

Trabajo Fin de Máster
Modalidad B

**Las cuatro galaxias de Góngora:
un universo de estrellas por descubrir**

The four Góngora's galaxies:
a universe of stars to discover

Autor/es

Andrea Ariño Bizarro

Director/es

Fermín Ezpeleta Aguilar

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. CUESTIONES PREVIAS	8
2.1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN LITERARIA	8
2.2. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO ARAGONÉS	9
2.3. EL CANON LITERARIO	12
2.4. EL LECTOR ADOLESCENTE DE HOY	14
2.5. LA POESÍA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA.....	16
3. MARCO TEÓRICO	19
3.1. LA IMPORTANCIA DEL MEDIADOR	19
3.2. LA SOCIALIZACIÓN DE LA LECTURA	21
3.3. EL CONCEPTO DE “CONSTELACIÓN LITERARIA”	24
3.4. LA SELECCIÓN DE LECTURAS	26
3.5. LA POESÍA DEL BARROCO: GÓNGORA	27
4. DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	31
4.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	31
4.2. OBJETIVOS PLANTEADOS	32
4.3. CONTEXTO EN EL QUE SE HA DESARROLLADO LA INVESTIGACIÓN	33
4.4. GRUPO-CLASE PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ...	36
4.5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	36
5. ANÁLISIS DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN PREVIA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.....	38
5.1. CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO A LOS ALUMNOS.....	38
5.1.1. ANÁLISIS DE DATOS	39
5.1.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DERIVADAS.....	52
5.2. ENTREVISTA ABIERTA A ESCRITORES ARAGONESES	56

5.2.1.	ANÁLISIS DE DATOS	56
5.2.2.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DERIVADAS	60
6.	UN PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR	62
6.1.	JUSTIFICACIÓN	62
6.2.	DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA .	65
6.2.1.	Fase de preparación	67
6.2.2.	Fase de realización.....	73
6.2.3.	Fase de evaluación.....	75
6.3.	RESULTADOS OBTENIDOS	76
7.	CONCLUSIONES.....	80
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	83
9.	ANEXO I: CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO A LOS ALUMNOS PREVIA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO	91
10.	ANEXO II: TABLA DE CORRELACIONES DE HIPÓTESIS, OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	96
11.	ANEXO III: ENTREVISTA ABIERTA A ESCRITORES ARAGONESES..	99
11. 1.	ENTREVISTA A LA ESCRITORA ANA ALCOLEA	99
11.2.	ENTREVISTA AL ESCRITOR JAVIER BARREIRO	101
11.3.	ENTREVISTA AL ESCRITOR VÍCTOR M. JUAN BORROY.....	103
11.4.	ENTREVISTA AL ESCRITOR FÉLIX TEIRA CUBEL.....	105
11.5.	ENTREVISTA AL ESCRITOR DAVID LOZANO.....	107
11.6.	ENTREVISTA AL ESCRITOR PABLO LORENTE.....	109
12.	ANEXO IV: MATERIALES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE	113
12.1.	LOS CUATRO SONETOS DE GÓNGORA (PIEZAS CENTRALES DE LAS CUATRO CONSTELACIONES DE LA PROPUESTA).....	114

12.2. TABLA DE RELACIONES: DISEÑO DE LAS CUATRO GALAXIAS DE GÓNGORA	118
12.3. MATERIALES UTILIZADOS PARA LA CONFORMACIÓN DE LAS CUATRO GALAXIAS DE GÓNGORA: LAS ESTRELLAS DE CADA UNA DE LAS CONSTELACIONES.....	123
12.4. FOTOGRAFÍAS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO Y DEL PRODUCTO FINAL DE LA PROPUESTA: <i>LAS CUATRO GALAXIAS DE GÓNGORA</i>	174
13. ANEXO V: CUESTIONARIO <i>ONE MINUTE PAPER</i>	177

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en el ámbito del fomento de la lectura dentro de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura a partir de la obra poética del autor barroco español: Luis de Góngora y Argote. Nuestro proyecto de innovación se articula en torno al precepto que marca el apartado IV del preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE):

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos (p. 97860).

De este modo, la investigación que se desarrolla a continuación pretende ser una propuesta que favorezca la transformación de la sociedad del siglo XXI haciéndola más abierta, global y participativa. Para ello, en el presente estudio se utilizan metodologías alternativas de organización y gestión basadas en el trabajo cooperativo y se establece como objetivo principal alcanzar el aprendizaje significativo del alumnado ya que:

La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad (LOMCE, p. 97860).

Aplicando esta pretensión al ámbito de la educación literaria de la que nos ocupamos, la escuela debe hacer frente a “la triple misión de enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo” (Jover, 2009, p. 10). Estos tres principios son los que pretendemos conseguir en la presente propuesta de innovación: “Las cuatro galaxias de Góngora: un universo de estrellas por descubrir”. Es precisamente esta triple misión mediante la cual se ha producido la sustitución de la expresión «enseñanza de la literatura» –entendida como transmisión de un patrimonio nacional – por la de «educación literaria» –concebida como el desarrollo de aquellos conocimientos, estrategias y actitudes necesarios para crear lectores competentes y autónomos de literatura a lo largo de toda la vida–.

En esta línea, hace ya tiempo que numerosos investigadores comparten la convicción de que “la educación literaria de los adolescentes reclama otros caminos que

los habitualmente transitados, y que más allá de las iniciativas individuales andamos necesitados de construir, colectivamente, una alternativa a la tradición escolar consistente en la transmisión enciclopédica de la historia literaria nacional” (Jover, 2009, p. 9).

Con la intención de renovar las iniciativas educativas, hemos escogido el género poético en nuestro trabajo de investigación porque, aunque se ha apuntado repetidamente que la poesía es difícil de introducir en el aula, estamos convencidos de que las mismas características que le confieren esa dificultad son las que le proporcionan enormes ventajas educativas. Por este motivo, “es necesario insistir en que la poesía regrese a las escuelas, puesto que será mucho más difícil que los maestros y los alumnos regresen a la poesía” (Domingo Argüelles, 2016, p. 21). Así pues, es fundamental trazar caminos que permitan al alumno transitar gustosamente el género poético. Con este fin, planteamos la ineludible tarea de ofrecer una metodología de la poesía que pueda verdaderamente responder al apremiante deseo de hacer presente este género literario en el aula.

En este sentido, y siguiendo la propuesta de Cerrillo y Senís (2005) sobre el nuevo lector literario, se ha considerado oportuno realizar con alumnos de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio San Valero (Escuelas Pías) de Alcañiz un proyecto de innovación educativo centrado en la lectura de obras poéticas. El objetivo del cual es, fundamentalmente, fomentar el hábito lector del género poético y mejorar la comprensión lectora del estudiantado. El diseño y la planificación de este proyecto se sustentan en el concepto acuñado por Guadalupe Jover (2007) de “libertad de elección”. Por ello, tomamos de esta autora el planteamiento metodológico de las constelaciones lectoras, las cuales consisten en partir de los intereses personales de los estudiantes y crear un itinerario de lecturas conectadas entre sí por unos criterios establecidos por el mediador.

En nuestro caso, la dinámica de las “constelaciones literarias” se aplica en torno a Luis de Góngora y Argote, poeta relacionado con los contenidos que recoge el currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura de 3.º de ESO en el bloque 4 destinado a tratar la “Educación Literaria”. A partir de este poeta, hemos establecido cuatro itinerarios lectores basados en cuatro tópicos literarios que están presentes en la obra poética de este autor: *Descriptio Puellae*, *Carpe Diem*, *Locus Amoenus* y *Memento Mori*. En cada uno de los itinerarios pueden coexistir, al menos, una obra pictórica, una

novela, ya bien sea juvenil o clásica, una película, un poema clásico o contemporáneo y una canción.

El diseño de este proyecto se ha estructurado en dos bloques bien diferenciados, subdivididos en varios epígrafes. En el primer bloque, se contempla una revisión bibliográfica en la que hemos pretendido afianzar cada uno de los aspectos esenciales de nuestra propuesta de intervención educativa. Una vez presentados los pasos previos para llevar a cabo la labor que nos proponemos, el segundo bloque se dedica al propósito principal del presente trabajo: diseñar una investigación-acción que responda a cada una de las necesidades teóricas expuestas con anterioridad. Esta investigación de innovación docente ha combinado dos tipos de análisis, los cualitativos y los cuantitativos, ya que para realizar este estudio empírico se han utilizado diferentes herramientas de recogida de datos:

- Un cuestionario de carácter mixto destinado a los veinticinco alumnos conformantes del grupo-clase de 3.º de ESO del Colegio San Valero (Escuelas Pías) de Alcañiz, localidad situada en la provincia de Teruel para conocer sus hábitos lectores y su competencia en comprensión lectora.
- Una entrevista abierta vía telemática a seis autores de literatura narrativa y poética aragoneses para conocer su opinión acerca del fomento del hábito lector en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria.
- Un cuestionario *one minute paper* que cumplimentaron los alumnos para saber su opinión sobre el resultado y la realización de las constelaciones literarias posterior a la realización de la dinámica.
- Notas de campo tomadas durante el periodo de puesta en práctica del proyecto.

Finalmente, en el apartado de conclusiones recopilamos lo establecido en el desarrollo de cada uno de los bloques del presente trabajo y señalamos las perspectivas de futuro que han despertado la puesta en práctica de nuestro proyecto de innovación titulado “Las cuatro galaxias de Góngora: un universo de estrellas por descubrir”.

2. CUESTIONES PREVIAS

2.1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN LITERARIA

El término “educación literaria” está íntimamente relacionado con la competencia literaria, definida por Aguiar e Silva (1980) como un saber que permite producir y comprender textos. Según este autor, se trata de un modelo elaborado a partir de la gramática del texto y no mediante una gramática literaria de la frase. Por este motivo, en la educación literaria entra en juego “la adquisición de hábitos de lectura, así como la capacidad de disfrute de diversos aspectos de tipo estético, cognoscitivo, lingüístico y cultural, sin olvidar que la literatura influye considerablemente en la educación en valores” (Aguiar e Silva, 1980, p. 56). En esta línea, la educación literaria se centra en “la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria y otorga protagonismo al aprendizaje autónomo del lector convirtiendo la enseñanza de la literatura en mediación” (González y Caro, 2009, p. 5).

