales. Entre sus sentidos destaca la autodefensa, explicación y la *captatio benevolentiae*. Se trata de un paratexto de autoría variopinta y definición compleja. Porqueras Mayo lo define como: “vehículo expresivo con características propias, capaz de llenar las necesidades de la función introductiva. Establece un contacto con el futuro lector y oyente de la obra, del estilo de la cual a menudo se contamina en el supuesto de que prologuista y autor libro sean una misma persona [...]” (1957: 43).

La función introductiva ha recibido otros términos sinónimos al de prólogo como proemio, prefacio, exordio, preámbulo, introducción, preliminar, prolegómeno, preludio, presentación, obertura e introito.

Por la importancia que el prólogo cobra en esta investigación, trataremos de ofrecer una breve historia del género. Esta pieza nace vinculada a la tragedia griega, como preámbulo no dramático dirigido a los espectadores, si bien, fue Aristóteles quien acuñó el término “prólogo”. En la comedia latina de Plauto, esta función se materializaba en un personaje llamado Prolugus, el cual, a través de la *captatio benevolentiae* se encargaba de establecer el contacto con el espectador y, este es el rasgo que hoy define al prólogo de manera inequívoca.

En el siglo XIII tiene una presencia constante en los libros de Alfonso X, con un valor exclusivamente presentativo y sin unas características uniformes ni delimitadas. Su huella se impregna de la técnica religiosa en el siglo XIV (*Libro de buen amor*) y una centuria después aparece con función de dedicatoria –fundamentalmente en los libros históricos y de caballerías– a la vez que expone el afán docente y moralizador del autor (obras de Juan Manuel). Como señala Francisco José Martín, con el Renacimiento y los aires humanistas asistimos a un resurgimiento del prólogo sin procedentes que

invade todos los géneros (picaresca, poesía, drama) y adopta todas las formas (prosa, verso, epístola) (1993: 78).

Porqueras Mayo amplía sus miras y afirma tajantemente que es el Siglo de Oro el periodo de máxima importancia, llegándose a considerar un auténtico género “por su consolidación, cantidad, belleza y originalidad” (1957: 93). Además, el estudiioso señala una serie de hitos que lo consolidan definitivamente: en primer lugar, se impone la tradición y la escritura del prólogo se convierte en algo de lo que el escritor no puede sustraerse. En segundo lugar, el autor adquiere plena conciencia de que trabaja con una forma de expresión nueva, independiente, cuya forma podrá modelar sin dejar de lado unas directrices, una preceptiva intuida y esta será la tercera característica. Además, será habitual identificar influencias y relaciones entre prólogos propios y ajenos. Otro aspecto importante es la permeabilidad del libro en el que se encuentra pues, a pesar de ser este un ente independiente, con una estructura y estilo propio, su existencia está subordinada al libro que la hace posible (se trata de una independencia relativa). Y finalmente, el afán de originalidad que, sin desatender el rigor preceptivo, le da vitalidad al género.

Entre los preliminares o apéndices que preceden a la obra literaria, el estudioso citado señala algunos con carácter distinto a los anteriores y que suelen ser ajenos: la tasa, con valor burocrático y legislativo, la aprobación, con interés histórico cuando la escribe un autor destacado y plasma en ella ideas de valor estético, y los versos laudatorios, rica fuente para conocer la métrica en boga y aquella temática menos frecuente que cultivaban nuestros ingenios españoles pero que por su ubicación en la obra tuvo menos repercusión (104).

2.5. Los prólogos de Cervantes, la otra cara de la moneda

Si eran los Siglos de Oro el momento definitivo en que el prólogo se consolida, será en la España manierista cuando desarrolla toda su potencialidad y originalidad. Los primeros procedimientos manieristas (personajes-prólogo⁴ y técnica autobiográfica)

⁴ No se trata de un procedimiento nuevo dado que Terencio había acudido a este recurso en el teatro, pero como ya se sabe, el manierismo toma elementos de la tradición con intención y sentido nuevos.

aparecen ya en la novela picaresca española, con el fin subrayar esa ilusión de ficción del juego literario tan típico del manierismo (Cuéllar, 2007: 163).

Los prólogos de las primeras obras cervantinas, entre las que se encuentra *La Galatea*, se inscriben dentro de la función tradicional (*captatio benevolentiae* y justificación), pero, como no podía ser de otra manera, es la primera parte del *Quijote* la que revoluciona el género prologal: “coloca en su lugar un debate, una propuesta, al mismo tiempo que ridiculiza el ejercicio escritural de buena parte de la literatura de la época” (175).

Los estudiosos muestran unanimidad a la hora de afirmar que al alcaláinó se debe tanto la paternidad de la narrativa moderna como la del “prólogo novelístico” y este último nace a consecuencia de la novela moderna. Martín señala cómo Cervantes aúna en su obra maestra los elementos de todas las tradiciones en boga: la erótica pastoril, narración picaresca, morisca, caballerías y bizantina; y lo mismo hará con el paratexto introductorio: “confecciona un prólogo en el que se dan cita la faceta expositiva y la aclarativa, la dialogística y la decorativa, la preceptiva y la propagandística; la *captatio benevolentiae* y la afectada *modestia*” (1993: 81). En la misma línea, Escudero apunta que el prólogo se contagia de las formas del universo de ficción al que está unido, dejando de lado la tradicional reflexión que explica el sentido de la obra (1990: 181). Cuéllar, por su parte, defiende que la construcción de un anti-prólogo no es un mero capricho del escritor, sino que responde a la necesidad de adecuarse a “su Quijote” (2005: 167).

Para comprender mejor qué ocurre en este prólogo trazaremos un esbozo de su argumento (nunca mejor dicho). En él, Cervantes se dibuja así mismo⁵ escribiendo a regañadientes el prólogo –ya que la tradición se lo impone– y cuenta a un amigo que irrumpen en escena la dificultad que experimenta en esta empresa: “le dije que pensaba en el prólogo que había de hacer a la historia de don Quijote, y que me tenía de suerte que ni quería hacerle, ni menos sacar a la luz sin él las hazañas de tan noble caballero” (1991:).

⁵ Cervantes se dibuja así mismo escribiendo el prólogo del mismo modo que uno de los grandes pintores del Barroco, Velázquez, se incluye en el retrato de las Meninas.

Ante un planteamiento tan novedoso como es el propio proceso creativo del prólogo, Cuéllar (2005:165-ss) realiza observaciones muy interesantes. En primer lugar, Cervantes transmuta el epíteto del lector al que se dirige, que deja de ser “curioso” para convertirse en “desocupado”, aspirando de esta manera a un lector *libre*, con tiempo para leer por placer, pero también libre de las ataduras de los preceptos y cánones dominantes. El amigo, que entra en el taller literario y trata de solventar los argumentos problemáticos que el escritor le expone, funciona como narrador secundario y como pretexto para exponer las propias ideas de Cervantes. El escritor parece mostrarse inquieto y taciturno ante la recepción por el vulgo de su obra y se lo transmite a su amigo:

Porque ¿cómo queréis vos que no me tenga confuso el qué dirá el antiguo legislador que llaman vulgo cuando vea que [...] salgo ahora con todos mis años a cuestas, con una leyenda seca como un esparto, ajena de invención, menguada de estilo, pobre de conceptos y falta de toda erudición y doctrina, sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el final del libro como veo que están otros libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, Platón y de toda la caterva de filósofos, que admirán a los leyentes [...] También ha de carecer mi libro de sonetos al principio, o a lo menos de sonetos cuyos autores sean duques, marqueses[...]

Este locuaz compañero no duda en responderle resueltamente a cada uno de sus problemas: le aconseja que incorpore panegíricos propios pero firmados bajo el nombre de poetas ilustres, que utilice citas de personajes conocidos para dar lugar a la erudición, e incluso que tome un índice de autores de otra publicación. Estos consejos muestran, como señala Escudero, un desapego de toda erudición que no queda simplemente enunciado, también se “lleva a la práctica” cuando este consejero ejemplifica con citas escolásticas que no son siempre correctas (1990: 182). El lector de la época percibiría en seguida el tono irónico “como una dura invectiva contra una determinada tradición de formas prologales”. Para Cuéllar todas estas alusiones técnicas esbozarían una crítica contra el eterno enemigo, Lope de Vega, quien habría hecho alarde de erudición y doctrina en *La Arcadia* y en *El peregrino en su patria*, y había fundido lo humano con lo divino en esta última (2005:167). Sin embargo, tras la retahíla de consejos algo disparatados el ingenioso amigo parece caer en la cuenta:

este vuestro libro no tiene necesidad de ninguna cosa de aquellas que vos decís que le falta, porque todo él es una invectiva contra los libros de caballerías de quien nunca se acordó Aristóteles, ni dijo nada San Basilio, ni alcanzó Cicerón, ni caen debajo de la cuenta de sus fabulosos disparates las puntualidades de la verdad [...].

Con todo ello, nuestro escritor concluye la tarea siguiendo su idea primigenia, no escribir tal prólogo, o al menos, escribirlo rechazando los parámetros que comentábamos. Escudero alaba tal genialidad ya que no deja de cumplir las funciones tradicionales: predispone al lector con el tópico de la falsa modestia y la esterilidad del ingenio, y señala su propósito: deshacer la autoridad de los libros de caballerías por medio de la sencillez y el rechazo de la pedantería (1990:183).

Martín Morán advierte en los prólogos cervantinos una transformación paulatina de la imagen que ofrece Cervantes de sí mismo y que parece estar ligada a la nueva idea de la función del autor en la sociedad (2009: 199). En la primera parte del *Quijote* aparecen los primeros indicios del cambio de mentalidad autorial a través de la ya comentada subversión de la topística, a la que el estudioso añade otro procedimiento, la escisión de la figura del autor en dos funciones: el amigo, que representa la pertinencia social de la obra (la autoridad), y el propio autor, que personifica la paternidad de la obra (la autoría). Esta tensión se decantará como iremos viendo en obras posteriores a favor de la segunda función.

El prólogo a las *Novelas ejemplares* (1613) se inicia con unas palabras que ponen de manifiesto las disidencias que levantó el prólogo a la *I parte del Quijote* entre sus contrincantes literarios: “Quisiera yo, si fuera posible, lector amantísimo, excusarme de escribir este prólogo, porque no me fue tan bien con el que puse en mi Don Quijote que quedase con gana de segundar con este” (2003: 3), cosa que no lo humilla de ningún modo. Además, lamentando que el ilustre poeta y pintor Jáurigui no pudiera retratarlo (como era tradición en las primeras páginas de las obras), él mismo introduce su retrato físico y moral, y su currículo literario: “Este que digo es el rostro del autor de *La Galatea*, y de *Don Quijote de la Mancha*, y del que hizo *Viaje del Parnaso* [...]” (4). Cuéllar advierte aquí muestras de la conciencia creadora (2005: 176) y Martín Morán va más allá señalando al final del prefacio una tendencia del prologuista al desentendimiento del “ejercicio de la autoridad del autor” (2009: 207) para entregarse con gusto al de la autoría cuando reivindica con orgullo haber sido el primero en novelar en lengua castellana creando tramas realmente originales.

En el prólogo a *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos nunca representados*, a través de la evocación de una conversación entre amigos entendidos, Cervantes examina brevemente la historia del teatro español reivindicando su sitio en la misma: repasa los títulos de sus comedias y señala méritos que deberían serle reconocidos “ [...] y *La batalla naval*, donde me atreví a reducir las comedias a tres jornadas [...] fui el primero que representase las imaginaciones y los pensamientos escondidos del alma [...]” (2005: 3). Martínez (1985:183) considera que aunque el alcaláinio acaba otorgando el mérito en las tablas a Lope, trata de superar ese sentimiento de inferioridad en el ámbito escénico a través de la hiperbolización de su propia figura.

El prólogo a su última obra, *Los trabajos de Persiles y Segismunda*, se halla envuelto en un halo de misterio por cuestiones relacionadas sobre todo con su edición y publicación, posteriores a la muerte del gran genio. De nuevo, se recurre a la presencia de los amigos junto al autor para hablar de sí mismo, así como a la del “estudiante pardal”, quien lo reconoce desde su caballo y acude al encuentro para adularlo encarecidamente: “-¡Sí, sí; éste es el manco sano, el famoso todo, el escritor alegre, y, finalmente, el regocijo de las musas!”: El autor-personaje se deshace con modestia de tales halagos e invita al estudiante a que los acompañe en su camino de vuelta a Madrid. Para Étienvre no es casual que a una historia de peregrinos (novela de caminos) le preceda un cuento de camino, “con ese cuento, a la vez preliminar y último, puede anticiparse al relato que sigue o prolongar y rematar su escritura, según la perspectiva que se adopte” (2009: 220). Las últimas palabras son muestra de cómo Cervantes noveliza con su muerte en un cuento para acabar y despedirse felizmente: “¡Adiós, gracias; adiós, donaires; adiós, regocijados amigos; que yo me voy muriendo, y deseando veros presto contentos en la otra vida!”.

A ciertos estudiosos les sorprende una despedida tan terrenal, carente de invocaciones divinas. Étienvre considera que no es una oración por los muertos ni por su propia muerte: “Su empeñada despedida paratextual es un acto de fe. No un acto de fe en el Dios de los católicos tridentinos. Es simplemente un acto de fe en la literatura” (222).

En definitiva, hemos podido comprobar a través del rastreo de cuatro de los siete prólogos más emblemáticos de la obra cervantina una amplia diversidad de aspectos que

explorar; la parodia de la tradición, y la consecuente novelización del género, la marcada presencia del autor que dialoga con su lector, así como el reflejo de la evolución de las instituciones literarias y el mercado lector de una determinada sociedad. Todo ello nos induce a suscribir la idea de Blecua, quien considera a Miguel de Cervantes uno de los escritores más preocupados por la historia, la crítica literaria y los problemas que genera la composición del texto (2005: xxiii).