En este sentido, Mendoza (2008) reconoce que el estudio de la literatura no debe consistir únicamente en el aprendizaje de una sucesión de movimientos, fechas, autores y obras. Al alumnado estos aspectos le resultan “abstracciones poco evidentes y escasamente accesibles en tanto en cuanto las perciben como contenidos que le son poco significativos y de difícil comprensión” (Mendoza, 2008, p. 12). Por esta razón, diversos autores (Colomer, 1998; Mendoza, 1994, 2002; Díaz-Plaja, 2002) plantearon la premura de normalizar un enfoque que apunte hacia la constitución de lectores literarios que capten la finalidad última de la literatura: el disfrute estético. Con esta normalización pretendían sustituir la idea de ‘enseñar literatura’ por otra, más amplia, centrada en la necesidad de ‘enseñar a apreciar la literatura’, la cual hiciera posible que se recuperara el sentido de disfrutar y valorar la obra literaria (Mendoza, 2001)¹.

Aunque la apuesta del siglo XXI por la educación literaria lleva tiempo siendo demandada, Zayas afirma que “todavía se continúa enseñando literatura como la mera transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras considerados como un patrimonio nacional” (2011, p. 3). Así pues, pese a la evolución que ha experimentado el sistema educativo, los contenidos del currículo aragonés aún dejan en evidencia la desactualización del modelo didáctico que se emplea respecto a la

¹ El éxito de la obra de Daniel Pennac (1993), *Como una novela*, es un ejemplo claro de la generalización de la actitud mencionada. Su crítica sobre el tratamiento de la literatura puso de manifiesto la exigencia de una reorientación metodológica en las aulas. Al mismo tiempo, reconoció la importancia de utilizar perspectivas funcionales para el tratamiento didáctico de la literatura que permitieran fomentar el hábito lector del alumnado.

enseñanza de la literatura en España. De esta manera, solo en apariencia se ha pasado de “enseñar literatura” a la “educación literaria”².

2.2. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO ARAGONÉS

En nuestro país, el modelo didáctico en la enseñanza de la literatura, del que se ha ocupado en sus libros Núñez (2001), ha ido variando a medida que lo hacían las leyes educativas. Sin embargo, no hay un enfoque claro y único en cuanto a cómo enseñar literatura. Por ello, aunque parece que la educación literaria avanza progresivamente en el ámbito educativo, prevalece la superposición de los diferentes modelos didácticos anteriores -retórico, historicista y el comentario de textos- que impiden la constitución de un marco teórico único que asiente las bases definitorias que la educación literaria propone.

En la actualidad, contamos con un currículum abierto y flexible que permite que el docente adapte sus contenidos y criterios a las necesidades de su alumnado y al contexto social y educativo en el que se desarrollan. Esto implica que la labor del profesorado presenta autonomía pedagógica y organizativa de centro, lo que supone que los docentes deben decidir qué enseñar, cómo lo vamos a enseñar y con qué instrumento lo vamos a evaluar. Este espacio de libertad es el que marcará la diferencia en pro de un fomento de la lectura con resultados positivos y de calidad.

Para ello, el docente tiene que dominar el marco teórico de la educación, adecuarse a la legislación vigente y al contexto educativo, concretar qué quiere que aprendan sus alumnos y finalmente, saber planificar las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. Con este propósito es preciso conocer cuáles son los aspectos propuestos por la legislación educativa en cuanto a la enseñanza de la literatura se refiere.

En este sentido, en materia legislativa tomamos como referencia la ley que actualmente rige el sistema educativo en España: la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), concretamente la Orden ECD/494/2016, del 26 de mayo, 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.

Sobre la lectura y la comprensión lectora, el currículo aragonés señala que: “constituyen un factor fundamental para el desarrollo del resto de competencias claves”

² Véase para conocer una revisión teórica completa de la evolución de la educación literaria en España los siguientes trabajos: Zayas, 2001; Sanjuán, 2011; Dueñas, 2013, entre otros.

(LOMCE, ORDEN ECD/489/2016, p. 12645). Además, afirma que “la lectura se convierte en el instrumento base sobre el que se asienta el resto de los aprendizajes” (LOMCE, Orden ECD/489/2016, p. 12911).

Por todo ello, resulta evidente que a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria la lectura de textos literarios y la comprensión de los mismos son habilidades esenciales para conseguir el propósito fundamental de la educación: “facilitar el desarrollo personal y la integración social del individuo” (Orden ECD/65/2015, p. 6986). Por este motivo, la legislación educativa propone una serie de objetivos generales de etapa relacionados con la educación literaria y la comprensión lectora:

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en aragonés o en catalán de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (LOMCE, Orden ECD/489, p. 12644)

En relación con estos objetivos, el currículo plantea una serie de contenidos que permiten llevar a cabo su consecución. En concreto, los tres objetivos expuestos anteriormente se corresponden con los contenidos planteados en el Bloque IV titulado: Educación Literaria, cuyo propósito, según lo apuntado en la ORDEN ECD/489/2016, es:

Este bloque asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a su etapa académica. Es un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus intereses personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios completos que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las obras más representativas de la literatura española con especial atención a las de autores aragoneses (LOMCE, p. 12908).

En estas líneas se define la meta a la que aspira la educación literaria para el currículo aragonés: convertir al conjunto del alumnado en lectores competentes para asegurar que estos continúen su formación autónoma en el futuro. Para dicho fin, se plantea la necesidad de trabajar la comprensión e interpretación de lecturas adecuadas al nivel cognitivo de los alumnos al mismo tiempo que se tiene en cuenta los intereses personales de estos. Todo ello supeditado a la máxima de ofrecer obras literarias con un valor cultural significativo dentro de nuestra sociedad.

En este sentido, en el apartado de orientaciones metodológicas, se mencionan algunas estrategias que se han de trabajar en las actividades de lectura dentro del aula. En primer lugar, se prioriza la cuestión de ofrecer diversidad de textos literarios. En segundo lugar, se hace hincapié en la responsabilidad del maestro para la elección de los libros que se proponen para la lectura. En tercer lugar, se especifican los objetivos que ha de perseguir la construcción literaria ya que los libros proporcionan valores lingüísticos y literarios para fomentar la creatividad, la imaginación y la sensibilidad. En suma, se trata de seleccionar obras literarias que atraigan, animen e ilusionen a los alumnos con la intención de despertar la afición por la lectura libre y autónoma para un uso personal. De este modo, siguiendo estas indicaciones, “el estudio de la Literatura debe hacerse desde un punto de vista pragmático a través del análisis y comparación de fragmentos u obras completas de los autores más relevantes de la literatura española” (LOMCE, ORDEN ECD/489/2016, p. 12911).

En definitiva, la LOMCE con respecto a la ley educativa anterior (LOE) no ofrece aspectos distintos en cuanto al tratamiento de la educación literaria se refiere. Al contrario, según Trujillo, “añade confusión y difumina su importancia al vincularla básicamente con el hábito lector o el aprendizaje del vocabulario y la ortografía y no con su dimensión epistémica o su relación con el desarrollo de las competencias claves” (2017, p. 102). En este sentido, la LOMCE ofrece el marco ideal para que las prácticas que denunciaba Juan Mata sigan siendo realidad: “Proliferan todavía métodos de trabajo alejados de los verdaderos modos de aprender y de la necesaria adquisición de competencias reales” (2008, p. 216). Es más, ahora estos métodos “no solo tienen un marco curricular que los ampara sino que tampoco los confronta con prácticas educativas realmente eficaces” (Trujillo, 2017, p. 102).

En conclusión, para evitar que “la educación literaria se convierta de nuevo en el principal instrumento para alejar a los jóvenes de la buena escritura y en particular de los clásicos” (Vizinezey, 1989, p. 26), la literatura no puede ser considerada como una asignatura al uso, sino como un ámbito de formación que exija un tratamiento didáctico flexible entre lo personal y lo grupal, lo voluntario y lo prescriptivo, con procedimientos de evaluación en consonancia que no despojen a lo literario de su atractivo ni de sus rasgos formativos más propios (Dueñas, 2013).

2.3. EL CANON LITERARIO

En los años 90 Harold Bloom publicó *El canon occidental*. Esta obra, además de acuñar el término “canon” al estudio de la literatura, marcó un hito fundamental en el modo de lectura establecido hasta el momento y en el porqué de su consecución.

El canon, definido como “la voluntad de seleccionar en un corpus limitado a los mejores escritores y de relegar a los autores incompetentes” (Tejerina, 2005, p. 17), responde, como sostiene Bloom, “a un criterio restrictivo, un repertorio limitado y abarcable” (1995, p. 25).

La definición del concepto de canon literario ha suscitado multitud de controversias. La mayor dificultad reside seguramente en establecer los criterios para la elaboración del mismo. Se ha repetido en multitud de ocasiones que el único criterio debiera ser la excelencia estética de la obra. Sin embargo, no solo se ha tomado la excelencia estética como criterio, la definición de canon que propone Gómez Redondo apunta, en este sentido, lo siguiente:

El canon es un elenco o relación de obras, que, en virtud de determinados criterios, se consideran esenciales, en cuanto a portadoras de unos **valores estéticos y/o morales** que merecen ser preservados y transmitidos de una generación a otras (en Lluich y Acosta, 2012, p. 38).

Junto a los criterios estéticos y morales señalados por Gómez Redondo, se unen otros como la permanencia temporal de la propia obra, pues como reconoce Cerrillo: “todo canon debería estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y transcendencia al tiempo en que vivieron, siendo consideramos por todos textos clásicos” (2013, p. 21).

Por todo ello, Pozuelo Yvancos, manifestando su postura en torno al canon y su efecto en la Historia de la Literatura, afirmó que “se debería hablar de cánones y no de canon, pues la selección de las obras responde al contexto histórico y a razones ideológicas o pedagógicas indiscutiblemente cambiantes a lo largo de la historia” (1993, p. 3).

El asunto se complica todavía más cuando se trata de planificar y construir un canon literario escolar, un repertorio limitado y accesible de aquellas obras que todos los jóvenes deberían conocer y disfrutar. Tejerina afirma al respecto que:

Lo que la escuela debe seleccionar, incluso el hecho mismo de si debe seleccionar un corpus cerrado de obras si lo que persigue es promover la lectura, es un tema de compleja discusión entre los docentes. Este problema además también está vinculado a la forma en que se enseña literatura, ya sea su base

principalmente historicista, humanista o estética, entre otras posibles tendencias, y a su impronta moralista, pedagógica, psicológica, comunicativa, etc (2005, p. 36).

Por este motivo, ha habido, a lo largo de la historia de la educación, una crítica teorizante y taxativa sobre qué deben leer y no leer los niños.

Por una parte, autores como Cerrillo han manifestado abiertamente que “cualquier canon literario que se precie debe incluir obras de Literatura Infantil y Juvenil, y cualquier canon de lecturas escolares debe ofrecer *clásicos*, porque todos los miembros de una colectividad deben sentir que el mundo que transmiten esas obras es también propiedad de quienes la componen” (2007, p. 66).

Por otra parte, Víctor Moreno rechaza la crítica de los adultos como supuesta lectura privilegiada de los libros infantiles y propone “que hablen los niños y que sean ellos quienes de forma autónoma realicen reseñas libres de lo que escriben los adultos para ellos” (2003, p. 34). En esta misma línea, Guadalupe Jover reivindica una renovación del corpus de textos. Considera vital la composición de “un nuevo canon literario para la escuela: un canon cosmopolita, escolar (esto es, pensado para el lector real de las aulas de secundaria) y mixto (que combine, en proporciones variables, literatura clásica y literatura juvenil actual)” (2009, p. 11).

De acuerdo con Jover, González Vázquez sostiene que el canon escolar tradicional trabaja “en la destrucción del lector, la anulación de su papel creador y liberador y la castración o condicionamiento de su peculiar recorrido literario, de elaboración de su canon libre y personal” (2012, p. 18). Por este motivo, propone ceder el protagonismo al alumno en la elección de las lecturas ya que como reconoce la ley educativa vigente: “el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación” (LOMCE, p. 97858).

Teniendo en cuenta lo anterior, Guadalupe Jover (2007) plantea la necesidad de establecer la selección de obras que conformen el canon a partir del tipo de lector al que va destinado. De esta manera, si queremos desarrollar la competencia literaria de los adolescentes, debemos ampliar el canon literario de la escuela para que pueda acoger al mayor número de gustos lectores posibles. Para ello, es necesario que saltemos más allá de los cánones nacionales y apostemos por “una literatura sin fronteras ya que esta es el mejor prelude para conseguir un mundo sin fronteras” (Luperini, 2006, p. 39).

En suma, el corpus escolar debe ser cosmopolita, pensado en función del joven lector o lectora al que va destinado e integrado por literatura canónica y por literatura

infantil y juvenil de otros tiempos y del presente. Sin embargo, “no todos los títulos son válidos, estos deben enseñar a leer literariamente, consolidar hábitos lectores y establecer vínculos tanto generacionales entre iguales, como verticales con la tradición cultural” (Jover, 2007, p. 47).

Por todo esto, el sistema educativo actual necesita crear un canon mixto que atienda a una doble función: por un lado, al desarrollo de la competencia lectora y literaria del alumnado, y por otro, a su formación personal. En este sentido, en el proyecto de innovación que presentamos se trabaja con un concepto de canon en el que existen tres líneas que se interrelacionan entre sí de manera imbricada: los clásicos de la literatura juvenil, la literatura canónica de todos los tiempos y la literatura infantil y juvenil contemporánea.

2.4.EL LECTOR ADOLESCENTE DE HOY

La Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) reconoce que “los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje” (p. 97859). Si la sociedad está en constante cambio, es lógico que las tendencias lectoras de los adolescentes de hoy difieran en gran medida de las de hace unos años.

En este sentido, los cambios en los modos de comunicación se han transformado radicalmente y estos han afectado también a la lectura y a la promoción de la misma, creándose nuevos espacios en un momento social diferente caracterizado por la globalización, el multiculturalismo y la inmigración (Cerrillo y Senís, 2005). Aunque nunca se ha leído tanto como en la actualidad ni nunca han existido tantos lectores, Cerrillo y Senís afirman que “leer no está de moda” (2005, p. 19). Es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y particularmente, por los jóvenes. Por este motivo, pocos de ellos leen textos que no sean instrumentales ya que la lectura por la lectura, por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo ya no son objetivos básicos para los lectores, y sobre todo, para los lectores jóvenes.

Harto conocida es la pérdida del gusto por la lectura cuando los niños llegan a la edad de la adolescencia (Fernández y Llorens, 2005, p. 56)³. Las causas que llevan a

³ A este respecto, Cerrillo señala que “hay dos grandes caídas de lectores que coinciden con el paso de la Educación Primaria a la Secundaria, a los 11-12 años, y con el paso al Bachillerato, a los 15 o 16 años” (2007, p. 23).

que el niño deje de leer han sido analizadas desde diferentes perspectivas tanto sociales como psicológicas. En esta línea, Teresa Colomer explica que el primer descenso llega a los diez años porque “la punta de ilusión por leer se registra a los nueve con el final del aprendizaje lector, que es muy motivador porque ilusiona mucho socialmente; luego ya no se les valora tanto que lean” (en Rius, 2014, p. 45).

Díaz-Plaja (2009) postula que este desinterés por la lectura se produce, sobre todo, en la llegada a la Educación Secundaria Obligatoria ya que este periodo supone un abandono de los libros y la lectura que hace que buenos lectores infantiles se conviertan, de una forma repentina, en nulos lectores adolescentes. Para esta autora, este fenómeno responde a varias razones: “la crisis de definición personal, la ruptura con el modelo seguido hasta entonces o la posible asunción de roles sexuales definidos” (Díaz-Plaja, 2009, p. 122).

Por su parte, Cerrillo y Senís consideran que la raíz de esta crisis es “la dificultad de la lectura frente a otras actividades de ocio más pasivas” (2005, p. 27). En otras palabras, esta implicación tan necesaria que existe en la actividad lectora supone un freno para acceder regularmente a ella para muchos adolescentes.

Avanzando en nuestro razonamiento, el joven de hoy vive en un mundo abundante de estímulos, pero escaso de experiencias, lo que puede hacer que “el lector viva pegado a la futilidad de la noticia” (Molina, 2006, p. 105). Por esto, tal vez se practica “la lectura en diagonal, interrumpida, muy en sintonía con aquellos televidentes que practican *zapping* televisivo o los asiduos seguidores de telenovelas ya que en la sociedad de la información prima la inmediatez y la simultaneidad” (Contreras y Prats, 2015, p. 38).

Igualmente, este nuevo lector no ha tenido la experiencia de haber vivido la cultura oral que vivieron sus antepasados, esto es: “no ha participado, o lo ha hecho en menor medida, de la lectura en voz alta, de la memorización de poemas, del recitado y de la declamación o del acto de contar una historia con sentido” (Cerrillo y Senís, 2005, p. 20). De manera que su relación con la lectura es distinta en tanto en cuanto su acercamiento a la misma también lo es.

Llegados a este punto y a la luz de lo expuesto, el fomento del hábito lector tiene que tomar nuevos retos en estos tiempos que inician el tercer milenio. Estos desafíos van a exigir utilizar estrategias que consigan atrapar al lector adolescente de hoy. Para

ello, la propuesta debe ser capaz de responder a los criterios de libertad y autonomía crítica que caracterizan al individuo de la sociedad del presente para, de este modo, conseguir que nazcan nuevos lectores competentes.

2.5.LA POESÍA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

Eclipsada por la narrativa y el teatro, la poesía queda en la retaguardia de los programas escolares de la escuela secundaria (Bibbó, 2016, p. 40). Dentro del espacio educativo de la lectura, el género poético ha sido relegado a un segundo plano. Aunque en el currículo se estipula que deben ser trabajados todos los géneros literarios sin distinción, Domingo Argüelles reconoce que “la escuela, y en general, el sistema escolar, por lo menos en el ámbito iberoamericano, han hecho muy poco para que los niños y los jóvenes aprendan a leer poesía y con ello, se aficionen a la lectura de este género” (2016, p. 16).

Multitud de autores consideran que esta marginación del género poético se debe a que “dentro del espacio educativo de la lectura, la poesía es el género que tradicionalmente ha sido considerado más difícil” (Bordons *et al.*, 2002, p. 242). Esta idea es apoyada por Fernández y Llorens cuando afirman que:

Si al adolescente ya le supone un esfuerzo la lectura de una prosa que se selecciona acorde con sus intereses temáticos y con su competencia lingüística, no digamos el esfuerzo que le puede suponer la lectura de un género tan complejo como el poético. El rechazo a este género es absoluto. La causa fundamental está en la dificultad de comprender lo que la poesía expresa. Y conviene no identificarla con la falta de sensibilidad por parte del lector adolescente que sí que es capaz de emocionarse ante manifestaciones que son de su interés (2005, p. 57).

De esta manera, el uso estético del lenguaje se transforma en un hándicap para la comprensión del alumnado que convierte la capacidad metafórica del autor en elitismo, edulcoración, aburrimiento o, simplemente, falta de interés por parte del estudiantado al que se homogeneiza bajo esta etiqueta como un todo sin intereses lectores y vitales diferenciados. Por esta razón, Ballester e Ibarra reconocen que “quizás la concepción que más daño ha generado respecto a su inclusión en las aulas estribe en su consideración exclusiva como objeto estético en detrimento de un posible valor educativo” (2016, p. 11).

Junto a la dificultad de comprensión del género poético y su aparente nulidad formativa, Ambrós y Ramos agregan otra de las posibles razones que explican su poca incorporación en el sistema escolar: “la lejanía entre la poesía culta y la sociedad, que la convierte en una lectura aparentemente poco motivadora” (2007, p. 82). Desde otro punto de vista, pero igualmente oportuno, Domingo Argüelles afirma que el rechazo del

género poético se debe a que “en el mercado editorial la novela, los libros de autoayuda y el ensayo político absorben prácticamente todos los afanes de la industria comercial lo que conlleva una marginación de los libros de poesía” (2016, p. 16).