2.6. El trabajo por proyectos: editar una antología

Como apuntábamos en el estado de la cuestión, en la Didáctica de la Literatura las teorías literarias formalistas y estructurales han sido desplazadas por los estudios que atienden a la totalidad del discurso, por un lado, y al lector (receptor) por el otro, imponiéndose así conceptos como el de *competencia literaria*. Como apuntan Cerrillo y Senís (2005: 29), el discurso literario exige una competencia propia para su descodificación ya que recurre a un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica, por lo que se requerirán procedimientos que fomenten estas operaciones.

Con la LOGSE se fundamentó el modelo psicopedagógico del constructivismo, cuyo protagonista es el alumno, quien procesa activa y creativamente la información que le llega en forma de estímulos y los traduce y modula en función de sus conocimientos previos. Desde este punto de vista, el aprendizaje es la apropiación de unos saberes que se relacionan con unos conocimientos adquiridos en un proceso complejo de construcción y reconstrucción, y en un contexto de interacción con el medio y sus iguales. En este proceso, el docente desempeña el papel de *facilitador o gestor del conocimiento*, su misión es ayudar al alumno a activar sus conocimientos de modo que le permita establecer relaciones entre los contenidos y experiencias previas y los nuevos contenidos.

A la luz de estas nuevas teorías han surgido propuestas metodológicas que tratan de fomentar ese papel activo del alumno y a su vez desarrollar –en el caso del área de Lengua y Literatura– las múltiples aristas de la competencia comunicativa. Una de estas propuestas es la del trabajo por proyectos o el llamado PBL (*Project Based Learning*).

Este consiste en un conjunto de actividades organizadas y secuenciadas en función de un producto o resultado determinado (dossier, montaje audiovisual, dramatización, un libro, una exposición, etc.). Se trata de un enfoque globalizador que involucra al discente desde el primer momento y propone el aprendizaje de una forma más motivadora y sugerente. Además, esta propuesta integra contenidos interdisciplinares que, a primera vista, pueden resultar poco pertinentes pero que adquieran su sentido en el conjunto. Entre los beneficios del PBL destacan: el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la síntesis y la evaluación; el trabajo colaborativo con actitud de cooperación, el manejo de diversas fuentes de información, la cultura orientada al trabajo, y un aprendizaje más significativo, con una mayor retención de la información debido a su aplicación en contextos reales. Desde esta concepción, la responsabilidad del profesor reside en plantear de manera adecuada el proyecto, teniendo en cuenta las necesidades, capacidades y gustos del alumnado, y asumiendo el rol de facilitador/tutor/guía durante el transcurso del proceso.

Los proyectos de Lengua y Literatura se formulan como propuestas de producción verbal (oral y escrita) con intención comunicativa, insertas en una secuencia didáctica y con objetivos explícitos. Es el caso de la propuesta Carmen Rodríguez⁶ (2009), inspiradora de este trabajo, “Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria”. Se trata de una tarea didáctica que implica el análisis y la comparación de textos y que sitúa al alumno en la posición del editor, de lector con criterio que ha de justificar su selección. Por encima de la adquisición de contenidos literarios, se priorizan “las actitudes y valores en el alumno que conduzcan a la elaboración de un gusto autónomo por la lectura y a la valoración de la comunicación literaria como experiencia estética y como expresión cultural de la comunidad” (2009:100).

El proyecto modelo inspirador de nuestra propuesta se llevó cabo con varios cursos de secundaria y para cada uno se asignó unos contenidos adaptados a la edad: en 2º se trabajó el subgénero narrativo del cuento por temas, mientras que en 3º y 4º se

⁶ Carmen Rodríguez, profesora de la Universidad de Valencia, ha llevado a cabo trabajos en colaboración con otros docentes basados en el aprendizaje por proyectos. Es el caso por ejemplo de *La lengua escrita y los proyectos de trabajo* (2008), en el que se ofrecen ocho propuestas didácticas para trabajar la competencia lecto-escritora con géneros discursivos vinculados a contextos de la vida social (columnas de opinión, reseñas de lectura, textos dramáticos, blogs, etc.).

optó por el desarrollo de un tema género en una época determinada (la lírica amorosa en el Siglo de Oro), o de un género tema en un autor/grupo (lírica amorosa en la Generación 27). La fase de realización del proyecto agrupaba dos tipos de actividades: las destinadas a los contenidos (recopilar textos, clasificarlos, sintetizar características), y las orientadas a la edición de la antología (elaboración de índices temáticos, notas bibliográficas, la redacción del prólogo...). Como colofón puede presentarse la antología mediante la exposición tradicional en el aula o incluso en la biblioteca y medios digitales.

Consideramos que con este enfoque el alumnado logra el aprendizaje por descubrimiento y asume la responsabilidad de conocer para después juzgar y valorar de acuerdo a su propio criterio estético. Además en este tipo de planteamientos didácticos la evaluación forma parte del propio proyecto y “contribuye a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos y de los conceptos utilizados” (Rodríguez, 2009:107).

3. Diseño de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo durante la realización de los Practicum II y III del Máster de Profesorado, en concreto del 14 de marzo al 29 de abril de 2016, y se atendió a los dos agentes principales de la educación: el alumnado y el profesorado. En este apartado se describirá el contexto estudiado y se detallará cómo se ha realizado el estudio previo y qué conclusiones se han extraído para la posterior intervención educativa.

3.1. Hipótesis y objetivos del estudio

En esta toma de contacto con alumnos y profesores, nos interesaba indagar en aspectos relacionados con la renovación metodológica en el tratamiento de los clásicos desde la perspectiva de estos dos agentes. También nos proponíamos descubrir los conocimientos y la opinión sobre el tratamiento concedido a los clásicos en el aula, así como los hábitos lectores de los alumnos para comprobar si lo estudiado en el estado de la cuestión y marco teórico tenía una correspondencia con la realidad de las aulas. Teniendo todo ello en cuenta se formularon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Creemos que el tratamiento de la literatura clásica en el aula resulta poco motivador para los alumnos. El periodo medieval y los Siglos de Oro se perciben como panoramas carentes de interés y alejados de las necesidades e intereses de los adolescentes, por lo que tampoco leen por iniciativa propia ninguna obra de literatura canónica.

Hipótesis 2. Los alumnos de 1º de bachillerato desconocen tanto los nombres de los autores como los títulos de las obras más emblemáticas escritas durante la Edad Media y el Siglo de Oro.

Hipótesis 3. Los profesores son conscientes y se lamentan del restringido tiempo destinado al tratamiento de la literatura e intentan llevar a cabo estrategias de animación a la lectura. Además, conocen la metodología del trabajo proyectos pero no la ponen en marcha en sus clases.

Hipótesis 4. El trabajo con los paratextos de las obras clásicas es una propuesta atractiva para humanizar a los autores, tratar la exposición y argumentación desde otra óptica, y en definitiva, animar a la lectura de sus obras.

Partiendo de estas hipótesis y de la idea de pulsar la realidad de las aulas y descubrir de primera mano cuáles son sus preferencias a la hora de estudiar los textos clásicos, nos proponemos los siguientes objetivos con respecto a los alumnos:

1. Conocer qué opinión les merecen las obras clásicas, si les parecen interesantes y útiles para su formación y si creen que se trabajan de manera adecuada en las clases.
2. Sondear qué conocen sobre los paratextos y si han llevado a cabo alguna vez alguna actividad relacionada con estos.
3. Precisar cómo consideran los adolescentes que debería enfocarse la lectura y el tratamiento de los clásicos en el aula, si en alguna clase han trabajado con la metodología por proyectos y si les parecería útil aplicarla para trabajar la literatura
4. Determinar si estarían interesados en llevar a cabo un trabajo por proyectos con los prólogos y paratextos de algunas obras clásicas para fomentar la lectura de estas y trabajar aspectos comunicativos.

Y en lo que respecta a los profesores se pretendía:

1. Conocer qué opinión les merece el tratamiento y espacio destinado a los clásicos en el currículo de secundaria y bachillerato.
2. Averiguar qué estrategias de animación a la lectura y qué actividades ponen en marcha para trabajar de una manera más amena las lecturas clásicas.
3. Determinar si conocen la metodología del trabajo por proyectos, si la consideran apropiada para la materia y de qué modo la emplean.
4. Verificar si consideran interesante estudiar las posibilidades que nos ofrecen los paratextos clásicos (aspectos pragmáticos y de comunicación con el lector, recursos retóricos y estilísticos), y si el trabajo con estos puede fomentar la lectura de las obras.

3.2. Contexto de estudio

El Colegio El Salvador es un centro concertado, del que es titular la fundación Jesús María-El Salvador y que se ubica en la calle Padre Arrupe, zona comúnmente conocida como Romareda. Cuando el Colegio emerge a comienzos de los años setenta, este sector estaba a las afueras de la ciudad, aunque ya contaba con edificios emblemáticos como el Hospital Miguel Servet (conocido como “Casa Grande”) y el estadio de fútbol “La Romareda”. En estos treinta años, a partir del trazado urbanístico del Ayuntamiento, el barrio de la Romareda ha experimentado un gran crecimiento, junto con zonas cercanas como Vía Hispanidad, Gómez Laguna, y Montecanal. Además, después de años de expansión hacia el norte (el barrio del Actur), la ciudad se empieza a expandir hacia el sur con dos grandes zonas (Vadespartera y Arcosur). De este modo, en la actualidad El Salvador pertenece a la Junta Municipal Casablanca, la cual acoge los barrios de Arcosur, Casablanca, Montecanal, Valdespartera y Rosales del Canal.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, y considerando la ubicación de las viviendas de los alumnos, excepto aquellos que residen en la zona de Casablanca, la clase social predominante de las familias es media y alta, teniendo la mayoría de los padres estudios universitarios y siendo muchos antiguos alumnos del Colegio. La población que actualmente proviene de Casablanca es de clase media baja, al estar pasando a ser un barrio de acogida de inmigrantes, es por ello que el Colegio atiende a una población geográficamente muy diseminada.

En el curso pasado el colegio contaba con un total de 1.180 alumnos y más de un centenar de profesores distribuidos en las etapas de infantil, educación primaria, secundaria y, bachillerato, este último con carácter privado. Secundaria cuenta con cinco vías en cada curso, más dos Programas de Diversificación Curricular; y Bachiller cuenta con otras cinco vías repartidas en las dos modalidades: Ciencias sociales-Humanidades y Ciencias y Tecnología.

El colegio aspira a la educación integral de la persona a través de un estilo pedagógico propio. Este consiste en convertir en personal la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje desechando cualquier tipo de aprendizaje memorístico y acrítico

y siguiendo tres pasos clave: reflexión, acción y evaluación. Por otro lado, se concede especial importancia a los idiomas pudiendo cursar francés o alemán como segunda lengua, llevando a cabo desdobles con profesores nativos ingleses una hora a la semana y ofertando intercambios con diversos países extranjeros.

Los alumnos encuestados para el proyecto fueron un total de 26, de ellos 11 chicas y 15 chicos de entre 16 y 17 años que cursaban 1º del bachillerato científico. Se trataba de un grupo numeroso pero bastante participativo y homogéneo en cuanto al nivel.

3.3. Instrumentos de análisis

La metodología por la que hemos optado, es fundamentalmente, cualitativa, si bien, en los cuestionarios aparece algún ítem de tipo cuantitativo dado que nuestro objetivo principal era conocer los intereses y las opiniones de los alumnos y profesores con respecto al tratamiento de los clásicos en el aula y a la innovación en la materia.

Además de la observación espontánea en el grupo citado durante las clases de literatura que correspondían al devenir ordinario de la Programación General Anual del curso (Realismo y Naturalismo), se han elaborado dos cuestionarios, uno de ellos dirigido a los alumnos y otro a los profesores:

Cuestionario 1. Encuesta abierta y semiabierta que combina preguntas de respuesta libre con cuestiones en las que hay que seleccionar un solo ítem entre una lista. En ella se indaga sobre el conocimiento y la opinión sobre los clásicos, los hábitos lectores y las preferencias en cuestión de metodología en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Cuestionario 2. Encuesta abierta con preguntas de respuesta libre orientadas a conocer la opinión que les merece el tratamiento y espacio concebido a los clásicos en el currículo tanto de secundaria como de bachillerato. También se indaga sobre los aspectos relacionados con la metodología, estrategias y buenas prácticas llevadas a cabo desde el aula para incitar a la lectura de los clásicos.

Los cuestionarios se han elaborado con una herramienta gratuita de Google, Google Forms, en la que pueden elaborarse formularios online totalmente anónimos, acceder rápidamente a los resultados, e incluso obtener y almacenar los datos de manera ordenada mediante gráficos.

3.4. Análisis de los datos

Puesto que el cuestionario dirigido a los alumnos respondía a un diseño bastante heterogéneo, comentaremos las respuestas estructurándolas en dos bloques: conocimiento y opinión sobre los clásicos literarios, y por otro lado, hábitos lectores, percepción del aprendizaje y preferencias sobre metodologías para trabajar los clásicos literarios.

3.4.1. Conocimiento y opinión sobre los clásicos literarios: alumnos

En la primera pregunta se les pidió que escribieran el nombre de escritores/as españoles considerados “clásicos de la literatura”. Entre los nombres más mencionados figuran los vinculados a los Siglos de Oro y, en menor medida, a la Edad Media. El 100% de los alumnos encuestados citó a Miguel de Cervantes, y casi el total (24) nombró a Tirso de Molina. De cerca les siguieron Quevedo y Calderón de la Barca, y, con menor frecuencia Lope de Vega, Góngora y Garcilaso. Del periodo medieval se citó tan solo a Berceo y a Jorge Manrique.