Por todo esto, las nuevas generaciones leen muy poca poesía y son muchos los lectores que confiesan abiertamente que no saben leerla o que no la entienden. Todo ello ha hecho que “ni los profesores se atrevan a proponer actividades frecuentes de lectura poética ni, en su caso, los alumnos las reciban con placer” (Bordons *et al.*, 2002, p. 243).

No obstante, la poesía, gracias a sus rasgos inherentes, supone una valiosa opción educativa en la que se fusionan el valor formativo para poder aprehender, interpretar y entender la realidad, con la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias diversas. Por consiguiente, Ballester e Ibarra manifiestan que:

es urgente incluir la poesía en las aulas de todos los niveles educativos, desde las primeras etapas hasta los últimos tramos de escolarización, en los que su papel se ha visto limitado con demasiada frecuencia al estricto cumplimiento del precepto legislativo e, incluso, ha sido relegada de las listas de lectura ante el protagonismo de la narrativa (2016, p. 11).

En este sentido, el género poético tiene que presidir un lugar destacado en la formación de los jóvenes ya que “la apreciación de la belleza, la valoración de los sentimientos y la necesidad de la proyección creativa son cada vez más necesarios en nuestra sociedad” (Gómez, 2002, p. 14). Esta situación ha hecho que multitud de estudiosos se planteen “la necesidad de dedicar más tiempo a diseñar cómo podemos enseñar este género para que el alumnado consiga verse reflejado en el espejo de la poesía” (Ambrós y Ramos, 2007, p. 82).

Por esta razón, el docente debe partir de la consideración de la realidad y experiencia vitales de sus alumnos para más tarde implicarse en la valoración de los posibles objetos poéticos que puede llevar al aula. Para realizar dicha valoración, “el profesor tendrá que tener en cuenta la relación anímica que despiertan y su capacidad de sugestión, a fin de que cada estudiante pueda seleccionar aquel paisaje, objeto o ser que prefiera” (Gómez, 2002, p. 30). Dicho lo anterior, se reivindica “un corpus de textos poéticos plural y una metodología comparatista como estrategias clave para la didáctica de la poesía” (Ballester e Ibarra, 2016, p. 8).

Respecto a la selección de textos, resulta evidente que hace falta tener en cuenta la poesía escrita específicamente para adolescentes. No obstante, “es muy importante

crear un puente entre este tipo de poesía y la poesía para adultos, o simplemente "poesía", sin adjetivos" (Bordons *et al.*, 2002, p. 251). Es aquí, creemos, donde hay que desplegar mayores esfuerzos para ofrecer selecciones adecuadas a las distintas edades.

En añadido, es necesario investigar sobre los procedimientos más idóneos para facilitar la motivación del alumnado y la comprensión y producción de este tipo de textos. Como educadores de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria, "nos sentimos obligados a investigar nuevas propuestas que ayuden a acercar el goce estético de la poesía, tanto en su faceta receptora como en la creadora" (Ambrós y Ramos, 2007, p. 82).

En resumen, multitud de autores han analizado el lugar de la poesía en la enseñanza de la literatura y han demandado su protagonismo en las aulas por su potencial para el desarrollo de las competencias lectora, literaria, social, artística, ciudadana e intercultural, pero sobre todo, para la educación integral del ser humano y la construcción de la ciudadanía. Solo a través de una enseñanza gradual de la poesía desde las primeras edades hasta el Bachillerato conseguiremos formar unos individuos sensibles hacia ese tipo de textos que sean hábiles para comprenderlos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1.LA IMPORTANCIA DEL MEDIADOR

La lectura es un arte, que más que enseñarse, se transmite (Petit, 2009). El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector no lo convierte en un objeto de significado (Barthes, 1973), por lo que en el ámbito educativo el docente no puede establecerse como un instructor sino como un guía que favorece que ese significado aflore. Si atendemos a esta idea, la actividad docente está centrada en dos aspectos: “en primer lugar, en la mediación entre la obra literaria y el lector; y en segundo lugar, en formar a los estudiantes como lectores, por encima de transmitir contenidos y aprendizajes historicistas y/o teóricos” (Mendoza, 2011, p. 53).

De acuerdo con lo anterior, para la creación de hábitos lectores, propósito esencial de la educación literaria, “es fundamental la figura del mediador, papel que suelen cumplir adultos con perfiles específicos” (Cerrillo *et al.*, 2005, p. 28). Su labor es imprescindible, sobre todo, durante la infancia y la adolescencia ya que en ese momento vital los lectores tienen niveles diferentes en sus capacidades de comprensión lectora y recepción literaria, lo que hace que sea necesario un puente o enlace entre los libros y los gustos literarios de los lectores que propicie y facilite el diálogo entre ambos. En este sentido, el mediador es un hilo de unión que acerca los libros a los lectores.

No obstante, no hay que confundir mediación con prescripción. La prescripción se refiere a “aquella práctica, especialmente escolar, que tras imponer la lectura de una obra literaria busca verificarla a través de ejercicios o exámenes de comprensión, en los cuales las reflexiones personales de los lectores no son tenidas en cuenta” (Cruz, 2013, p. 123). En ella, el docente no establece lazos entre los libros para aproximarlos a los gustos de sus alumnos, sino que los toma para anudarlos a la obligatoriedad de su formación educativa.

La actitud del mediador o mediadora es totalmente distinta. En ella se trabaja más “una orientación interpretativa, esto es, más productiva que reproductiva” (Arizaleta, 2009, p. 21). De este modo, estimula y valora las distintas lecturas que se hacen de una obra literaria y construye un escenario de intercambio y diálogo a partir de interpretaciones particulares. Así pues, el mediador no impone las lecturas, al contrario, las ofrece a partir de su propia experiencia literaria como posibles opciones en tanto en cuanto “la decisión final en la elección de un libro la tiene siempre el lector” (Cerrillo, 2009, p. 3).

Además, el propósito último del mediador consiste en “facilitar los recursos formativos para que los lectores principiantes sean capaces de reconstruir el significado del texto al mismo tiempo que logran controlar y dirigir su lectura según sus objetivos e intereses” (Mendoza, 2007, p. 111). En este sentido, su tarea fundamental apunta a la *formación del lector literario*, aquel que pasado un tiempo pueda hacer exactamente lo mismo con un nuevo lector.

La labor del mediador puede resultar a priori sencilla. Sin embargo, “el mediador, sobre todo si es docente, no debe olvidar que hacer lectores en el ámbito escolar tiene una serie de dificultades” (Cerrillo, 2009, p. 3). Las causas que provocan esas dificultades, como ya hemos visto en los apartados anteriores (véase epígrafe 1.3.), son numerosas:

desde el aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores como una actividad mecánica, sin la necesaria atención a los aspectos comprensivos, hasta la excesiva "instrumentalización" escolar de la lectura, pasando por [...] la consideración social de la lectura como una actividad seria y "aburrida", o por la falta de ambiente de lectura en el entorno extraescolar del niño (Cerrillo, 2009, p. 3).

Tal vez por todas estas dificultades, Mendoza afirma que “la literatura en el contexto curricular ha sido utilizada para presentar conocimientos críticos y enciclopédicos, olvidándose de que los textos literarios están para disfrutar de su lectura” (2001, p. 242). Con la intención de erradicar dicha situación, Mendoza aduce que:

las funciones del profesor de literatura se organizan entre su rol de mediador de saberes sobre las producciones literarias (función de intérprete y crítico de textos) y su función de mediador en la exposición de metodologías de análisis (función docente), siendo al mismo tiempo formador y animador de lectores (2002, p. 120).

En esta línea, la función del docente, en el caso del profesor de Literatura, “no debería reducirse a la imposición de lecturas homogéneas en todos sus grupos en tanto en cuanto difícilmente así conseguirá una aceptación unánime” (Molina, 2006, p. 104). La diversidad favorece la curiosidad del estudiante, estimula sus propios intereses, satisface sus ansias de vivir aventuras y despierta sus deseos de conocer otros mundos ajenos al suyo. De este modo, la labor del profesorado consiste en ayudar a discriminar y en enseñar a elegir entre la amplísima oferta existente, evitando la fascinación que provoca el mercado publicitario.

Para conseguir este propósito, el mediador en lectura debe formarse. Este proceso de formación es:

largo, organizado, coherente y comprometido, en el que se unirán conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidad para la intervención comunicativa, creatividad, criterios socializadores, humanismo y, hoy también, capacidad para entender y atender la diversidad cultural (Cerrillo, 2009, p. 4).

Esta formación es la que hace posible que el docente reúna las actitudes, aptitudes y requisitos que son exigibles para desarrollar la labor de mediación lectora. Además, el mediador docente tiene que tener un profundo conocimiento de la narrativa infantil y juvenil contemporánea, así como de la narrativa audiovisual más reciente (Jover, 2007). Todo ello es indispensable porque: “saber qué perfiles tiene el imaginario de nuestros estudiantes y con qué estructuras narrativas están familiarizados nos ayudará a anticipar qué obstáculos pueden encontrarse en la lectura en el aula y se podrá acertar con los términos exactos de la intervención educativa” (Colomer, 2002, p. 45).

Se desprende, pues, que el mediador debe ser un lector habitual, comprometido y entusiasta ya que “solo consigue apasionar con una disciplina la persona que la conoce y domina” (Gutiérrez, 2008, p. 54). Por consiguiente, se trata de que el docente se presente como un modelo de lector. Alguien que ha leído los libros que recomienda y que está abierto a comentar y discutir sobre autores, títulos y géneros con sus alumnos. En este sentido, lo que un buen mediador debe proponerse como meta es leer incesantemente todo tipo de géneros y conseguir que en su variedad de lecturas exista un orden que permita orientar a sus alumnos.

En definitiva, la mediación del docente construye puentes que permiten que los estudiantes logren educarse en el campo de la Literatura y que alcancen las herramientas necesarias para que aprecien y disfruten de las expresiones culturales de una sociedad caracterizada por la globalización de la cultura. Por este motivo, es esencial la labor docente, pues ella, junto a la familia y la biblioteca son los dos ámbitos desde los cuales la educación literaria se desarrolla con acierto⁴.

3.2.LA SOCIALIZACIÓN DE LA LECTURA

Aunque leer es una conducta individual, posee un significado social y cultural. La lectura hay que entenderla como un acto plenamente social ya que “está muy relacionada con el contexto cultural más cercano a las personas y tiene capacidad para

⁴ Cerrillo (2009) considera que, en ese proceso formativo que puede conducir a las personas a ser lectores, se debe intervenir desde tres ámbitos clave: la familia (un ámbito que no conlleva el aprendizaje de la lectura de las palabras escritas), la escuela (un ámbito de obligatorio cumplimiento en el que se aprende a leer las palabras escritas y se empieza a entender su significado) y la biblioteca (un ámbito indirecto, porque el acceso a ella es, y debe ser, voluntario, en el que los lectores aprenden a compartir y respetar los bienes comunes).

liberar ataduras e imposiciones” (Cerrillo, 2009, p. 2). Por todo ello, el comportamiento lector no puede analizarse, exclusivamente, desde variables individuales. Al contrario, es imprescindible un análisis de la cultura y de los valores que los sujetos poseen sobre la misma. Esto implica “introducir en su estudio la dimensión social vinculada a las normas y creencias que marcan las pautas de comportamiento y de conducta en relación con la lectura” (Yubero y Larrañaga, 2010, p. 9).

Así pues, consideramos relevante analizar conceptualmente el valor social de la lectura para posteriormente estudiar los procesos de socialización lectora actuales, los cuales permiten indagar en los factores facilitadores de la construcción del hábito lector⁵. El valor social de la lectura se caracteriza por un pensamiento dual y contradictorio que se sitúa entre el prestigio social y la poca relevancia que se le concede al comportamiento lector. En nuestra sociedad, aunque leer no forma parte del estilo de vida normativo, socialmente se le concede un alto estatus intelectual en el que se identifica esta práctica con la erudición.

En nuestra cultura “existe un claro predominio del valor instrumental de la lectura sobre su valor intrínseco” (Yubero y Larrañaga, 2010, p. 16). Esto es, la lectura instrumental (leer para aprender) es la que se fomenta en el ámbito educativo en detrimento de la lectura por placer, la cual no presenta una atención tan prioritaria. A este respecto, Yubero y Larrañaga afirman que “debido a esta consideración social de la lectura el adolescente no la percibe como una actividad placentera, lo que no facilita el desarrollo de hábito lector” (2010, p. 16). Con todo, aunque la visión instrumental de la lectura es relevante, debemos tratar de conseguir que el alumnado no solo le conceda un valor instrumental, sino también un valor lúdico.

Establecido el valor de la lectura desde una perspectiva social, procedemos a contemplarla como una herramienta de socialización. García *et al.* reconocen que “la lectura genera identidad a través de un sentido de pertenencia y de encuentro con los demás” (2015, p. 51). Esto es, algunas personas se acercan a las prácticas lectoras como una forma de vincularse con el otro compartiendo libros, espacios, reflexiones, intereses y necesidades.

⁵ El hábito lector, definido como una conducta estable que lleva a la persona a elegir leer libremente con el fin de ocupar parte de su ocio, “es una de las creencias positivas incorporadas a los valores defendidos por nuestra sociedad. Por lo tanto, hemos de aceptar que la formación de los hábitos lectores forma parte del proceso de socialización al que se somete a los nuevos miembros que se incorporan a la sociedad” (Cerrillo, 2002, p. 47).

En la sociedad de la información en la que vivimos esta perspectiva socializadora de la lectura es fundamental. En tal medida, que desde hace pocos años, se ha comenzado a utilizar un concepto que aún en una misma expresión lo social y lo literario: la lectura social o colaborativa⁶. Este término define “una nueva realidad donde las labores de mediación lectora se transforman, o incluso se ven sustituidas por las posibilidades de conexión que ofrece Internet permitiendo la interacción entre lectura y lectores” (Rovira, 2016, p. 41).

En esta línea, Lluch y Barrena (2007) plantean la importancia de los foros de Internet sobre obras literarias, donde los jóvenes lectores pueden participar y compartir su opinión sobre las distintas lecturas. Además, con el propósito de atender a esta necesidad de socialización que el siglo XXI ha desatado, han surgido nuevas formas de lectura mediatizadas por los *booktubers* y los *booktrailer* (véase para conocer sobre estos modo de mediación: Ravettino, 2015; Pates, 2015 y Rovira 2016). Así como también se han creado plataformas web en las que la lectura social es el pilar fundamental, entre las que destacan las siguientes: *BookGlutton*, *Copia* y *SoopBook* (véase el estudio de Cordón-García (2012) en el cual se explica en qué consisten dichas plataformas).

Por todo esto, Mireia Manresa considera que “la socialización de la lectura puede ser el mecanismo que frene el abandono de la lectura de los adolescentes en el sistema educativo” (2009, p. 39)⁷. La autora advierte que propiciar el tiempo y el espacio para que hablen de sus lecturas se presenta como la vía necesaria para incentivar la lectura de este sector de la población. Por su parte, Calvillo afirma que “en esta socialización es clave la humanización de la lectura por parte del docente” (2001, p. 111). En este sentido, admitir que uno mismo abandonó una lectura o que no le marcó en absoluto genera una empatía que revela el lado más humano del acto de leer.

Asimismo, Aidan Chambers en su libro *Dime: los niños, la lectura y la conversación* (2007) propone para desarrollar el hábito lector, compartir lecturas y debatir sobre ellas. Con esta propuesta, los alumnos aprenden tanto a hablar como a escuchar y a reflexionar sobre ellas. De esta manera, señala que:

⁶ La lectura social es “aquella que se desarrolla en plataformas virtuales configurando una comunidad que desarrolla formas de intercambio diversas, compartiendo comentarios, anotaciones, valoraciones, etiquetas y, en algunos casos, libros y lecturas” (Cordón y Gómez, 2013, p. 134).

⁷ La socialización en la etapa adolescente es un momento fundamental (Silva, 2006, p. 110). Si los adolescentes perciben que a través de la lectura pueden comunicarse con los demás, despertaremos en ellos el interés por la lectura como una alternativa de ocio con la que poder compartir con sus iguales (Manresa, 2009).

Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas (Chambers, 2007, p. 7).

En definitiva, este tipo de relación propia de la edad adolescente y del momento social en el que nos encontramos ofrece las pistas que el docente debe aprovechar para despertar el interés por la lectura entre sus alumnos. Con este propósito, se deben diseñar estrategias vinculadas al ámbito social. Aunque la lectura sea un acto individual o personal, desarrollar su vertiente social es crucial para dotarla de significación. Por este motivo, “los docentes tienen que hacer hincapié en el desarrollo de un lector social que describa el valor de la lectura como una actividad compartida” (Durbàn, 2014, p. 1).

Para lograrlo, o al menos para intentarlo, la sociedad, por medio de sus instituciones, tiene que asumir la responsabilidad de capacitar a los mediadores en lectura formándolos adecuadamente y proporcionales los medios necesarios para cumplir dignamente con su labor. De este modo, la lectura debe ser entendida como una responsabilidad social, no solo escolar, pues como hemos visto, está relacionada con el contexto cultural más cercano a las personas, con especial influencia además en la etapa adolescente.

3.3. EL CONCEPTO DE “CONSTELACIÓN LITERARIA”

La introducción de un concepto como el de intertexto aporta nuevas orientaciones para dinamizar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura ya que “toda obra literaria es un mosaico de citas y de referencias intertextuales” (Kristeva, 1969, p. 235)⁸. En estrecha relación con este concepto, se encuentra la propuesta metodológica de Guadalupe Jover (2007) llamada “constelaciones literarias”⁹. El término tomado de Romano Luperini viene a sugerir que:

de la misma manera que el ser humano, fascinado por el inmenso cielo estrellado y ávido de conocer cada una de las estrellas, ha trazado vínculos imaginarios entre unas y otras, así los hombres y mujeres vamos hilvanando unas obras literarias con otras, en razón de criterios solo perceptibles desde nuestro preciso emplazamiento y guiados, como los astrónomos, por el modo en

⁸ J. Culler es explícito en este sentido: “Las obras literarias no deben considerarse como entidades autónomas, ‘todos orgánicos’, sino como constructor intertextuales: secuencias que tienen significado en relación con otros textos a los que retoman, citan, parodian, refutan y, en general, transforman. Un texto sólo puede leerse en relación con otros textos y su existencia la hacen posible los códigos que animan el espacio discursivo de una cultura” (1981, p. 38).

⁹ Guadalupe Jover (2008, 2009) plantea la necesidad de modificar el papel de la literatura dentro de los planes de estudios actuales desechando la “prescripción” de obras fijas y apostando por proyectos de carácter hipertextual en los que podemos incluir las constelaciones literarias.

que los diferentes puntos recrean algunos de los perfiles de nuestro propio imaginario (2006, p. 186).

En este sentido, las constelaciones literarias hacen referencia a “la posibilidad de trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras pese a su posible lejanía recíproca en el espacio y en el tiempo” (Jover, 2007, p. 127). Así pues, ilustran el modo en que, de manera análoga a como hemos hecho con las estrellas del firmamento, podemos también establecer vínculos entre unas obras y otras desde nuestra perspectiva de observadores.

De este modo, las constelaciones literarias son “una red de textos que conforma cada usuario en función de su elección de obras (películas, videojuegos, novelas, obras teatrales...) basada en intereses personales, recomendaciones, estilos...” (Rovira, 2016, p. 2970). Esta conexión entre manifestaciones artísticas se realiza a través de la experiencia personal de cada uno. Son, por tanto, construcciones interpretativas cuyos vínculos imaginarios los determina el espectador.

En el contexto educativo, “lo relevante desde el punto de vista pedagógico es hacer explícitos los criterios que llevan a aproximar unas y no otras” (Jover, 2008, p. 168). Por ello, será esencial que hagamos manifiestos los criterios que nos llevan a conectar unos títulos y otros para que los alumnos comprendan que la literatura es un universo con infinitud de estrellas que consiguen brillar todas ellas porque se dotan de energía unas respecto a las otras.