Si analizamos desde una perspectiva panorámica la proporción de respuestas dadas por cada alumno, más de la mitad de los encuestados, concretamente 14, ofrecieron una nómina de autores de los cuales más de la mitad de los nombres pertenecían al periodo áureo. El siguiente grupo de autores más citado es el de los románticos, mencionando a 5 autores y a 1 autora. De este grupo el más recurrente fue Mariano José de Larra, seguido de cerca por Bécquer y Espronceda y, en menor medida, por Rosalía de Castro y José Zorilla. Curiosamente, un encuestado citó a un autor aragonés, Braulio Foz. De la siguiente etapa literaria (Realismo y Naturalismo) tan solo se citó a una escritora, Emilia Pardo Bazán, y en un porcentaje modesto a pesar de ser el temario que estaban trabajando en el momento de la investigación. El siguiente grupo está integrado por los modernistas, situando en primer lugar a Juan Ramón Jiménez

(33,33%) , seguido de Machado y con porcentajes inferiores Pío Baroja, Valle Inclán y Unamuno. De la siguiente etapa, Generación del 27, tan solo se recuerda un autor, Federico García Lorca, y si nos acercamos al pasado más reciente, tan solo un encuestado recordó a un autor de posguerra, Camilo José Cela.

En la segunda pregunta se les pidió que citaran alguna obra perteneciente a los autores que habían señalado previamente y que indicaran de paso si había sido lectura obligatoria en algún curso. Comenzando de nuevo por el bloque de la literatura medieval y áurea, todos citaron *El Quijote* como lectura obligatoria, y el 75% apuntó también *El burlador de Sevilla* o *El convidado de piedra*. Sin hacer mención a su obligatoriedad, y con menor frecuencia, se señalaron obras del periodo medieval como *Coplas a la muerte de su padre* y del periodo renacentista, *El Lazarillo de Tormes*.

Del bloque perteneciente al romanticismo, el 66'66% citó los *Artículos de Larra* (lectura obligatoria), y afirmó haber leído por obligación “algunas de las *Leyendas de Bécquer*”. Sin indicar obligatoriedad, una mínima parte nombró también “La canción del pirata”. En cuanto a autores realistas y naturalistas, se citaron *Los pazos de Ulloa* y *La regenta*. De la obra de los modernistas solo el 25% aludió a *Platero y yo*, y de la obra lorquiana dos personas apuntaron *La casa de Bernarda Alba* y *Bodas de Sangre* (una cada una).

En la pregunta 5^a se indagaba sobre la opinión que les merecía la lectura de los clásicos, y quince de los encuestados señaló la opción “No me agrada, prefiero leer obras contemporáneas y best-seller”; siete afirmaron que todo lo que leían (perteneciente al ámbito literario) era por imposición, y tan solo cuatro marcaron la opción “Considero que es un componente fundamental para mi formación”. Esta pregunta estaba enlazada con la siguiente, la nº 6, ya que se requería que aquellos que habían contestado que no les agradaba leer clásicos eligieran entre dos posibles razones. Un 77,77 % adujo que era cuestión de la lengua empleada, confusa y oscura; mientras que el 22,22% señaló la opción “Sus argumentos, personajes y ambientación están muy lejos de mi realidad”.

3.4.2. Hábitos lectores y percepción sobre la enseñanza de la literatura: alumnos

La tercera pregunta de este cuestionario pretendía ahondar en sus gustos literarios y hábitos de lectura, por lo que se les interrogaba acerca de los libros que habían leído en el último año. Al margen de las lecturas obligatorias en el presente curso (*El burlador de Sevilla, Artículos de Larra* y *El Maestro de Esgrima*), se indicaron: *Las bicicletas son para el verano*, *Dientes de leche*, y *Campos de Fresa*. También se registraron exitosos títulos de novela gráfica o cómic como *Watchmen* y *V de Vendetta*. De los 26 encuestados, 14 aportaron títulos distintos a las lecturas marcadas desde las distintas asignaturas en el aula, y entre los títulos más leídos por los alumnos del “Salvador” se encuentran las sagas de *Harry Potter*, *Los juegos del hambre* y *Divergente*. También figuran títulos de narrativa fantástica como *La música del silencio* y *El juego de Ender*, y de trama policiaca como *Ángeles y demonios*. Aunque muy limitado, también hay un espacio para clásicos del siglo XX, con obras como *1984* y *Rebelión en la granja*.

La cuarta pregunta estaba orientada a descubrir la percepción que los propios alumnos tenían sobre sí mismos en cuanto a estatuto lector, y se les pedía que se autovaloraran del 1 al 5. Un 25% se puntuó como pésimo lector y en el otro extremo solo un 8,55 % se otorgó la puntuación máxima. Las puntuaciones intermedias (3 y 4) correspondieron al 41,66 % de los encuestados.

Las últimas cuatro preguntas abordan cuestiones relacionadas con los métodos empleados en las clases de literatura y con la percepción que tienen los alumnos sobre cómo debería ser un trabajo sobre autores y obras clásicas. La primera pregunta de este grupo pretendía conocer si habían trabajado en alguna ocasión desde el área de Lengua y Literatura con prólogos u otros elementos paratextuales, y tan solo el 25 % respondió afirmativamente. Por lo que respecta a la pregunta sobre el aprendizaje basado en proyectos, estaba planteada para recabar información acerca de si eran conscientes de haber trabajado desde alguna asignatura con este método y si estarían dispuestos aplicarlo en el estudio de las obras clásicas. Las respuestas mostraron que un 50% había trabajado desde materias como Tecnología, Informática y Economía con esta metodología, y a un 75% le parecía interesante la propuesta de aplicación en literatura.

La siguiente pregunta estaba orientada a conocer qué condiciones requería un trabajo sobre los textos clásicos para que a los alumnos les resultara una propuesta atractiva, y para ello, tenían que valorar del 1 al 5 cinco ítems. El ítem mejor valorado fue el de trabajo en grupo, seguido de la incorporación de medios audiovisuales y tecnologías de la información, sin embargo, las puntuaciones también reflejaron una fuerte conciencia sobre el trabajo de la expresión oral.

La última preguntaba pretendía tantear si les parecía interesante elaborar una antología de prólogos y textos introductorios de obras clásicas y si era posible a su vez fomentar la lectura de algunas de estas obras. Los alumnos encuestados respondieron afirmativamente porque: “son textos más breves para leer en clase” y “una buena manera de conocer un poco la obra y al autor para decidir si quieres leer alguna de sus obras”.

3.4.3. Cuestionario sobre la enseñanza de los clásicos literarios: profesores

En este breve cuestionario de cinco preguntas se indagó, por un lado, en la opinión que les merecía el espacio recibido por los clásicos en el currículo tanto de secundaria como de bachillerato, y por otro, en los aspectos relacionados con la metodología y las estrategias llevadas a cabo desde el aula para incitar a la lectura de los clásicos.

De este modo, la opinión general en cuanto al lugar reservado para la literatura y a las obras clásicas en el currículo es que se prescribe un contenido ambicioso desde la normativa pero “no hay tiempo para profundizar en los aspectos importantes”. La tónica general en las respuestas hace referencia a la necesidad de priorizar los contenidos para trabajar con la parte más instrumental de la asignatura, la de la lengua.

Las estrategias de animación a la lectura que se proponen son muy variadas y predominan sobre todo la lectura colectiva, las dramatizaciones y las tertulias literarias; también se nombró la incorporación de materiales extraliterarios como “música, textos periodísticos y películas”, lecturas voluntarias para subir nota con títulos que alternan clásicos y lecturas juveniles, y hay quien aboga por la “explicación del contexto y biografía del autor”.

Por otro lado, la propuesta de actividades para trabajar las obras clásicas de una manera amena discurrieron en una línea bastante innovadora también: aprovechando los materiales audiovisuales (películas), “gamificación y trabajo por retos” (buscar la perspectiva lúdica), entrevistas ficcionales a escritores o personajes, y actualizar las obras clásicas a través de cuentas de Twitter con personajes ya que “hay que incidir en los aspectos que los conectan nuestra vida actual”.

Todos conocen la metodología del trabajo basado en proyectos, sin embargo, la mayoría no lo ha puesto en práctica aún, lo que parece deberse a la premura del tiempo, en bachiller fundamentalmente, “carecemos de tiempo para preparar las clases como queríamos”. A pesar de ello, todos consideran que es una propuesta muy interesante para la materia sobre todo si se trabaja en colaboración con otras áreas: “es muy rico el intercambio y el aprendizaje que se genera de forma mancomunada”. Por lo que respecta al trabajo con paratextos clásicos como medio para incitar a la lectura de los clásicos, la mayoría de los encuestados se muestra favorable: “es parte del texto, anticipan, dan pistas, colaboran con la interpretación del relato”, si bien, dejan constancia de que este tipo de pieza textual sería apta en bachiller y no tanto en secundaria. Hay quien manifiesta también su negativa ante las adaptaciones: “Si por paratexto entendemos imágenes, música, etc., sí. Si por paratexto entendemos adaptación de clásicos, no”.

3.5. Comentario de los resultados y conclusiones derivadas del estudio

A continuación haremos una breve comparativa entre los datos obtenidos en las encuestas y las hipótesis que establecíamos al comienzo del estudio. De este modo, seguiremos el análisis de cuatro líneas: la opinión de los adolescentes sobre las obras clásicas y la percepción de su tratamiento en el aula; el conocimiento de los alumnos de 1º de bachillerato sobre autores y obras clásicas; el tratamiento de los clásicos en el currículo y la renovación metodológica en el ámbito de la literatura; y el trabajo con una antología de paratextos clásicos (XIII-XVII) como actividad de fomento a la lectura de textos canónicos y explotación de recursos pragmáticos.

Así, la hipótesis 1 queda confirmada ya que solo una pequeña proporción de los encuestados reconoce la importancia que cobra la lectura de las obras clásicas en su formación y muy pocos –fuera de las imposiciones curriculares– leen por iniciativa personal títulos canónicos de la literatura hispánica. Concretamente, el motivo mayoritario por el que se rechaza este tipo de literatura tiene que ver la lengua empleada, oscura y compleja para los nuevos lectores.

En segundo lugar, los alumnos de 1º de bachillerato del Salvador son capaces de enumerar una amplia nómina de autores considerados clásicos pero esta se reduce cuando se piden títulos de obras y nos acercamos a la era contemporánea, por lo que la Hipótesis 2 queda parcialmente confirmada.

A pesar de ello, la mitad de los encuestados lee por iniciativa propia, entre sus géneros preferidos se encuentra la novela y el cómic, y muestran preferencia por las tramas fantásticas y policíacas, sobre todo. De este modo, sus lecturas se insertan en el ámbito de la literatura juvenil y están mediatisadas por el mercado publicitario y las adaptaciones cinematográficas y televisivas. Cuando se opta por lecturas clásicas, cosa que ocurre en muy pequeña proporción, se eligen títulos pertenecientes al siglo XX.

En tercer lugar, para la relación entre la enseñanza de los clásicos literarios y el currículo, nos hemos centrado en la opinión de los profesores. Estos consideran que carecen de tiempo para afrontar la exposición de las obras de una manera significativa ya que la parte de la Lengua acaba teniendo más peso sobre aquella. Conscientes de estas limitaciones, llevan a cabo estrategias de animación a la lectura, otorgando especial importancia al acompañamiento de las lecturas en clase. También se explotan los medios audiovisuales y las TIC, y se proponen tertulias literarias y actividades de creación. Sin embargo, aunque conocen el aprendizaje basado en proyectos y consideran que se trata de una propuesta interesante, la mayoría no lo ha puesto en práctica por cuestión de tiempo. Por todo ello, se confirma la Hipótesis 3 pues los profesores lamentan el limitado tiempo que pueden conceder a los clásicos dados los requerimientos curriculares, llevan a cabo estrategias de animación lectora, pero no ponen en marcha el trabajo por proyectos.

El estudio de la renovación metodológica también ha sido abordado desde la perspectiva de los alumnos, y estos han manifestado que se aprende mejor realizando trabajos de investigación, en grupo, incorporando en estos los medios audiovisuales y las TIC, y practicando a su vez la expresión oral. Además, conocen la metodología del trabajo por proyectos por otras materias y la mayoría se muestra favorable a aplicarlo en el ámbito de literatura.

Por último, sobre la conveniencia de trabajar con una antología de paratextos pertenecientes a las obras comprendidas entre el periodo medieval y áureo como actividad de fomento de la lectura de los clásicos y vía de explotación de recursos estilísticos, retóricos y estéticos, se ha tenido en cuenta la opinión de alumnos y profesores. Por lo que respecta a los alumnos, estos se muestran favorables y lo consideran óptimo por la brevedad de los textos y la oportunidad para conocer “algo” de la obra en cuestión para decidir posteriormente si les interesa. Los profesores, por su parte, tienen una opinión similar, si bien, subrayan la pertinencia de trabajar con elementos paratextuales en niveles superiores como bachiller por la complejidad de estos. A pesar de ello, no podemos dar por confirmada la Hipótesis 5 hasta que la propuesta de intervención educativa se lleve a cabo de manera íntegra.

En conclusión, podemos afirmar que aunque los alumnos de 1º de bachiller del Colegio del Salvador conocen una amplia nómina de nombres de escritores y escritoras y títulos de obras clásicas, la gran mayoría no percibe con agrado su lectura y su tratamiento en el aula, debido principalmente a la lengua empleada en estos textos. Aunque no son mayoría los aficionados a la lectura, una buena proporción lee por iniciativa propia y recurre a la literatura juvenil y mediatizada por el mercado publicitario, y en menor medida, a los autores canónicos de nuestra era más reciente. Por otra parte, como veníamos comentando, no encuentran atractivo el tratamiento de las obras clásicas en el aula y consideran que sería interesante trabajar con una antología de paratextos clásicos pertenecientes al periodo medieval y los Siglos de Oro como una nueva vía de aproximación a la obra y a los autores. Esta última es la hipótesis de partida de la propuesta de intervención educativa que se presenta a continuación “A los clásicos desde los paratextos”

4. A los clásicos desde los paratextos

A continuación presentamos una propuesta didáctica que se enmarca dentro del bloque de Educación Literaria y los géneros. El proyecto consiste en la edición de una antología de paratextos pertenecientes a las obras más ilustres del periodo medieval y Siglos de Oro (XIII-XVII), y se ha puesto en marcha (parcialmente) con un grupo de 26 alumnos que cursaban 1º de bachillerato en el Colegio del Salvador. El contexto normativo en el que se inserta la propuesta es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

4.1 Justificación

Hemos seleccionado prólogos y otros elementos paratextuales tanto por su extensión –más apta para trabajar en gran grupo en clase– como por el carácter argumentativo de este género. En este tipo de textos el autor presenta su obra, se justifica, e incluso se defiende de manera implícita o explícita ante futuros ataques. En otras ocasiones también hay sitio para teorizar sobre los géneros literarios e imprimir las preferencias estéticas de cada autor. Dentro de todo este aparato paratextual, los estudiosos afirman que el prólogo es un elemento fundamental en la racionalidad de la obra, y por tanto una importante fuente de información para la comprensión del texto. En este sentido, la función apelativa cobra un protagonismo importante ya que a través de este espacio retórico el escritor aspira a la vinculación afectiva con su receptor a través de toda suerte de elementos retóricos y estilísticos.

Conscientes del valor formativo de las obras clásicas, así como de la dificultad inherente del corpus seleccionado, hemos recurrido a adaptaciones fieles cuando ha sido posible, y a ediciones modernizadas en el resto de los casos con el fin de adecuarnos a las capacidades lingüísticas de los receptores.

De este modo, con dicho proyecto se trabajarán una serie de contenidos literarios sin dejar de lado los aspectos lingüísticos y comunicativos del discurso. En última instancia, pretendemos que con la lectura y la investigación sobre estos paratextos se

logre un futuro acercamiento y un aprecio por la literatura que configura nuestro patrimonio nacional.

Teniendo en cuenta el marco legislativo en el que se ampara esta propuesta didáctica para 1º de bachiller, hemos formulado los siguientes objetivos:

1. Familiarizarse con los paratextos en general, y los pertenecientes al periodo medieval, renacentista y barroco, en particular.
2. Reconocer e identificar los aspectos pragmáticos, emotivos y estilísticos presentes en los paratextos clásicos.
3. Trabajar en grupo de forma cooperativa.
4. Reconstruir a partir de los paratextos una historia de la literatura “particular”.
5. Trabajar los aspectos expositivo-argumentativos mediante la redacción de un prólogo a la antología.
6. Desarrollar la autonomía lectora y el aprecio por obras de la literatura como fuente de placer y de conocimiento de unos valores culturales y artísticos.

4.2. Metodología

El pilar sobre el que se fundamenta esta propuesta es el trabajo por proyectos, siguiendo la propuesta de Carmen Rodríguez (2009) ya enunciada en marco teórico, la edición de una antología, en este caso, de paratextos clásicos. Trataremos de sustituir los hábitos docentes conductivistas por iniciativas de investigación-acción en el aula, cuyas tareas multidisciplinares pongan en marcha procesos y se apliquen en contextos reales. En esta propuesta didáctica el discente juega un papel activo desde el primer momento pues tendrá que leer, comparar, identificar, investigar, tomar decisiones, etc. Todo ello enfocado a desarrollar el gusto autónomo por la lectura y un criterio estético propio, fundamental en el periodo de desarrollo en el que se encuentran los adolescentes. Consideramos que el sintagma acuñado por Altamirano, “el contagio de la literatura”, expresa la verdadera función que debe de cumplir la educación literaria actual: “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” (2013: 232).

De forma más específica, proponemos para el acercamiento al discurso literario la metodología del intertexto lector, ya comentada anteriormente, en la que cada alumno hace una lectura personalizada que le permite organizar ideas de forma significativa y crear redes semánticas que luego compartirá en el grupo.

Por otro lado, aprovechando el manejo de los adolescentes en el mundo virtual y las posibilidades que las TIC nos ofrecen en cuanto a interconexión de textos, se potenciará el uso de estas, así como la investigación en portales y fuentes de información fiables (wikis, enciclopedias, ensayos) para establecer relaciones entre obras y atores.

Los métodos de trabajo se basarán en la combinación del trabajo personal con el trabajo cooperativo, este último destinado a compartir y enriquecer conocimientos, y por supuesto, a trabajar la competencia comunicativa.

5.4.3. Secuencia de la actividad

Como ya hemos comentado, este trabajo consiste en editar una antología de paratextos pertenecientes a obras clásicas de la Edad Media y Siglos de Oro a partir de una selección previa que se hizo y que puede consultarse en el anexo I. De este modo, se puso en práctica parcialmente en un grupo de 26 alumnos de 1º de bachillerato del Colegio del Salvador. Se trata de un proyecto amplio ya que abarca tres periodos literarios en cuatro siglos, por lo que se le podría dedicar una hora semanal durante un trimestre. A continuación, exponemos la organización de este proyecto como secuencia didáctica que se realiza en tres fases: preparación, realización y evaluación.

4.3.1. Fase de preparación

Esta fase tiene un carácter motivador y supone una toma de contacto en la que se expone el proyecto y los objetivos de aprendizaje (¿qué tenemos que hacer? y ¿qué tenemos que aprender?). Dejar claro desde el primer momento en qué consiste el trabajo, cómo va a desarrollarse, los tipos de agrupamiento y cómo se les va a evaluar es fundamental ya que el alumnado agradece contar con toda esta información desde el principio y afrontará la tarea con una visión más clara y segura acerca de qué se espera

de él. De esta manera, se les explicó que iban a trabajar con elementos paratextuales de obras clásicas comprendidas entre la Edad Media y los Siglos de Oro, con los que tendrían que elaborar su propia antología. En cuanto a las dinámicas de grupo, el tutor hizo equipos heterogéneos de cuatro personas.

El siguiente paso fue presentar el espacio retórico y el género con el que se va a trabajar (la antología y los paratextos). Para dar a conocer la antología nos desplazamos a la biblioteca del centro y se le entregó a cada grupo recién formado un ejemplar de los que allí había para que pudieran descubrir mediante la propia experiencia las partes y características de este tipo de libro: índices, prólogo, contenido y criterios de selección, notas a pie, referencias bibliográficas, etc.

Posteriormente se pasó a presentar los elementos paratextuales mediante una clasificación muy sencilla (la recogida en el marco teórico) y se hizo especial hincapié en el género del prólogo. Mediante una presentación de Power Point, cuyas diapositivas emulaban el papel de los incunables, se les mostró brevemente la historia del prólogo, así como las características temáticas y estilísticas que lo definen durante los Siglos de Oro (ya que el grueso de textos con el que iban trabajar pertenecía a este periodo) con ayuda algunos ejemplos. Al hilo de la exposición se les planteó preguntas como ¿Qué es el prólogo? ¿Quién lo escribe? ¿Es importante? Y pude observar por las respuestas que no había un acuerdo tácito.

Por último se les entregó a cada grupo una copia de la selección de textos con la que elaborar la antología.

4.3.2 Fase de realización

Una vez familiarizados con la antología, los elementos paratextuales, y los períodos literarios con los que se iba a trabajar, se pusieron en marcha las actividades de aprendizaje de la propuesta. Estas son fundamentalmente de dos tipos: las diseñadas para trabajar con los textos y que suponen la integración de contenidos literarios; y las relativas a la edición de la antología.

En primer lugar, se trabajó en profundidad con los textos: cada grupo leyó detenidamente los fragmentos de los paratextos, los cuales identificaban la obra a la que pertenecían pero no el autor. Su primera misión era poner nombre al autor y fechar el texto haciendo uso del libro de texto o incluso de la búsqueda en Internet a través del móvil. Posteriormente, debían contrastar las opiniones e interpretaciones y seleccionar los que más se ajustaran a sus gustos e intereses. Una vez hecha la selección, elaboraron un resumen de no más de 5 líneas de cada uno de los fragmentos. El siguiente paso era ya “diseminar” los textos en busca de rasgos de tres tipos:

- Estilísticos (mediante la identificación de figuras retóricas como la hipérbole, el retrato, el apóstrofe), y retóricos, como los tópicos literarios expuestos en la primera fase: falsa modestia, alabanza del público, tratamiento de familiaridad, etc.
- Autobiográficos y afectivos, a través del reconocimiento de datos reales que ofrece el autor sobre su vida u obra y la expresión de sus sentimientos y emociones.
- Estéticos, pues algunos autores contagian sus prólogos de teoría literaria, preferencias y opiniones sobre la literatura del momento.

La siguiente tarea supone la ampliación de contenidos sobre los autores y obras seleccionadas con el fin de conocerlos en profundidad. De este modo, en el aula de informática se investiga sobre las obras de los prólogos seleccionados y se lleva a cabo una breve reseña en la que se explica la importancia de dichos textos. También se ha de buscar alguna ilustración que acompañe al texto, bien de la obra original, bien de un retrato o caricatura del autor. Se les recomienda visitar webs y recursos fidedignos como el Centro Virtual Cervantes o Parnaseo, un servidor web de Literatura Española que ofrece un sinfín de recursos: ediciones digitalizadas, catálogos de manuscritos, revistas, monografías y enlaces a otros portales de literatura.

Por lo que respecta a las actividades de edición de la antología, han de explicarse en primer lugar ciertas normas básicas de citación y otras de tipo ortotipográfico con Word (justificación del texto, inserción de notas a pie, etc.). Cada grupo debe elaborar las entradas de los paratextos seleccionados indicando el tipo y el título de paratexto, el autor, una ilustración sobre este o la obra (en el caso de los textos anónimos), y un párrafo breve que justifique la inclusión de ese texto. En las notas a pie de página han de

indicarse los significados de los términos desconocidos y la fuente de la que se había extraído la información para conformar cada entrada. Además, puede animarse a que realicen algún tipo de apéndice que recoja las figuras y los tópicos literarios que habían identificado, o incluso notas biográficas de los autores al hilo de los aspectos contenidos en los paratextos.

Con cada entrada hecha, han de decidir el nombre con el que bautizan a su antología y, no menos importante, escribir un prólogo ahora que tienen una visión amplia de este aspecto. Con la lectura de todos los textos habrán advertido, aunque muy a pequeña escala, una evolución literaria a través de la propia reflexión de los autores; de este modo, pueden recoger en su prólogo esta idea de “historia literaria”, así como los motivos de la selección hecha, o incluso, emulando a Cervantes, pueden escribir un prólogo-novela.

La última fase tiene que ver con la difusión y publicidad de las antologías, que puede ir desde la presentación oral en el aula a la celebración de un acto público en la biblioteca del centro. Incluso puede digitalizarse cada antología y hacer un libro virtual a través de la aplicación *Issuu* y promocionar este a través de las redes sociales (reseña en Facebook, fotos de la presentación en Twitter, etc.)

4.3.3 Fase de evaluación

En la evaluación tendremos en cuenta tres elementos: el proyecto, la antología y la presentación oral de la misma. Un proyecto de esta naturaleza se presta naturalmente a la evaluación formativa interesándose por los logros conseguidos durante el transcurso. De esta manera, el proyecto se evalúa mediante la observación y un cuaderno o diario de clase en el que se van recogiendo los resúmenes de los paratextos, así como las dificultades por las que atraviesa cada grupo en particular. Este diario, junto con un cuestionario de satisfacción y funcionamiento del grupo –que se rellena una vez hecha la entrega de la antología– cumplen una función reguladora y nos permiten mejorar el proyecto en futuras puestas en prácticas. Para calificar la elaboración antología y la presentación de la misma hemos elaborado la siguiente rúbrica teniendo en cuenta los objetivos curriculares de la materia. Esta debería entregarse a los alumnos al comienzo del proyecto y podría utilizarse como instrumento de coevaluación entre iguales.

			Insuf.	Aceptab.	Satisfac.
	Lingüístico	Comprende, produce y organiza adecuadamente textos expositivo-argumentativos. Expresa adecuadamente los criterios de selección.			
	Edición	Respeto las normas ortográficas y se expresa por escrito con claridad.			
Antología		Respeto las normas de edición: organización en epígrafes, procedimientos de cita, notas a pie de página y bibliografía. Muestra creatividad en el diseño.			
		Utiliza las TIC para documentarse y consulta varias fuentes.			
	Contenidos literarios	Organiza los paratextos de acuerdo a un criterio cronológico adecuado.			
		Detecta las ideas que manifiestan la relación obra-paratexto y contexto histórico, artístico y cultural. Identifica los recursos estilísticos, afectivos y estéticos contenidos en los paratextos.			
	Ejecución	Se expresa con fluidez, con la entonación, timbre y velocidad adecuados			
		Ajusta su expresión verbal a la situación comunicativa, empleando un léxico preciso y especializado.			
		Se sirve de los medios audiovisuales y las TIC.			

4.4 Resultados obtenidos

Este proyecto estaba diseñado como una aproximación diferente a las obras clásicas, concretamente, a las más representativas de los períodos medieval, renacentista y barroco, a partir de sus paratextos, unas piezas textuales que habían sido desdenadas en el terreno de la investigación literaria durante mucho tiempo y que no son de uso habitual en el ámbito educativo. Los objetivos principales eran abrir los horizontes literarios de los alumnos, intentando despertar el interés por alguna de las obras clásicas, y trabajar a su vez, toda la parte comunicativa y expresiva que ofrecen unos textos en los que –a modo de ensayo– el autor despliega sus argumentos y dotes retóricas, y charla en íntima conversación con el lector aspirando a que su obra sea bien recibida.

El primer objetivo está relacionado sin duda con la adquisición de la competencia literaria. A la vista de los resultados obtenidos en la encuesta, se trata, en general, de buenos lectores pero encasillados todavía en la literatura juvenil y en los títulos que copan las listas de los más vendidos. Por todo ello, resultaba interesante tratar de acercar los textos clásicos y humanizar de paso a los autores, contribuyendo así a desmitificar la figura del autor “genio”, complejo y alejado de nuestra realidad y sensibilidad. Por otro lado, las actividades de selección y justificación, apelando a los criterios afectivos, contribuyen a la formación de un criterio lector haciendo consciente al alumno de sus propios gustos.