De esta manera, los docentes tienen que propiciar que cada estudiante en función de su propia biografía y su propia competencia literaria pueda ir confeccionando su intransferible y personal itinerario lector. No obstante, aunque es positivo que dichas construcciones vayan siendo formadas de manera autónoma por el alumnado, “es necesario que los profesores ofrezcan modelos en sus aulas como un nuevo medio para organizar las lecturas en clase” (Rovira et al., 2016, p. 2970).

En suma, las constelaciones literarias son una estrategia de fomento del hábito lector que pretende que “el individuo “viaje” de una lectura a otra dentro de tres dimensiones: la temporal, la personal y social, y la contextual” (Clandinin y Connelly, 2000, p. 17). Ese “viaje” implica que cada persona tiene que elaborar sus propias constelaciones literarias a través de distintas obras artísticas a partir de las cuales crear una red de caminos que ha escogido siguiendo unos criterios subjetivos.

3.4.LA SELECCIÓN DE LECTURAS

Por la disparidad de gustos literarios e intereses personales del alumnado que hoy por hoy se encuentra en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, “conviene trazar una plataforma común de textos de la que partir, integrada, entre otros, por obras que admitan diversos niveles de lectura y que permitan, a posteriori, complementarse con títulos de muy diferente calado” (Gómez, 2002, p. 29). Esta selección de lecturas, que a priori puede resultar sencilla, ha presentado y presenta todavía multitud de controversias porque no hay unanimidad sobre qué lecturas son las más apropiadas.

Así pues, la disyuntiva entre clásicos o literatura juvenil “ha dejado de ser una discusión entre apocalípticos e integrados para sumir en el más hondo desconcierto a todo el mundo” (Jover, 2008, p. 154). ¿Qué clásicos habrían de leerse en la escuela y para qué?, ¿qué títulos de la narrativa juvenil contemporánea podrían leerse en las escuelas y para qué?

Con el propósito de dar respuesta a estas cuestiones, Guadalupe Jover (2007) establece la metodología didáctica de las constelaciones literarias que hemos definido en el apartado previo. A través de ellas se ofrece un canon mixto que combina literatura juvenil y literatura clásica, lo que permite conformar la experiencia lectora del alumno. Con ello, Guadalupe Jover señala que el docente logra “desarrollar una lectura «en contrapunto» de textos del pasado y del presente, de textos literarios y de otro tipo de discursos indisolublemente ligados a la actualidad de nuestros jóvenes lectores: la publicidad, la televisión, el cine, etc.” (2007, p. 125). En la práctica se trata de construir un itinerario lector que combine textos de hoy y de ayer y de cualquier tradición teniendo siempre presente que el centro de interés es el alumno. Por tanto, se instiga a crear un nuevo canon literario escolar y mixto pensado para el alumno de secundaria en tanto en cuanto: “es fundamental establecer bisagras que permitan conciliar los requerimientos del grupo-clase y los de cada lector o lectora individual para configurar itinerarios lo suficientemente flexibles que propicien el hábito lector del alumnado” (Jover, 2008, p. 168).

Por consiguiente, pese a que los alumnos son quienes trazan los itinerarios literarios para crear sus propias constelaciones literarias, como profesores tenemos que ofrecerles un universo interestelar que presente textos de calidad (clásicos y literatura juvenil actual) que permitan diferentes niveles de lectura y que, sobre todo, tengan algo que decir tanto a lectores noveles como a los experimentados.

De acuerdo con lo dicho, nuestra labor didáctica debe partir de la consideración de la realidad y experiencias vitales de nuestros alumnos para, posteriormente, poder valorar los posibles textos teniendo en cuenta la relación anímica que despiertan y su capacidad de sugestión, a fin de que “cada estudiante pueda seleccionar aquel paisaje, objeto o ser que mejor motive su creatividad” (Gómez, 2002, p. 30). Para ello, los profesores, en su actividad de mediación, tienen que realizar con anterioridad una exhaustiva y pertinente labor de rastreo de autores y obras que aseguren que estas lecturas contribuyen en la formación de lectores competentes.

Estriba en el profesorado, por tanto, “la responsabilidad de proporcionar un repertorio amplio –en todos los sentidos- de experiencias estéticas desde el que el alumnado pueda configurar su propio canon” (Ballester e Ibarra, 2016, p. 14). En este repertorio es interesante que se incluyan tanto textos de la literatura clásica y universal, como aquellos más próximos al alumno en el tiempo y en el contexto. Por ello, en la selección de lecturas no se trata de renunciar a un acervo de cultura común, a un preciso imaginario compartido, sino de ampliarlo para que la lectura en el aula no sea rehén de los cánones únicos e inamovibles. En esta línea, las constelaciones literarias propuestas por Guadalupe Jover buscan formar un corpus de textos mixto que esté permanentemente abierto y siempre indeterminado en tanto en cuanto es el lector quien lo completa a lo largo de su experiencia literaria.

En definitiva, una buena selección de lecturas puede ser determinante en el éxito o en el fracaso de nuestra intervención en el proceso de lectura. Para que la selección de lecturas sea operativa y consiga fomentar el hábito lector en los alumnos, “estas únicamente deberían ser puntos de partida discutibles, no listas cerradas que anulen el debate acerca de las lecturas más adecuadas” (Lluch, 2012, s.p.)¹⁰.

3.5.LA POESÍA DEL BARROCO: GÓNGORA

Digámoslo con rotundidad de una vez por todas: los clásicos son irrenunciables. (Jover, 2008, p. 162). Con esta aserción, Guadalupe Jover reafirma la necesidad de conformar constelaciones literarias que atiendan a los intereses de los alumnos pero que al mismo tiempo les dote de una experiencia literaria total. Por esto, el corpus de textos que propone combina la literatura juvenil con la literatura de clásicos.

¹⁰ Nancie Atwell, ganadora del Global Teacher Prize 2015 (el “nobel” de los maestros), ha asegurado en el periódico ABC: “que sus alumnos leen unos 40 libros al año, frente a los seis u ocho que leen la mayoría de los estudiantes de séptimo y octavo grado. [...] El secreto está en dejar que sea el alumno quien elija los libros que quiere leer” (17/03/2015).

En relación con esta última, la labor del docente está ligada a la lectura y evaluación de los clásicos que pretende impartir en el aula. Sin embargo, no debe conformarse con dicha actuación, sino que “debe propiciar la re-activación de formas y contenidos de los textos clásicos, la apropiación y asimilación de esos mensajes, y la reinterpretación, personal y actualizada, de los mismos” (Servén, 2008, p. 10) ya que:

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 (Ortega y Gasset, 1983, p. 44)

Esta propuesta de innovación didáctica es extrapolable a toda obra, figura y movimiento. No obstante, “hay una época a la que podemos reconocerle una absoluta y descarada actualidad: el periodo barroco” (Ramos, 2015, p. 82). Aunque puede resultar sorprendente realizar una afirmación así de un movimiento cuyo término fue hace más de trescientos años, los planteamientos que formula Maravall ponen en evidencia la relación tan estrecha que mantiene dicho periodo con la actualidad:

¿No supuso tal etapa un momento histórico de crisis socioeconómica que recuerda a lo observado en los medios de comunicación de hoy en día? ¿Acaso no hallamos un correlato contemporáneo a las relaciones de poder en la Corte que definían las estructuras sociales del siglo XVII? ¿Y no sigue siendo la nuestra una sociedad de crecientes contrastes, tal y como lo fuera aquella encabezada por reyes de alta alcurnia merced a sus validos? Por otra parte, ¿no es la apelación a lo visual, a los sentidos, una característica inherente a sendas épocas barroca y actual? Estaremos de acuerdo en que vivimos inmersos en una cultura de la imagen (o, mejor dicho, de lo audiovisual) que nos mantiene en una constante interacción con estímulos que buscan mover nuestras emociones; una experiencia estética que, como recordaremos, está ya muy presente en una etapa barroca donde reina lo aparente y contradictorio, lo espectacular, lo sensorial (1975, p. 33)¹¹.

Desde este punto de partida, y tomando como base fundamental lo expuesto hasta el momento, centramos nuestro interés en la literatura barroca, y en concreto, en uno de sus poetas más representativos: Luis de Góngora y Argote. Consideramos que su incorporación en el canon literario escolar es pertinente en tanto en cuanto “no hay

¹¹ Toda propuesta didáctica actual, debiera amalgamar cuantos soportes fueran posibles (texto, imagen, video, sonido, etc.) para reforzar la predisposición del alumnado a construir su aprendizaje, fusionando así tradición y actualidad, ayer y hoy (Ramos, 2015, p. 83). En esta línea, las constelaciones literarias de Guadalupe Jover cumplen con dicha advertencia en tanto en cuanto interrelacionan pinturas, videojuegos, música...

mejor puerta de entrada a un itinerario lector que un texto sugestivo, ágil, denso y complejo a partes iguales” (Jover, 2008, p. 167).

La poesía barroca y sobre todo, la poética de Góngora suele ser “la parte de la historia de la literatura que el alumno no comprende, ya sea por el lenguaje adornado que usa en sus poesías o por el empleo del castellano antiguo de sus textos” (Orta, 2012, p. 14). La obra literaria de este autor del barroco presenta una amplia carga poética de gran densidad literaria lo que conlleva que el alumnado, reticente con el género poético en general, relegue este autor de su itinerario lector por considerarlo incomprensible y alejado de sus preocupaciones diarias. En principio parece razonable considerarlo el menos indicado al nivel cultural y a la pereza lectora de nuestros alumnos, a quienes luchar con sus dificultades podría resultar contraproducente. Sin embargo, “el ocuparse de literatura difícil en el sistema educativo no es problema de alumnos sino de profesores” (Carreira, 1993, p. 191).

Por este motivo, no podemos eliminar de nuestras enseñanzas obras y autores excelsos por el simple hecho de considerarlos difíciles. Al contrario, Carreira advierte que “no solo no deberíamos pasar por alto poetas como Góngora, sino que habríamos de insistir en estudiarlos, pues son precisamente los que más requieren nuestra labor, los que más la justifican” (1993, p. 192). En este sentido, los docentes tienen que estar comprometidos y utilizar estrategias educativas que permitan acercar la poética de Góngora al alumnado para conseguir que la dificultad de su lectura se disipe.