Como ya se ha señalado, el proyecto solo pudo ponerse en marcha durante dos sesiones, y con motivo del Cuarto Centenario de la muerte de Cervantes dedicamos una sesión íntegra a trabajar con los cuatro prólogos cervantinos más representativos (los comentados en el marco teórico).

Durante la primera etapa de la fase de realización, se advirtió algo de desmotivación al toparse con algunos “restos” del castellano antiguo (a pesar de trabajar con ediciones modernizadas y adaptadas). Por ello, se les invitó a señalar aquellas frases o palabras que no entendieran con el fin de elaborar un glosario que acompañara a la antología: “el grande encomio de mis alabanzas”, “ofrenda de pepinos”. Además, el hecho de que los textos se leyieran y compartieran en clase contribuyó a que la lectura se hiciera social, y los alumnos pudieran ayudarse e

intercambiar interpretaciones. La elaboración de los resúmenes se llevó a cabo con éxito y, a través de la puesta en común oral, comprobé que identificaron con éxito las características estilísticas y formales del prólogo: recursos literarios, apelaciones al lector, así como la falsa modestia con la que Cervantes persuadía a su auditorio.

La fase de ampliación estaba pensada para que fueran un poco más allá, y atendiendo a los requerimientos del currículo se curtieran en el trabajo de investigación y en el manejo de diversas fuentes, conociendo así la relevancia de la obra y particularidades del autor. Vimos también que la metodología del trabajo basado en proyectos resultó interesante de cara a lograr un aprendizaje significativo, dejando en manos de los discentes la responsabilidad de la selección de textos, la investigación y el comentario.

A falta de tiempo para pasar un cuestionario de evaluación, pude comprobar a partir de la observación y la conversación con algunos alumnos y alumnas que la secuencia les resultó útil ya que refrescaron obras importantes del periodo y se familiarizaron con lo que en los Siglos de Oro constituyó un auténtico género: el prólogo. Quizás la parte más lúdica de la sesión dedicada a Cervantes resultó descubrir aspectos biográficos que ignoraban (ya que todos mostraron sorpresa al echar abajo el mito del manco de Lepanto), así como el carácter y la particular visión de la literatura de uno de los escritores más valorados de nuestra literatura.

5. Conclusiones

En el estado de la cuestión hemos podido advertir un cambio en el ámbito de la Didáctica de la Literatura motivado por una nueva concepción de la Literatura así como por la ineeficacia de los planteamientos historicistas y formalistas. A este cambio han contribuido también los nuevos enfoques pedagógicos a favor de las teorías constructivistas y el desarrollo de hábitos lectores, y aspectos relacionados con la formación de la competencia literaria. Todo ello se ha reflejado en el marco legislativo, donde se propone cada vez más una educación literaria basada en un contacto directo con los textos literarios en detrimento del estudio pormenorizado de la historia de la literatura.

Sin embargo y a pesar de los intentos de renovación, se ha constatado la necesidad de un nuevo modelo teórico para la educación literaria, y concretamente, para la didáctica de los textos canónicos. Al ahondar en este último aspecto se han identificado tres posibles razones que explicarían el desencanto con el que se perciben los clásicos en el aula. Por un lado, su lectura se explota mediante técnicas más apropiadas para el adulto iniciado en la cultura, seleccionando contenidos y objetivos alejados de las necesidades afectivas e intelectuales de los nuevos lectores. Además, y como ha podido comprobarse en la investigación, la lectura de estos textos va postergándose conforme la literatura pierde peso y horas lectivas en los distintos currículos, de manera que los contenidos cada vez son más superficiales. Y en tercer lugar, y no menos importante, las nuevas vías de acceso al conocimiento que manejan los jóvenes generan nuevos lenguajes y exigen un procesamiento de la información menos exigente, desplazando así la lectura literaria de los hábitos de los escolares. Ante estas debilidades una de las propuestas más destacadas para fomentar la competencia lectora y la reflexión crítica y creativa es la del intertexto lector. Esta noción integra saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios que permiten generar relaciones significativas entre diversas lecturas aprovechando las experiencias y conocimientos propios que posee el lector.

Hemos defendido la inclusión de los clásicos en el canon escolar, tanto por su valor formativo (modelos de belleza y herencia cultural), como por su capacidad dialogante y recreativa con los receptores de cualquier tiempo y espacio. Si bien, aunque las obras clásicas atraen por su intemporalidad, están sujetas a lo temporal y esta es una barrera que los jóvenes, representantes de un nuevo modelo de lectura de tipo instrumental y basado en la red y los medios audiovisuales, no pueden sortear. Mostrándonos partidarios de que los jóvenes lectores se instalen en las coordenadas intelectuales que ofrecen este tipo de lecturas, defendemos el uso de las adaptaciones como un primer acercamiento a los textos clásicos que habrá de completarse con la lectura del original cuando el lector haya desarrollado una competencia literaria adecuada.

En este trabajo proponemos un acercamiento novedoso a las obras y autores clásicos a través de los paratextos, piezas textuales que han sido recientemente valoradas en el campo de la investigación literaria y que, por tanto, no han sido material habitual en la docencia. Como se ha explicitado en el apartado 2.4., hemos seleccionado

paratextos de tipo autoral, basados en lo verbal y en la comprensión del texto, por dos razones básicas. Por un lado, por ser textos breves que establecen relaciones significativas con las obras que presentan, y por otro, por los recursos que estos nos ofrecen. Dentro de este compendio, el prólogo de los Siglos de Oro ha cobrado un protagonismo destacable llegándose a consolidar como un auténtico género. Esta pieza breve además de cumplir las funciones tradicionales (presentación, justificación), ofrece una visión más humana y cercana del autor, quien apela mediante la argumentación y toda suerte de recursos retóricos a la vinculación afectiva de su receptor.

El otro pilar sobre el que se sustenta la propuesta de innovación es el trabajo por proyectos, metodología que involucra al discente desde el primer momento y propone un aprendizaje más motivador y sugerente a través de una secuencia de actividades que implican distintas competencias. En el diseño de nuestra propuesta nos hemos inspirado en el trabajo de Carmen Rodríguez “Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria” (2009), el cual aunaba las dos caras de la innovación metodológica en Literatura: la educación literaria y el trabajo por proyectos.

Como antesala al proyecto de intervención y con el fin de pulsar la realidad de las aulas, llevamos a cabo un estudio previo en el Colegio del Salvador durante el periodo de los Practicum II y III. De este modo, elaboramos dos cuestionarios semi-abiertos, uno dirigido a los estudiantes de 1º de bachillerato y otro, a los profesores. Con el primero tratamos de recabar información acerca de la percepción y la opinión sobre los clásicos en el aula, sus hábitos lectores, y sus preferencias en cuanto a la metodología empleada en las clases de literatura. Y el destinado a los profesores pretendía conocer la opinión sobre el espacio concebido a los clásicos en el currículo, así como las estrategias y buenas prácticas llevadas a cabo desde el aula para incitar a la lectura de estos textos. Así se establecieron las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Creemos que el tratamiento de la literatura clásica en el aula resulta poco motivador para los alumnos. El periodo medieval y los Siglos de Oro se perciben como panoramas carentes de interés y alejados de las necesidades e intereses de los adolescentes, por lo que tampoco leen por iniciativa propia ninguna obra de literatura canónica.

Hipótesis 2. Los alumnos de 1º de bachillerato desconocen tanto los autores como los títulos de las obras más emblemáticas escritas durante la Edad Media y el Siglo de Oro.

Hipótesis 3. Los profesores son conscientes y se lamentan del restringido tiempo destinado al tratamiento de la literatura e intentan llevar a cabo estrategias de animación a la lectura. Además conocen la metodología del trabajo de los proyectos pero no la ponen en marcha en sus clases.

Hipótesis 4. El trabajo con los paratextos de las obras clásicas es una propuesta atractiva para humanizar a los autores, tratar la exposición y argumentación desde otra óptica, y en definitiva, animar a la lectura de sus obras.

Del análisis de los resultados se llegó a la conclusión de que a pesar de que los discentes conocen una amplia nómina de nombres de escritores y escritoras y títulos de obras clásicas, la gran mayoría no percibe con agrado su lectura y su tratamiento en el aula, debido principalmente, a la lengua empleada en estos textos. Aunque no son mayoría los aficionados a la lectura, una buena proporción lee por iniciativa, si bien, estas lecturas pertenecen a la literatura juvenil y se enmarcan dentro del circuito comercial. Por otra parte, en lo que se refiere a la enseñanza de la literatura, consideran que las clases deberían enfocarse desde otra perspectiva, ya que creen que se aprende más haciendo trabajos en grupo, implicando a su vez el manejo de las nuevas tecnologías y trabajando también la expresión oral.

Por esta razón se diseñó y puso en práctica la propuesta didáctica “A los clásicos desde los paratextos”. Con este proyecto se quería dar respuesta a la desmotivación que mostraban los alumnos en el estudio de las obras clásicas a través de las piezas breves que las componen, los paratextos, y del trabajo por proyectos. Tratando de rebajar o eliminar ese sentimiento de miedo o rechazo ante las obras clásicas, y dado que se trata de textos comprendidos entre los siglos XIII y XVII –con su consiguiente complejidad lingüística–, hemos optado por ediciones adaptadas y, cuando no ha sido posible, modernizadas. La edición de una antología de paratextos (prólogos, dedicatorias, cartas-proemios, títulos, invocaciones, etc.) permite trabajar simultáneamente contenidos literarios como: recursos retóricos, estilísticos, relación paratexto-contexto, huella autobiográfica del autor, ideas estéticas, y pragmáticos o comunicativos, ya que son piezas en las que el autor presenta, defiende su obra de futuros ataques y apela al buen

entendimiento de sus hipotéticos receptores. Además, la tarea de editar una antología implica actividades como el análisis y la comparación, y coloca al discente en la posición de editor, de lector con criterio que ha de justificar sus elecciones. En este sentido, consideramos que las obras clásicas son el perfecto medio para ensanchar los horizontes literarios y fomentar el criterio estético, clave este último en el proceso de maduración que envuelve a los jóvenes de bachillerato.

Como propuesta de futuro podría ampliarse el corpus que aquí presentamos hasta la literatura actual incorporando del mismo modo paratextos pertenecientes a obras de cualesquier género literario. De este modo, imaginamos que podría percibirse de manera más clara esa idea que esbozábamos tímidamente de “intuir una historia de los géneros literarios”, en definitiva, comprender la historia de la literatura de una manera totalizadora y no tan segmentada como se acostumbra.

Llegados a este punto, somos totalmente conscientes del valor irremplazable y del derecho patrimonial que constituyen nuestros clásicos (nacionales y universales), no obstante, la institución escolar juega un papel importante en su transmisión: propiciar un encuentro agradable entre esos textos y los lectores juveniles. Para ello, no solo ha de seleccionar obras de calidad literaria, que contribuyan a la formación de la competencia literaria, también ha de proponer acercamientos significativos que materialicen esa capacidad actualizadora que les venimos otorgando. Para ello, parece que lo más adecuado será prescindir de las glosas, reducir la expectación y, en definitiva, desnudar estas obras de los ropajes augustos dejando que se ganen a pulso a sus lectores.

No hay más que una manera de salvar al clásico: usando de él sin miramientos para nuestra salvación, es decir, prescindiendo de su clasicismo, trayéndolo hacia nosotros, contemporaneizándolo, inyectándole pulso nuevo con la sangre de nuestras venas, cuyos ingredientes son nuestras pasiones... y nuestros problemas. En vez de hacernos centenarios en el centenario, intentar la resurrección del clásico resumergiéndolo en la existencia.
(Ortega y Gasset, 1983: 44).

6. Bibliografía

6.1. Bibliografía primaria

ADAPTACIONES

ALEJO, Francisco. (2010). *El libro de buen amor*. Madrid: Clásicos a Medida Anaya.

ALONSO, Eduardo. (2007). *La Celestina*. Barcelona: Vicens Vives.

BASANTA, Ángel. (2001). *Don Quijote de la Mancha I*, Madrid: Biblioteca Didáctica Anaya.

NAVARRO, Rosario (2010). *Lazarillo de Tormes*. Barcelona: Edebé.

—. (2008). *El Conde Lucanor*. Barcelona: Edebé.

REY, Antonio. (2003). *Novelas ejemplares*, Barcelona: Vicens Vives.

EDICIONES MODERNIZADAS

ALONSO, Dámaso. (1974). *Góngora y el “Polifemo”*. Madrid: Gredos.

BELTRÁN, Vicente (1988) *Jorge Manrique. Poesía completa*. Barcelona: Planeta.

Bernat, Antonio y MADROÑAL, Abraham (2003). *El héroe; Oráculo Manual y arte de prudencia*. Madrid: Castalia.

CUARTERO, Mª Pilar (1990). *El patrañuelo*. Madrid: Espasa Calpe.

GÁLVEZ, Antonio (2014). *Milagros de Nuestra Señora*. Formato E-book: Morfeo.

GARCÍA, Víctor (1991). *Libro de las Fundaciones*, Madrid: Espasa Calpe.

LÓPEZ, Francisco (1982). *El Abencerraje*. Madrid: Cátedra.

PEINADO, Juan Carlos. (2005). *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos nunca representados*. Madrid: Cátedra.

RODRÍGUEZ, Evangelina. (2011). *Arte Nuevo de hacer comedias*. Madrid: Castalia

Carta Proemio al Condestable de Portugal (Marqués de Santillana) y *Carta Proemio a la Duquesa de Soma* (Juan Boscán) extraídas de <http://www.cervantesvirtual.com/>

6.2. Bibliografía secundaria

- ÁLAMO, Francisco. (2013). “Paratextualidad y novela: las partes del texto o el diseño editorial”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, XXXI, pp.7-25.
- ALFÉREZ, M^a Isabel. (2008). “Educación literaria y currículum en España desde 1970”. *Glosas Didácticas*, 17, pp. 103-109.
- ALTAMIRANO, Federico. (2013). “El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura”. *Dialogía*, 21, pp. 227-244.
- ARREDONDO, María Soledad; CIVIL, Pierre y MONER, Michel. (2009). *Paratextos en la literatura española. Siglos XV-XVIII*, Casa de Velázquez, Madrid.
- BALLESTER, Josep e IBARRA, Noelia. (2009). “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *Ocnos*, 5, pp.25-36.
- BLECUA, Alberto. (2005). “Prólogo”. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Por Miguel Cervantes Saavedra. Madrid: Espasa Calpe.
- BORGES, Jorge L. (1992). “Sobre los clásicos”, en *Obras Completas II*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- CALVINO, Italo. (1991). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets
- CARO, M^a Teresa. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria*. Universidad de Murcia: Tesis doctoral. [Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/10758>]
- CARO, M^a Teresa y González, María. (2012). “De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos”. *Ocnos*, 9, pp. 89-106.
- CERRILLO, Pedro y SENÍS, Juan. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, pp.19-33.
- CERRILLO, Pedro (2010). “Canon literario y clásicos. El canon escolar de lecturas”, en *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 63-81.
- COLOMER, Teresa. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación*”, *Lenguaje y Educación*, pp. 21-31.

- . (1996). “La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en Lomas, Carlos (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, pp. 123-142.
- COPELLO, Fernando. (2001). “La interlocución en prólogos de libros de relatos (1613-1624)”, *Criticón*, 81-82, pp. 352-367.
- CUÉLLAR, Ricardo. (2005). “Consideraciones en torno a los prólogos de Miguel de Cervantes”, *Literatura: teoría, historia, crítica*, VII, pp. 159-186.
- DUEÑAS, José Domingo (2006). “La educación literaria en un mundo tecnificado”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 42, pp. 81-90
- DUEÑAS, José Domingo y TABERNERO, Rosa (2012). “Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico”. *Tejuelo*, 16, pp. 65-77.
- ESCUDERO, Carmen. (1990). “El prólogo al Quijote de 1605, clave de los sistemas estructurales y tonales de la obra”, en *Actas del I Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Barcelona: Anthropos, pp. 1811-1885. [Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/literatura/cervantistas/coloquios/cl_I/cl_I_15.pdf]]
- ÉTIENVRE, Jean-Pierre. (2009). “Trámites y trances en el paratexto del Persiles”, en VV.A.A. *Paratextos en la literatura española. Siglos XV-XVIII*, Madrid: Casa de Velázquez.
- GARCÍA GUAL, Carlos. (1998). “El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos”, en *El País*, 27 octubre, p.36.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (2000). “Los clásicos en las lecturas juveniles”, en ed. Mendoza Antonio et al. *La literatura infantil en las escuelas*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 69-105
- GENETTE, Gérard. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, trad. de Celia Fernández Prieto. Madrid: Taurus.
- GIL, Enrique. (2001). “El destino lector”, en VV.AA. *La educación lectora*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, pp.14-25
- LAURENTI, Joseph L. y PORQUERAS, Alberto. (1971). *Ensayo bibliográfico del prólogo en la literatura*. Madrid: CSIC.

- LUNA, Lola. (1990). “Prólogo de autora y conflicto de autoridad”, en García, Manuel (coord.). *Actas del Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro (AISO)*, 2, pp. 597-602.
- MARTÍN, José Manuel. (2002), “Paratextos en contexto. Las dedicatorias cervantinas y la nueva mentalidad autorial”, en Villar Alicia (ed.). *Cervantes en Italia. Actas del X Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Palma de Mallorca: Asociación de Cervantistas, pp. 257-271.
- . (2009). “Cervantes desde sus prólogos”, en VV.AA. *Paratextos en la literatura española, Siglos XV-XVIII*, Madrid: Casa de Velázquez, pp. 197-212
- MARTÍN, Francisco José. (1993). “Los prólogos del Quijote: la consagración de un género”, *Cervantes*, 13 (1), pp.77-81. [Disponible en <<http://users.ipfw.edu/jehle/cervante/csa/artics93/martin.htm>>]
- MEIX, Francisco (1994). “Teorías literarias y enseñanza de la Literatura”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, pp. 53-64.
- MENDOZA, Antonio. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- coord. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- NÚÑEZ, Gabriel. (2007). “La educación literaria en la España contemporánea”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44, pp.101-109.
- PÁEZ, Jesús. (1993). “Análisis del contenido literario de la «Carta-Prohemio» al condestable de Portugal”. *Boletín Millares Carlo*, 12, pp. 71-82
- PORQUERAS, Alberto. (1957). *El prólogo como género literario. Su estudio en el Siglo de Oro español*, Madrid: CSIC.
- RUIZ, Pedro. (2009). “Garcilaso y Góngora. Las dedicatorias insertas y las puertas del texto”, en VV.AA. *Paratextos en la literatura española. Siglos XV-XVIII*, Madrid: Casa de Velázquez, pp. 49-71
- POZUELO, José Mª. (1996). “Canon: estética o pedagogía”. *Ínsula*, 600, pp.3-4.
- RODRÍGUEZ, Carmen. (2009). “Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, pp. 99-109.

- RUIZ, Uri. (2011). *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- SOTOMAYOR, M^a Victoria. (2005). “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario: *Sociedad lectora y educación*, pp. 217-138
- . (2013) “¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes”, *SEDL. Lenguaje y Textos*, 38, pp. 29-35.
- NAVARRO, Rosa. (2006). “¿Por qué adaptar a los clásicos?”, *TK. Asociación Navarra de bibliotecarios*, 18, pp.17-26.
- . (2013) “La salvación de los clásicos” Las adaptaciones fieles al original, *Quaderns de filología. Estudis literaris*, 18, pp. 63-67.
- SORIANO, Marc. (1995). “Adaptación y divulgación. Información y desinformación”, en *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires: Colihue, pp. 35-49.

6.3. 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.

Orden, de 26 de mayo de 2016 por la que se aprueba el currículo del 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: selección de paratextos

1. Milagros de Nuestra Señora, Gonzalo de Berceo.

Amigos y vasallos de Dios omnipotente,
si escuchararme quisierais de grado atentamente
yo os querría contar un suceso excelente:
al cabo lo veréis tal, verdaderamente.

[...]

yo, el maestro Gonzalo de Berceo hoy llamado,
yendo en romería acaecí en un prado
verde, y bien sencillo, de flores bien poblado,
lugar apetecible para el hombre cansado.

Daban color soberbio las flores bien olientes,
refrescaban al par las caras y las mentes;
manaban cada canto fuentes claras, corrientes,
en verano bien frías, en invierno calientes.

Gran abundancia había de buenas arboledas,
higueras y granados, perales, manzaneras,
y muchas otras frutas de diversas monedas,
pero no las había ni podridas ni acedas.

La verdura del prado, el olor de las flores,
las sombras de los árboles de templados sabores
refrescaronme todo, y perdí los sudores:
podría vivir el hombre con aquellos olores.
[...]

Amigos y señores: lo que dicho tenemos
es oscura palabra: exponerla queremos.
Quitemos la corteza, en el meollo entramos,
tomemos lo de dentro, los de fuera dejemos.

Acedas: ácidas.

Romeros: peregrinos, que van en romería.

Enmendaba: arreglar, quitar defectos.

Todos cuantos vivimos y sobre pies andamos
-aunque acaso en prisión o en un lecho yazgamos-
todos somos *romeros* que en un camino andamos:
esto dice San Pedro, por él os lo probamos.

[...]

En esta romería tenemos un buen prado
en que encuentra refugio el romero cansado:
es la Virgen Gloriosa, madre del buen criado
del cual otro ninguno igual no fue encontrado.

[...]

Las cuatro fuentes claras que del prado manaban
nuestros cuatro evangelios eso significaban:
que los evangelistas, los que los redactaban,
cuando los escribían con la Virgen hablaban.

Cuando escribían ellos, ella se lo enmendaba;
sólo era bien firme lo que ella alababa:
parece que este riego todo de ella manaba,
cuando sin ella nada a cabo se llevaba.

[...]

Los árboles que hacen sombra dulce y donosa
son los santos milagros que hace la Gloriosa,
que son mucho más dulce que la azúcar sabrosa,
la que dan al enfermo en la cuita rabiosa.

[...]

Volvamos a las flores que componen el prado,
que lo hacen hermoso, apuesto y tan templado:

2. Prólogo del *Conde Lucanor*

Yo, don Juan, hijo del infante don Manuel, adelantado mayor de la frontera y del reino de Murcia, hice este libro con las mejores palabras que pude, y en él puse ejemplos que podrían aprovechar a los que los oyeron. Y lo hice según hacen los médicos que, cuando quieren dar alguna medicina que cure el hígado, como a este órgano le atraen las cosas dulces, mezclan en ella acuar o miel o algo dulce, y así junto a lo dulce lleva hacia sí la medicina. De esta forma, con la merced de Dios, haré este libro. Y a los que lo lean, tal vez les gustarán las cosas provechosas que encontrarán en él; y los que no lo entiendan del todo, no dejarán de leer, junto con las cosas divertidas, lo útil que hay mezclado en ellas; y aunque no quieran, les aprovecharán, de la misma forma que al hígado le va bien la medicina mezclada con lo dulce que tanto le gusta.

¡Dios quiera que los que lean este libro se aprovechen de él para servir a Dios y les sea útil para la salvación de sus almas y el provecho de sus cuerpos! Él sabe que yo, don Juan, lo escribo con esta intención. Y de lo que se encuentre no tan bien dicho como sería conveniente, no le echen la culpa a mi intención, sino a la falta de mi entendimiento. Y si hay algo bien dicho o provechoso, agradézcanlo a Dios, pues es por Él quien todo lo bueno se hace o se dice.

Ya que he acabado el prólogo, de aquí en adelante empezaré la materia del libro, y la ofreceré en forma de un diálogo entre un gran señor al que llamaban conde Lucanor y su consejero Patronio.

3. Prólogo del *Libro de Buen Amor*, Juan Ruiz (Arcipreste de Hita)

Yo, con mi poquilla ciencia y mucha y gran rudeza, comprendiendo cuántos bienes hace perder, al alma y al cuerpo, el amor loco del pecado del mundo y los muchos males que trae consigo, escribí esta pequeña obra en memoria del bien, escogiendo y amando de buena voluntad la salvación y la gloria del Paraíso para mi alma. Y compuse este nuevo libro en el que están escritas algunas artimañas, maestrías y sutilezas engañosas del loco amor que usan algunos para pecar. Las cuales, leyéndolas y oyéndolas el hombre o la mujer de buen entendimiento que quiera salvar su alma, las escogerá y obrará así. Y podrá decir con el salmista: «Escogí el camino verdadero», etcétera [...]

Sin embargo, como pecar es una cosa humana, si alguno quisiera usar del loco amor (lo que no le aconsejo), aquí hallará algunos procedimientos para ello. Y así, este libro mío puede decir a todo hombre o mujer, al cuerdo y al no cuerdo, al que entienda y escoja la salvación y obre bien amando a Dios, y también al que elija el amor loco en el camino que ande: «Te instruiré, te enseñaré el camino que has de seguir», etcétera.[...]Y Dios sabe que mi intención no fue escribirlo para ofrecer maneras de pecar ni para murmurar, sino para despertar, en todas las personas, la memoria buena

del bien obrar y dar ejemplo de buenas costumbres y consejos de salvación; y para que estén todos avisados y se puedan defender mejor de tantas artimañas como algunos usan por el loco amor. Pues dice San Gregorio que menos hieren al hombre los dardos que han sido vistos antes; y mejor nos podemos defender de lo que antes hemos visto.

Y lo compuse, también, para dar a algunos lección y muestra de cómo hay que metrificar, rimar y trovar, pues compuse cumplidamente trovas, notas, rimas, dictados y versos, según esta ciencia requiere.

4. Carta Proemio del Marqués de Santillana al Condestable de Portugal

[...]; Y qué cosa es la poesía, que en el nuestro vulgar “gaya ciencia” llamamos, sino un fingimiento de cosas útiles, cubiertas o veladas con muy hermosa cobertura, compuestas, distinguidas y *escandidas* por cierto cuento, peso y medida? Y ciertamente, muy virtuoso señor, yerran aquellos que pensar quieren o decir que solamente las tales cosas consistan y tiendan a cosas vanas y lascivas; que bien como los fructíferos huertos abundan y dan convenientes frutos para todos los tiempos del año, así los hombres bien nacidos y doctos, a quien estas ciencias de arriba son *infusas* usan de aquellas y de tal ejercicio según edades. Y si por ventura las ciencias son deseables, así como Tulio quiere, ¿cuál de todas es más prestante, más noble y más digna del hombre, o cuál más extensa a todas especies de humanidad? Porque las oscuridades y cerramientos de ellas, ¿quién las abre, quién las esclarece, quién las demuestra y hace patentes sino la elocuencia dulce y hermosa habla, sea metro, sea prosa?

Escandidas: medidas (los versos).

Infusas: don o gracia infundida por Dios.

5. Invocación Coplas a la muerte de su padre, Jorge Manrique

Dejo las invocaciones
de los famosos poetas y oradores;
no curo de sus ficciones,
que traen hierbas secretas
sus sabores.
A aquel solo me encomiendo,
a aquel solo invoco yo
de verdad,
que en este mundo viviendo,
el mundo lo conoció
su deidad.