Con este fin, las constelaciones literarias propuestas por Guadalupe Jover permiten que el alumnado se sienta partícipe y no un simple espectador pasivo. Así pues, Held afirma que “el fomento de la lectura será alcanzado en la medida en que los alumnos sientan y vivan el lenguaje como un extraordinario movimiento perpetuo, no como un conjunto de estructuras preexistentes e invariables. Y de nosotros como docentes depende que tengan o no esta actitud” (1981, p. 161).

En esta línea, es conveniente, como hemos expuesto con anterioridad, plantear la didáctica de la Literatura, y en este caso de la poesía, desde una óptica comparatista que permita trascender la estricta parcelación del conocimiento en torno a un único eje histórico-lingüístico. Desde esta perspectiva, el lector recorre temas, periodos y realidades desde distintas voces poéticas que amplían los límites de su identidad social y colectiva.

De este modo, los alumnos perciben que “no entender todas y cada una de las imágenes que nos propone el poeta no significa que no comprendamos su poesía” (Gómez, 2002, p. 166). La comprensión total del poema no es lo fundamental, es preferible que:

mostremos que la poesía de Góngora trata temas presentes en la contemporaneidad (no necesariamente debemos hablar de textos literarios, sino de producciones artísticas) y advirtamos a los alumnos de que su obra poética se alza como un diálogo poblado de referencias, evocaciones, citas, motivos puntuales compartidos que los conectan, bien conscientemente bien inconscientemente. Así y solo así conseguiremos el propósito que persigue la educación literaria: crear lectores competentes (Querol, 2011, p. 72).

Con todo, es esencial establecer vínculos entre el lector y la lectura ya que “es a través de estas conexiones y redes intertextuales a partir de las cuales nace el acceso al significado: la comprensión e interpretación del texto” (Ramos, 2015, p. 85). Se trata, pues, de crear una relación interactiva entre el lector y el propio texto mediatizada por el docente, quien tratará de promover que las diversas interpretaciones sean justificadas con cierta coherencia. De esta manera, la significatividad literaria a través de las constelaciones literarias será reforzada por la confrontación de textos literarios con correlatos artísticos contemporáneos con los que establecer comparaciones. Con esta práctica, por tanto, alcanzaremos “la construcción propia de significado durante y tras la lectura, desde una vertiente formativa y placentera, lo que constituye la meta última de la recepción lectora y, en definitiva, de la educación literaria” (Mendoza, 2004, p. 46).

4. DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La observación directa en el periodo de desarrollo del proyecto en el Colegio San Valero (Escuelas Pías) de Alcañiz sumado a la necesidad bibliográfica expuesta en los apartados anteriores nos ha permitido establecer una reflexión sobre el papel de la lectura del género poético en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en 3.º de la ESO, curso académico en el cual el currículo aragonés aprueba el estudio de la poesía barroca. A la luz de las circunstancias analizadas tras la revisión teórica, han surgido una serie de preguntas, hipótesis y objetivos que han marcado las líneas de investigación de este trabajo.

4.1.PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

A la hora de formular las hipótesis de este proyecto de innovación ha sido preciso pautar qué era lo que se necesitaba conocer sobre los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero (Escuelas Pías) de Alcañiz. Partiendo de la información ofrecida en las cuestiones previas y en el marco teórico a cerca de los intereses de los lectores adolescentes de hoy y la situación educativa que atraviesa el género poético en la actualidad, hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los hábitos lectores de los alumnos de 3.º de ESO? ¿Qué género literario leen con menor frecuencia? ¿Cuál es su relación con la lectura de obras poéticas? ¿Consideran que dificulta la lectura de poemas la incompreensión de los mismos? ¿Cuáles son las estrategias de fomento lector que consideran más apropiadas para mejorar su comprensión lectora al mismo tiempo que aumenta su interés por la lectura?
- ¿Qué opinión tienen algunos escritores-profesores aragoneses sobre la obligatoriedad de la lectura en la escuela? ¿Cuáles son las estrategias que el docente en su labor como mediador puede desarrollar en el aula para fomentar el gusto por la lectura? ¿Consideran que las constelaciones literarias son una metodología innovadora que permite que el alumno alcance el hábito lector?
- ¿La libertad de elección puede ser una herramienta que favorezca el hábito lector?
- ¿Cómo se puede fomentar el gusto literario por el género poético, en concreto del periodo barroco, al mismo tiempo que se facilita su comprensión?

Estas cuestiones han servido para elaborar las hipótesis de partida de la investigación:

- **Hipótesis 1:** Conocer los hábitos lectores de los alumnos y los prejuicios que circundan la lectura de poemas es clave para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas.
 - **Hipótesis 1.1.** Se considera que el joven lector tiene una actitud negativa hacia la lectura, sobre todo, hacia la lectura de obras poéticas.
 - **Hipótesis 1.2.** La causa de que el alumnado no lea obras poéticas se debe a que les resultan difíciles de comprender.
 - **Hipótesis 1.3.** Se considera que el joven lector no comprende el contenido de los poemas, principalmente, de aquellos alejados de su contemporaneidad, como son los sonetos del poeta barroco Luis de Góngora.
 - **Hipótesis 1.4.** Se considera que el joven lector prefiere estrategias didácticas de fomento de la lectura que atiendan a sus intereses y necesidades personales ya que estas consiguen dos objetivos al mismo tiempo: que comprendan el contenido del texto y que aumente su interés por la literatura.
- **Hipótesis 2:** Conocer la opinión de escritores-profesores aragoneses es esencial para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas que se fundamente tanto desde la experiencia educativa como desde la literaria.
- **Hipótesis 3:** La libertad de elección puede establecerse como una solución que mejore el hábito lector del estudiantado al mismo tiempo que promueva el interés por los textos poéticos clásicos.
- **Hipótesis 4:** La puesta en práctica de nuevos enfoques didácticos como la gamificación y las constelaciones literarias permite acercar el género poético al día a día del alumno para conseguir que comprenda y valore la lectura de poemas.

4.2. OBJETIVOS PLANTEADOS

El objetivo principal del proyecto de innovación que presentamos en este trabajo es el siguiente: promover el interés por el género poético en el alumnado de 3.º de ESO del Colegio San Valero (Escuelas Pías) de Alcañiz a partir de la construcción de un itinerario lector que parta de sus intereses y a la vez contemple los contenidos del

currículo aragonés (la poesía barroca). Para llevar a cabo dicho propósito, los objetivos específicos que se han planteado son:

1. Investigar sobre el perfil del lector juvenil, sus gustos y sus hábitos lectores. Saber qué opinan de la lectura de obras poéticas y el porqué de su disposición favorable o desfavorable hacia ella.
 - 1.1. A partir de la consecución de este primer objetivo, diseñar estrategias alternativas que favorezcan el crecimiento de lectores juveniles interesados en el género poético y reflexionar sobre cómo abordar la educación literaria en los centros educativos.
2. Conocer las opiniones de algunos escritores-profesores aragoneses sobre el fomento de la lectura en las aulas de Secundaria para diseñar una propuesta didáctica que esté fundamentada en la experiencia educativa y literaria de los mismos.
3. Facilitar la comprensión del género poético a través de su relación con otros poemas, otros géneros literarios e incluso, con otras tendencias artísticas que consigan que el alumno establezca lazos de intertextualidad que le permitan entender su contenido y aumenten su interés literario.
4. Ofrecer lecturas mediatizadas y adecuadas al contexto del aula a través de metodologías innovadoras como la gamificación y las constelaciones literarias que hagan posible un aprendizaje significativo.

4.3. CONTEXTO EN EL QUE SE HA DESARROLLADO LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación ha tenido lugar en el Colegio San Valero (Escuelas Pías) de Alcañiz del 6 de marzo al 28 de abril de 2017. El Colegio San Valero de Alcañiz es un centro concertado de una única vía bajo la titularidad de los Padres Escolapios de la provincia de Aragón. Según se afirma en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), “se caracteriza por tener un carácter propio y se propone como un lugar de encuentro entre fe y cultura donde los alumnos podrán lograr una formación integral que los haga competentes y comprometidos con el mundo” (PEC, 2014, p.3).

Por la situación del Colegio, en el centro del casco antiguo de la ciudad, y separado por una estrecha calle del edificio del Ayuntamiento, contribuye, con la torre de su iglesia y el resto de los edificios, a dar realce al conjunto arquitectónico de la

plaza de España. Sus casi tres siglos de existencia en la ciudad han dejado profunda huella en la educación y cultura de los ciudadanos de Alcañiz y de la comarca del Bajo Aragón¹².

Actualmente es un centro mixto en todos los cursos y en él se imparten enseñanzas regladas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El centro está situado en el casco histórico de la ciudad. Si bien no está en la zona más desfavorecida del casco viejo, sí es el centro más cercano a esta. No obstante, los alumnos proceden de los diversos barrios de la población. No podemos decir que predominen los alumnos de una zona determinada en tanto en cuanto Alcañiz no posee grandes distancias y eso favorece que acudan alumnos al centro incluso de los barrios más lejanos.

En la actualidad el centro cuenta con algo menos de 300 alumnos cuya procedencia es mayoritariamente de Alcañiz, si bien los hay de pueblos del Bajo Aragón e inmigrantes. En un alto porcentaje son hijos de familias de asalariados de empresas públicas y privadas, así como propietarios de negocios o empresas familiares. Solo en algunos casos los padres son profesionales liberales y cuentan con estudios universitarios.

La participación tanto de los alumnos como de las familias en la vida del centro es elevada. Existe un AMPA, establecida desde hace años con una dinámica de participación y colaboración en el centro muy alta. Lo mismo puede decirse si nos referimos al Consejo Escolar. Se mantiene desde siempre una intensa programación de actividades complementarias y extraescolares, señas de identidad del carisma del colegio, organizadas tanto desde el Equipo Directivo como desde los distintos Departamentos Didácticos o desde la Asociación de Padres, viéndose en ellas no solo el complemento adecuado a la enseñanza más teórica del aula, sino también un modo de incrementar las relaciones de convivencia entre profesores y alumnos.