6. Prólogo a *La Celestina*

A un amigo

Los que están ausentes de su tierra suelen pensar en las carencias que sus paisanos padecen con el propósito de buscarles remedio. Por eso, recogido en mi cámara y echando a volar la fantasía, he pensado muchas veces en que esta obra es necesaria para una ciudad como la nuestra, que tiene una muchedumbre de galanes y enamoradas. Y también he pensado que podía ser útil a ti, amigo mío, debido a que el amor ha lastimado cruelmente tu juventud porque no disponías de armas defensivas para resistir sus fuegos. Contra el amor no valen las armas que se fabrican en las grandes herrerías de Milán, pero sí sirven las que están grabadas en estas páginas, escritas por sabios varones de Castilla. Yo encontré el primer acto de esta obra y al instante admiré su ingeniosa labor y su estilo elegante, nunca antes visto ni oído en lengua castellana. Lo leí tres o cuatro veces, y cada vez me agradaba más. No solo me complacía su argumento, sino sus pasajes graciosos y sus sentencias, unas filosóficas y otras relativas a avisos contra sirvientes aduladores y desleales y contra hechiceras engañosas. Este primer acto no llevaba la firma de su autor, que fue, según unos, Juan de Mena, y según otros, Rodrigo Cota. Pero fuese quien fuese, ¡qué gran filósofo era! Y si él ocultó su nombre por tener a las lenguas dañinas que sólo son capaces de hacer reproches, no os extrañe que yo también oculte el mío, sobre todo si se tiene en cuenta que yo no soy más que un estudiante de Derecho y que, por lo tanto, esta obra es ajena a las materias que estudio, por no hablar de que la escribí en tan solo quince días de vacaciones. Digo esto para disculparme contigo y con cuentos lean lo que he escrito.

A la Tragicomedia

[...] Es tan vieja esta *querella*, que no me sorprende que este libro haya sido instrumento de lucha y disputa entre sus lectores, de manera que a unos les ha parecido breve y otros demasiado extenso, a unos agradable y a otros oscuro. Sólo Dios podría cortarlo a medida de gustos tan diferentes. Y más aún porque esta obra, como todas las cosas de este mundo, va bajo la bandera de esta notable sentencia: “La vida del hombre, desde la primera edad hasta que se blanquean sus canas, es batalla”. Y en verdad que así es: los niños pelean con sus juegos, los mozos con las letras, los *mancebos* con los placeres, los viejos con mil enfermedades... y gentes de todas las edades han peleado con estas páginas. [...] En lugar de disfrutar del conjunto del libro, aprovechándose de sus enseñanzas recordando sus dichos filosóficos y riéndose de todo lo gracioso, hay quien se conforma con roer el esqueleto de la historia, sin apreciar su carne, como si se tratase de un cuento entretenido para viajeros chismosos; y también hay quien repara sólo en los dichos graciosos y los refranes, pero deja pasar por alto unas enseñanzas que le serían de mucha utilidad. En fin, que en cuanto se junten diez personas a oír esta comedia, ¿quién duda de que habrá discrepancias y disputas en la interpretación de algunas cosas? [...]

Algunos han *litigado* también sobre el título, diciendo que se debía llamar tragedia, y no comedia, pues acaba en tristeza. Pero fue el primer autor el que la llamó

comedia por lo que hay en la obra de placer. Yo, en vista de estas discrepancias extremas, he tirado por la calle de en medio y la he llamado tragicomedia. Y ante todos aquellos juicios enfrentados, he optado por el criterio de la mayoría, favorable a que alargarse el relato de las placenteras relaciones de los amantes, sobre lo cual se me insistió una y otra vez. Así es que, contra mi voluntad, he metido por segunda vez la pluma en un trabajo muy ajeno a mi dedicación de estudiante de leyes, a cosa de hurtar algunos ratos al estudio y a la diversión... y a sabiendas de que no me van a faltar detractores a los cinco actos ahora añadidos.

Querella: discordia, riña.

Mancebos: jóvenes.

Litigar: luchar.

7. *Carta Proemio a la Duquesa de Soma, Juan Boscán*

[...] Porque estando un día en Granada con el Navagero, al cual por haber sido varón tan celebrado en nuestros días he querido aquí nombrarle a vuestra señoría, tratando con él en cosas de ingenio y de letras y especialmente en las variedades de muchas lenguas, me dijo por qué no probaba en lengua castellana sonetos y otras artes de *trovas* usadas por los buenos autores de Italia. Y no solamente me lo dijo así livianamente, más aun me rogó que lo hiciese. Partí pocos días después para mi casa, y con la larguezza y soledad del camino discurriendo por diversas cosas, fui a dar muchas veces en lo que el Navagero me había dicho. Y así comencé a tentar este género de verso, en el cual al principio hallé alguna dificultad por ser muy artificioso y tener muchas particularidades diferentes del nuestro. Pero después, pareciéndome quizá con el amor de las cosas propias que esto comenzaba a sucederme bien, fui poco a poco metiéndome con calor a ello. Mas esto no bastara a hacerme pasar muy adelante si Garcilaso [...] no me confirmara en esta mi demanda. Y así, alabándome muchas veces este mi propósito y acabándomelo de aprobar con su ejemplo, porque quiso él también llevar este camino, al cabo me hizo ocupar mis ratos ociosos en esto más fundadamente.

Trovas: versos.

8. Dedicatoria en *Égloga I* de Garcilaso a Don Pedro de Toledo (Virrey de Nápoles)

El dulce lamentar de dos pastores,
Salicio juntamente y Nemoroso,
he de contar, sus quejas imitando;
cuyas ovejas al cantar sabroso
estaban muy atentas, los amores,
(de pacer olvidadas) escuchando.
Tú, que ganaste obrando
un nombre en todo el mundo
y un grado sin segundo,
agora estés atento sólo y dado
el *íclito* gobierno del estado
Albano; agora vuelto a la otra parte,
resplandeciente, armado,
representando en tierra el fiero Marte;

agora de cuidados enojosos
y de negocios libre, por ventura
andes a caza, el monte fatigando
en ardiente jinete, que apresura
el curso tras los ciervos temerosos,
que en vano su morir van dilatando;
espera, que en tornando
a ser restituido
al ocio ya perdido,
luego verás ejercitar mi pluma
por la infinita innumerable suma
de tus virtudes y famosas obras,
antes que me consuma,
faltando a ti, que a todo el mundo sobras.

En tanto que este tiempo que adivino
viene a sacarme de la deuda un día,
que se debe a tu fama y a tu gloria
(que es deuda general, no sólo mía,
mas de cualquier ingenio peregrino
que celebra lo digno de memoria),
el árbol de victoria,
que ciñe estrechamente
tu gloriosa frente,
dé lugar a la hiedra que se planta
debajo de tu sombra, y se levanta
poco a poco, arrimada a tus loores;
y en cuanto esto se canta,

Íclito: afamado.

9. Prólogo *Lazarillo de Tormes*

Yo creo que está bien que cosas tan destacadas y nunca oídas ni vistas las conozca mucha gente, y no queden enterradas en la sepultura del olvido, pues podría suceder que alguien que las lea encuentre algo que le guste, y los que no ahonden tanto se diviertan con ellas. Ya dice Plinio que no hay libro, por malo que sea, que no tenga alguna cosa buena. Y además los gustos no son todos iguales, porque lo que uno no come, otro se pierde por comerlo; y vemos cosas de las que algunos no hacen caso y otros sí. Por eso no debería romperse nada de lo escrito si no fuera muy detestable, sino

que tendría que comunicarse a todo el mundo siempre que no perjudicara a nadie y pudiera sacarse de ello algún fruto. Porque, si no fuera así, muy pocos escribirían para sí mismos, ya que hacerlo cuesta trabajo, y quieren recibir alguna compensación por ello; pero no dineros, sino que se lean sus obras y que, si lo merecen, se las alaben. Por ello dice Cicerón que la honra alimenta las artes.

¿Alguien cree que el soldado que primero pone la escalera para subir el muro de la ciudad sitiada aborrece la vida? No, ciertamente; es el deseo de alabanza el que hace arriesgarse. Lo mismo pasa en las artes y letras. El cura predica muy bien y quiere que sus palabras sean útiles a las almas de los que le escuchan, pero pregúntele si le pesa cuando le dicen: “¡Ha predicado maravillosamente!”. El señor don Fulano combatió muy mal en el torneo; pero, como el bufón le alabó, le regaló una camisa, ¿qué hubiera hecho si fuera verdad?

Y todo va de esta manera; por tanto, como yo no soy más santo que mis vecinos, no me pasara que se lea esta *nonada* que escribo en estilo humilde, y que se diviertan todos los que encuentren gusto en ella, y vean con cuántas desventuras, peligros y adversidades vive un hombre.

Nonada: cosa de insignificante valor.

10. Retrato inicial *Abencerraje*

Este es un vivo retrato de virtud, liberalidad, esfuerzo, gentileza y lealtad, compuesto de Rodrigo de Narváez y el Abencerraje y Jarida, su padre y el rey de Granada, del cual, aunque los dos formaron y dibujaron todo el cuerpo, los demás no dejaron de ilustrar la tabla y dar algunos rasguños en ella. Y como el precioso diamante engastado en oro o en plata o en plomo siempre tiene su justo y cierto valor por los quilates de su oriente, así la virtud en cualquier dañado sujeto que asiente, resplandece y muestra sus accidentes, bien que la esencia y el efecto de ella es como el grano que, cayendo en buena tierra, se acrecienta, y en la mala se perdió.

11. Epístola al Amantísimo Lector de *El Patrañuelo*, Juan de Timoneda

Como la presente obra sea para no más de algún pasatiempo y recreo humano, discreto lector, no te des a entender que lo que en el presente libro se contiene sea todo verdad, que lo más es fingido y compuesto de nuestro pobre saber y bajo entendimiento y, por más aviso, el nombre de él te manifiesta clara y distintamente lo que puede ser, porque Patrañuelo deriva de patraña, y la patraña no es otra cosa sino una fingida *traza*, tan lindamente amplificada y compuesta, que parece que trae alguna apariencia de verdad.

Y así semejantes marañas que la intitula mi lengua natural valenciana *Rondalles* y la toscana *Novelas*, que quiere decir: “Tú, trabajador, pues no velas, yo te desvelaré con algunos graciosos y asesados cuentos, con tal que los sepas contar como aquí van relatados, para que no pierdan aquel asiento ilustre y gracia con que fueron compuestos. Vale

Traza: invención.

Asesado: prudente.

12. Al Libro de *Las Fundaciones*, Santa Teresa

Estando en San José de Ávila, año de mil y quinientos y sesenta y dos —que fue el mismo que se fundó este monasterio mismo—, fui mandada del padre fray García Toledo, dominico, que al presente era mi confesor, que escribiese la fundación de aquel monasterio, con otras muchas cosas que, quien lo viere, si sale a luz verá.

Ahora, estando en Salamanca, año de mil y quinientos y setenta y tres, que son once años después, confesándome con un padre, rector de la Compañía, llamado el maestro Ripalda, habiendo visto este libro de la primera fundación, le pareció sería servicio de Nuestro Señor que escribiese de otros siete monasterios que, después acá, por la bondad de Nuestro Señor, se han fundando, junto con el principio de los monasterios de los padres descalzos de esta primera Orden, y así me lo ha mandado. Pareciéndome a mí ser imposible a causa de los muchos negocios, así de cartas como de otras ocupaciones forzosas, por ser en cosas manadas por los *prelados*, me estaba encomendando a Dios y algo apretada por ser yo para tan poco y con tan mala salud, que, aun sin esto, muchas veces me parecía no se poder sufrir el trabajo conforme a mi bajo natural, me dijo el Señor: “Hija, la obediencia da fuerzas” [...]

Irá señalada cada fundación, y procuraré abreviar, si supiere, porque mi estilo es tan pesado que, aunque quiera, temo que no dejaré de cansar y cansarme. Más con el amor que mis hijas me tienen, a quien ha de quedar esto después de mis días, se podrá tolerar.

Prelados: superiores de un convento o comunidad eclesiástica.

13. 1^a Parte *Quijote*, Cervantes

[...] Solo quisiera dárte monda y desnuda, sin el *ornato* del prólogo, ni de la innumerabilidad y catálogo de los acostumbrados sonetos, epigramas y elogios que al principio de los libros suelen ponerse. Porque te sé decir que, aunque me costó algún trabajo componerla, ninguno tuve por mayor que hacer esta *prefación* que vas leyendo. Muchas veces tomé la pluma para escribille, y muchas la dejé por no saber lo que escribiría; y estando una suspenso, con el papel delante, la pluma en la oreja, el codo en el *bufete* y la mano en la mejilla pensando lo que diría, entró a *deshora* un amigo mío, gracioso y bien entendido, el cual, viéndome tan imaginativo, me preguntó la causa, y no encubriéndosela yo, le dije que pensaba en el prólogo que había de hacer a la historia

de don Quijote, y que me tenía de suerte que ni quería hacerle, ni menos sacar a la luz sin él las hazañas de tan noble caballero.

¿Por qué cómo queréis vos que no me tenga confuso el qué dirá el antiguo legislador que llaman *vulgo* cuando vea que, al cabo de tantos años como ha que duermo en el silencio del olvido, salgo ahora, con todos mis años a cuestas, con una leyenda seca como un esparto, ajena de invención, menguada de estilo, pobre de conceptos y falta de toda erudición y doctrina, sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el final del libro, como veo que están otros libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, de Platón y de toda la caterva de filósofos, que admirán a los leyentes, y tienen a sus autores por hombres leídos, eruditos y elocuentes? ¡Pues qué, cuando citan la Divina Escritura! No dirán sino que son unos santos Tomases y otros doctores de la Iglesia; guardando en esto un decoro tan ingenioso, que en un renglón han pintado un enamorado distraído y en otro hacen un sermoncico cristiano, que es un contento y un regalo oírle o leerle. De todo esto ha de carecer mi libro, porque ni tengo qué acotar en el margen ni qué anotar en el fin, ni menos sé que autores sigo en él, para ponerlos al principio como hacen todos, por las letras del ABC, comenzando en Aristóteles y acabando en Xenofonte y en Zoilo o Zeuxis, aunque fue maldiciente el uno y pintor el otro.

Ornato: adorno.

Prefación: prólogo.

A deshora: de improviso.

Vulgo: conjunto de personas que no están especializadas en una determinada materia y que solo tienen conocimientos superficiales sobre ella.

Bufete: mesa de escribir con cajones.

14. Arte Nuevo de Hacer Comedias, Lope de Vega

Adviértase que sólo este sujeto
tenga una acción, mirando que la fábula
de ninguna manera sea episódica,
quiero decir inserta de otras cosas
que del primero intento se desvíen;
ni que de ella se pueda quitar miembro
que del contexto no derribe el todo;

no hay que advertir que pase en el período
de un sol, aunque es consejo de Aristóteles,
porque ya le perdimos el respeto
cuando mezclamos la sentencia trágica
a la humildad de la bajeza cómica;
pase en el menos tiempo que ser pueda,
si no es cuando el poeta escriba historia

en que hayan de pasar algunos años,
que éstos podrá poner en las distancias
de los dos actos, o, si fuere fuerza,
hacer algún camino una figura,
cosa que tanto ofende a quien lo entiende,
pero no vaya a verlas quien se ofende.

15. Al lector *Novelas ejemplares*, Cervantes

[...]Éste que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y *desembarazada*, de alegres ojos y de nariz corva, aunque bien proporcionada; las barbas de plata, que no ha veinte años que fueron de oro, los bigotes grandes, la boca pequeña, los dientes ni menudos ni crecidos, porque no tiene sino seis, y ésos mal acondicionados y peor puestos, porque no tienen correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos extremos, ni grande, ni pequeño, la color viva, antes blanca que morena; algo cargado de espaldas y no muy ligero de pies; éste digo que es el rostro del autor de *La Galatea* y de *Don Quijote de la Mancha*, y del que hizo el *Viaje del Parnaso* a imitación del de César Caporal Perusino, y otras obras que andan por ahí descarriadas, y, quizá, sin el nombre de su dueño. Llámase comúnmente Miguel de Cervantes Saavedra. Fue soldado muchos años, y cinco y medio cautivo, donde aprendió a tener paciencia en las adversidades. Perdió en la batalla naval de Lepanto la mano izquierda de un *arcabuzazo*, herida que, aunque parece fea, él la tiene por hermosa, por haberla cobrado en la más memorable y alta ocasión que vieron los pasados siglos, ni esperan ver los venideros, militando debajo de las vencedoras banderas del hijo del rayo de la guerra, Carlo Quinto, de felice memoria". [...]

Heles dado el nombre de *ejemplares*, y si bien lo miras, no hay ninguna de quien no se pueda sacar algún ejemplo provechoso y si no fuera por no alargar este sujeto, quizá te mostrara el sabroso y honesto fruto que se podría sacar, así de todas juntas como de cada una de por sí.

Mi intento ha sido poner en la plaza de nuestra república una *mesa de trucos*, donde cada uno pueda llegar a entretenerte, *sin daño de barras*: digo sin daño del alma ni del cuerpo, porque los ejercicios honestos y agradables antes aprovechan que dañan. A esto se aplicó mi ingenio,[...] que yo soy el primero que he novelado en lengua castellana, que las muchas novelas que en ella andan impresas todas son traducidas de lenguas extranjeras, y éstas son más propias, no imitadas ni hurtadas: mi ingenio las engendró, y las parió mi pluma, y van creciendo en los brazos de la estampa. Tras ellas, si la vida no me deja, te ofrezco los *Trabajos de Persiles* [...]

Desembarazada: despejada.

Arcabuzazo: golpe con arcabuz, arma de fuego portátil semejante al fusil que funcionaba prendiendo la pólvora.

Mesa de trucos: especie de mesa de billar.

Sin daño de barras: sin riesgo, sin peligro.

16. Dedicatoria en *Polifemo* de Góngora, prosificación de Dámaso Alonso

1. *El poeta pide al conde que escuche sus versos*

Estas rimas que Talía (culto a pesar de ser una musa campestre) me inspiró en las purpúreas horas de la mañana, cuando la aurora es toda rosas y el día un matiz de *rosicler*, escúchalas (¡oh excelso conde!) cantadas al son de mi zampoña; escúchamelas ahora que ilustras y doras con el esplendor de tu luz tu Niebla (ahora que estás en tu villa de Niebla), si ya no es que, entregado a la caza, te hayas salido de ese lugar y, peinado con el vuelo de tus halcones los vientos, fatigando con el *escudriño* del ojo de los bosques, tal vez te hayas acercado hasta los mismos muros de Huelva.

2. *Para que puedan ser escuchados sus versos, el poeta pide ahora quietud a los animales de la caza.*

¡Que el generoso halcón, preparado convenientemente para la caza con una dieta previa (“templado” llama el arte de la cetrería al que está en tales condiciones), se entreteenga en pulir y alisar con el pico sus plumas, sostenido en el puño del maestro cetrero, o que, si se halla sobre la percha o alcándara que sirve de soporte a estas aves, se esté tan quieto (aunque no será posible) que ni aun le suene el cascabel que colgado lleva! ¡Que el fogoso caballo andaluz se esté enfrenado, *tascando* y cubriendo de blanca espuma el freno de oro (encaneciendo el oro con lo blanco de la espuma, producto de la impaciencia en el ocio y no de actividad en la carrera)! ¡Que el lebrel gima con ansia de escapar del cordón de seda que lo atraílla! Y ahora, en suspenso la caza, suceda por fin al cuerno o trompa de los cazadores la cítara del poeta.

3. *Pide el poeta al conde que aproveche la suspensión de la caza para oír sus versos. En otra ocasión cantará como se merecen las alabanzas de tan gran señor. Aquí termina la dedicatoria del poema.*

Sirvan un dulce silencio y un ocio, atento a la lectura de mi poema, de treguas o descanso del robusto ejercicio venatorio, mientras que tú, asentado bajo el dosel augusto que corresponde a tu grandeza, escuchas el fiero canto del músico gigantazo Polifemo. Alterna hoy con la Musas, con la poesía, el placer de tus deportes; que sin mi Musa, mi poesía, es capaz de ofrecer un tan grato clarín como es necesario para proclamar dignamente tus alabanzas (y tal que no sea inferior al más potente de la Fama), tu nombre ha de resonar con mis versos por todos los confines del mundo.

Rosicler: color rosa claro, semejante al de la aurora.

Escudriño: efecto de examinar algo detenidamente.

Tascando: mordiendo el freno el caballo.

Venatorio: perteneciente a la caza de venados.

17. Prólogo *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos nunca representados*

No puedo dejar, lector carísimo, de suplicarte me perdes que en este prólogo salgo aun tanto de mi acostumbrada modestia. Los días pasados me hallé en una conversación de amigos, donde se trató de comedias y de las cosas a ellas concernientes, y de tal manera las *subtilizaron* y atildaron, que, a mi parecer, vinieron a quedar en punto de toda perfección.

Trátose también de quién fue el primero que en España las *sacó de mantillas*, y las puso en toldo y vistió de gala y apariencia; yo, como el más viejo que allí estaba, dije que me acordaba de haber visto representar al gran Lope de Rueda, varón insigne en la representación y en el entendimiento. Fue natural de Sevilla y de oficio *batioja*, que quiere decir de los que haces panes de oro; fue admirable en la poesía pastoril, y en este modo, ni entonces ni después acá ninguno le ha llevado ventaja; y, aunque por ser muchacho yo entonces, no podía hacer juicio firme de la bondad de sus versos, por algunos que me quedaron en la memoria, vistos ahora en la edad madura que tengo, hallo ser verdad lo que he dicho; y si no fuera por no salir del propósito del prólogo, pusiera aquí algunos que acreditaran esta verdad. [...]

Y esto es verdad que no se me puede contradecir, y aquí entra el salir yo de los límites de mi llaneza: que se vieron en los teatros de Madrid representar *Los tratos de Argel*, que yo compuse; *La destrucción de Numancia* y *La batalla naval*, donde me atreví a reducir las comedias a tres jornadas, de cinco que tenían; mostré o, por mejor decir, fui el primero que representase las imaginaciones y los pensamientos escondidos del alma, sacando figuras morales al teatro, con general y gustoso aplauso de los oyentes; compuse en este tiempo hasta veinte comedias o treinta, que todas ellas se recitaron sin que se les ofreciese ofrenda de pepinos ni de otra cosa arrojadiza: corrieron su carrera sin silbos, gritas, ni barahúndas. Tuve otras cosas en que ocuparme, dejé la pluma y las comedias, y entró luego el monstruo de naturaleza, el gran Lope de Vega, y álzose con la monarquía cómica; avasalló y puso debajo de su jurisdicción a todos los farsantes; llenó el mundo de comedias propias, felices y bien razonadas, y tantas, que pasan de diez mil pliegos los que tiene escritos, y todas (que es una de las mayores cosas que puede decirse) las ha visto representar, o oído decir, por lo menos, que se han representado; y si algunos, que hay muchos han querido entrar a la parte y gloria de sus trabajos, todos juntos no llegan en lo que han escrito a la mitad de lo que él sólo.

Subtilizar: discurrir sobre algo ingeniosamente

Sacar de mantillas: apadrinar, “sacar de la pila del bautismo a un niño”

Batioja: joyero.

18. Títulos de composiciones de Góngora

“De un caballero que llamó soneto a un romance”

“A los apasionados por Lope de Vega”

19. Títulos de sonetos y otras composiciones de Quevedo

- “A un hombre a una nariz pegado”
- “Amor constante más allá de la muerte”
- “Bebe vino precioso con mosquitos”
- “Receta para hacer soledades en un día”

20. Títulos de aforismos y máximas del *Oráculo Manual* de Baltasar Gracián

CXVII. *Nunca hablar de sí*. O se ha de alabar, que es *desvanecimiento*, o se ha de vituperar, que es *poquedad*; y siendo culpa de cordura en el que dice, es *pena* de los que oyen. Si esto se ha de evitar en la familiaridad, mucho más en puestos *sublimes*, donde se habla en común, y pasa ya por necesidad cualquier apariencia de ella [...]

Desvanecimiento: vanidad.

Poquedad: falta de ánimo.

Penas: agobio.

Puestos sublimes: lugares públicos y de responsabilidad

XLI. *Nunca exagerar*. Gran asunto de la atención no hablar por superlativos, ya por no exponerse a ofender la verdad, ya por no *desdorar* su cordura. Son las exageraciones *prodigalidades* de la estimación, y dan indicio de la cortedad del conocimiento y del gusto. Despierta vivamente a la curiosidad la alabanza, pica el deseo, y después, si no corresponde el valor al aprecio, como de ordinario acontece, revuelve la expectación contra el engaño y *despícase*, en el menosprecio de lo celebrado y del que celebró. Anda, pues, el cuerdo muy detenido, y quiere más pecar de corto que de largo. Son raras las eminencias: témplesse la estimación. El encarecer *es ramo* de mentir, y piérdese en ello el crédito de buen gusto, que es grande, y el de entendido, que es mayor.

Desdorar: mancillar la reputación o fama.

Prodigalidades: abundancia, multitud.

Despícase: del verbo despicarse “vengarse de una ofensa”.

Es ramo: es una manifestación, un aspecto.

Anexo II: cuestionarios

Conocimiento clásicos y hábitos lectores

*Obligatorio

Escribe el nombre de algunos escritores/as considerados "clásicos de la literatura española", independientemente de la etapa literaria a la que pertenezcan *

Indica el título de alguna obra de los autores clásicos citados anteriormente (teatro, poesía, novela). Señala, por favor, si has leído alguna de ellas y si ha sido lectura obligatoria en algún curso *

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

¿Te consideras un buen lector? *

1 2 3 4 5

Nada Muchísimo, disfruto leyendo

¿Qué opinas de la lectura de los clásicos? *

No leo obras clásicas porque

Si has contestado que no te gusta leer clásicos de la literatura responde a esta pregunta

¿Has trabajado alguna vez en clase con los prólogos u otros textos introductorios a las obras literarias? *

¿Has trabajado en alguna asignatura con la metodología del aprendizaje por proyectos? ¿Te gustaría aplicarlo en la asignatura de Lengua y Literatura? *

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

Para que estudiar los clásicos me resulte atractivo, el trabajo tiene que...

Señala lo que consideres más interesante siendo el 1 lo mínimo y el 5 lo máximo

	1	2	3	4	5
Durar poco tiempo	<input type="radio"/>				
Hacerse en grupo	<input type="radio"/>				
Usar las nuevas tecnologías (PPoint, audiovisuales)	<input type="radio"/>				
Integrar cosas que me interesen	<input type="radio"/>				
Trabajar la expresión oral	<input type="radio"/>				

¿Crees que elaborando una antología de prólogos y textos introductorios de obras literarias clásicas se puede fomentar la lectura de algunos clásicos? *

Antología: recopilación de textos agrupados bajo un criterio común. El trabajo consistiría en explotar todos los recursos que nos ofrecen los prólogos (historia de la literatura, anécdotas y sentimientos de los autores,etc.)

Cuestionario sobre la enseñanza de los clásicos literarios en el aula: profesores

Descripción del formulario

¿Consideras que las obras clásicas ocupan un lugar adecuado en el currículo de la materia Lengua Castellana y Literatura? *

Texto de respuesta larga

¿Qué tipo de estrategias de animación a la lectura empleas en tus clases? *

Texto de respuesta larga

¿Has aplicado en alguna de tus clases el aprendizaje basado en proyectos? ¿Te parece una propuesta interesante para la materia?

Texto de respuesta larga

¿Qué tipo de actividades se podrían plantear para trabajar las obras clásicas de una forma amena? *

Texto de respuesta larga

¿Consideras que la lectura y el trabajo con paratextos de obras clásicas podría fomentar la lectura de estos? "Paratexto" como prólogo, cartas-proemio, dedicatorias, etc. *

Texto de respuesta larga