Cada vez son más los alumnos con necesidades especiales de carácter permanente, en ocasiones asociadas a deficiencias psíquicas, que acuden al centro. Por ello, es imprescindible la presencia en el centro del Departamento de Orientación, el

¹² Es reconocido que la localidad de Alcañiz fue en el siglo XVI un lugar señalado en cuanto a pedagogía y humanismo se refiere. En esta localidad fueron educados humanistas y pedagogos de la talla de Juan Lorenzo Palmireno, dramaturgo, pedagogo y humanista, figura importante en la educación de todos los tiempos. Así como también, Juan Sobrarias, quien fue médico, poeta neolatino y humanista, considerado como el mejor lírico en latín clásico del periodo de los Reyes Católicos.

cual cuenta con una profesora terapéutica encargada de atender las necesidades específicas de estos alumnos.

Así mismo, la incorporación de alumnos que proceden de familias inmigrantes es cada año más notoria, como también lo es la preocupación del centro por su adecuada integración. En este sentido, el tipo de alumnado que recoge el centro es plural: de diferentes etnias y religiones, de otras nacionalidades (principalmente de Europa del Este y de América Central y del Sur), con discapacidad, con problemas de adaptación escolar, de incorporación tardía al sistema educativo, desfavorecidos sociales y con dificultades de aprendizaje.

En cuanto a los recursos materiales y espaciales, el centro dispone de los siguientes espacios informáticos: un aula con 16 ordenadores Pentium II con conexión a Internet. En este espacio cuentan también con una impresora, un escáner y una grabadora CDs. Asimismo, tienen un ordenador y una impresora en la biblioteca; un ordenador y una impresora en cada uno de los despachos del Equipo Directivo (Secretaría, Administración y Dirección) y en la Sala de Profesores. Además hay 170 tabletas repartidas entre aulas de Infantil, Primaria, ESO y Dpto. de Orientación.

Por otra parte, en el centro tienen una biblioteca con servicio de préstamo que se encuentra a disposición del alumnado y profesorado. Se utiliza tanto en horario lectivo como extraescolar. También hay un laboratorio de ciencias destinado a desarrollar las sesiones de Biología, Química y Física. Existe también un aula de tecnología equipada con materiales como: una mesa de taller con tornillos de banco para distintos tipos de trabajo tecnológico; máquinas (taladro de pie y portátil, sierra circular y de calar, lijadora, soldadores de estaño) y herramientas. Junto a esta sala, se encuentra el aula de música. Esta está dotada de una cadena musical, un teclado, un armónium de fuelle con teclado transportable y un armario con diversos recursos musicales e instrumental. Así mismo, el centro presenta un Departamento de Orientación para la atención a padres, alumnos y profesores.

Entre las instalaciones deportivas, existe una sala de psicomotricidad-gimnasio con material deportivo. Otras dependencias del centro son: un aula de usos múltiples, un aula de apoyo, un salón de actos, una capilla e iglesia, una sala de profesores, un comedor, una sala de visitas, una videoteca, una sala de reprografía, vestuarios, habitaciones de albergue, baños y un pasillo-exposición donde se encuentran armarios y vitrinas con minerales, animales disecados, fósiles y aparatos de óptica y electricidad.

4.4.GRUPO-CLASE PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

El grupo-clase de 3.º de ESO del Colegio San Valero (Escuelas Pías) de Alcañiz ha sido el objeto de estudio seleccionado para la presente investigación. El conjunto del alumnado presenta entre 14 y 15 años, salvo una alumna repetidora que tiene 16 años. En el aula, el número de chicos y de chicas está compensado: 13 alumnos y 12 alumnas. Todos ellos se conocen del curso académico anterior por lo que han recibido la misma instrucción literaria en tanto en cuanto su formación ha contado con los mismos docentes.

Cabe señalar, en última instancia, que en el aula hay tres alumnas con Adaptación Curricular Significativa, las cuales presentan dos años de desfase curricular. Estas han realizado y cumplimentado el cuestionario previo y el proyecto de innovación, como a continuación se explica, de la misma forma que el resto de sus compañeros.

4.5.METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología que se ha seguido ha sido ecléctica en tanto en cuanto la presente investigación ha combinado la medición cuantitativa con la cualitativa.

De este modo, para el estudio de datos previo a la puesta en práctica del proyecto de innovación se han elaborado dos instrumentos de investigación:

- Un **cuestionario de tipología mixta** dirigido a los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz con el que se ha pretendido llevar a cabo la consecución del objetivo 1 expuesto anteriormente y por lo tanto, atender a la resolución de las preguntas de investigación que sirvieron como punto de partida para nuestra primera hipótesis.
- **Una entrevista abierta** dirigida a seis autores aragoneses de narrativa y poesía, que también son o han sido docentes, con el propósito de atender al segundo de los objetivos de nuestra investigación.

Durante el desarrollo del proyecto de innovación, la consecución de los objetivos 3 y 4 de nuestra propuesta se han contemplado mediante los siguientes métodos de análisis:

- **La observación directa del grupo clase por parte del docente.** A través de ella, se ha pretendido verificar o refutar la validez de las hipótesis 3 y 4 del presente estudio.

- **La cumplimentación de una escala de observación realizada por el docente previa puesta en práctica del proyecto** en la que se ha evaluado el desarrollo y logro de los objetivos 3 y 4 expuestos en el apartado 4.2. del presente trabajo.

Tras la finalización del proyecto de innovación, el estudio de los resultados y la comprobación de las hipótesis 3 y 4 formuladas en el diseño de la investigación-acción han continuado. Esta valoración se ha desarrollado a través de los siguientes instrumentos de evaluación: **rúbrica** y **cuestionario: *One minute paper***¹³.

¹³ El *one minute paper* hace referencia a “un conjunto de técnicas docentes, también conocidas como *papel al minuto*, las cuales, con carácter general, implican la resolución de un conjunto limitado de cuestiones una vez finalizada una sesión de clase” (Sáez y Rodríguez, 2003, p.20). Estas preguntas siempre deben tener una redacción clara, de respuesta abierta y breve, así como referida a la percepción del alumno sobre unos contenidos de la clase que ha finalizado u otras actividades realizadas (Morales, 2011).

5. ANÁLISIS DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN PREVIA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

A continuación se realiza un análisis de los datos recopilados previa puesta en práctica del proyecto de innovación. Se estudian, de este modo, tanto los resultados obtenidos en el cuestionario de carácter mixto realizado a los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz como las respuestas que los autores aragoneses de narrativa y poesía dieron en la entrevista abierta que se efectuó a través de Internet.

5.1. CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO A LOS ALUMNOS¹⁴

El cuestionario de carácter mixto fue entregado a los alumnos previa puesta en práctica del proyecto de innovación en el aula de referencia del grupo-clase descrito previamente¹⁵. La información recopilada gracias a este cuestionario de carácter cuantitativo casi en su totalidad pretende desarrollar la hipótesis 1 descrita en el apartado 4.1. del presente trabajo: “conocer los hábitos lectores de los alumnos y los prejuicios que circundan la lectura de poemas es clave para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas”. Para conocer los hábitos lectores de los alumnos y sus prejuicios, el cuestionario presenta dieciséis preguntas estructuradas en tres bloques diferentes. El primer bloque de preguntas (1-13) está destinado a cuestionar la veracidad de la hipótesis 1.1. y la hipótesis 1.2., el segundo apartado de cuestiones (14a y 14b) atiende a la hipótesis 1.3., y finalmente la última de las preguntas de la encuesta (15) se relaciona con la hipótesis 1.4¹⁶.

En cuanto a la tipología de preguntas que aparecen en el cuestionario, se plantean dieciséis cuestiones en total de las cuales quince son preguntas cerradas en su mayoría excluyentes, mientras que una de ellas (14a) pertenece a la tipología de preguntas abiertas. Así mismo, dos de las preguntas cerradas (13 y 15) no son excluyentes en tanto en cuanto el alumno puede escoger varias de las opciones dadas en el enunciado de la misma. Finalmente, cabe señalar que ocho de las preguntas son de politómico nominal y las otras ocho de ellas son de politómico ordinal.

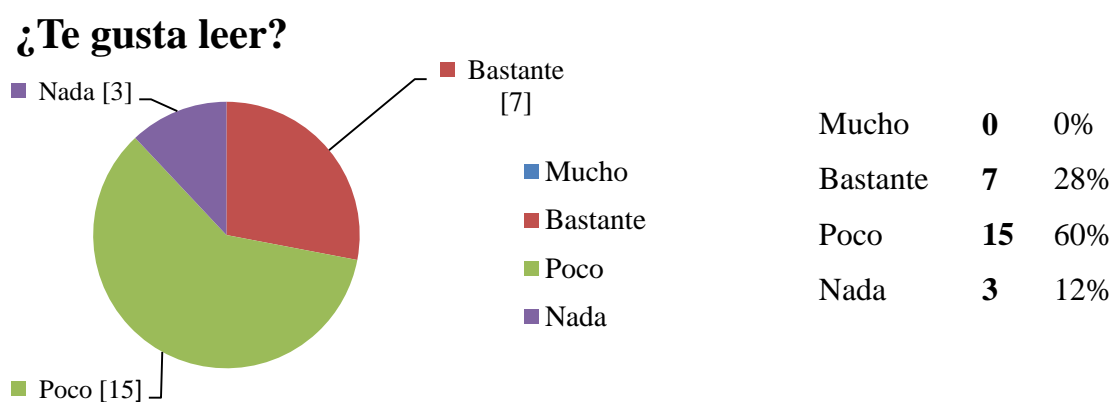
¹⁴ El cuestionario mixto dirigido a los alumnos de 3.º de ESO se adjunta en el anexo I del presente trabajo de investigación.

¹⁵ La caracterización del grupo-clase ha sido expuesta en el apartado 4.4. del presente estudio.

¹⁶ Con el propósito de facilitar la comprensión de estas correlaciones, en el anexo II se adjunta una tabla en la que aparecen las preguntas de investigación, las hipótesis de partida, los objetivos y los ítems e instrumentos de evaluación que los analizan y corroboran.

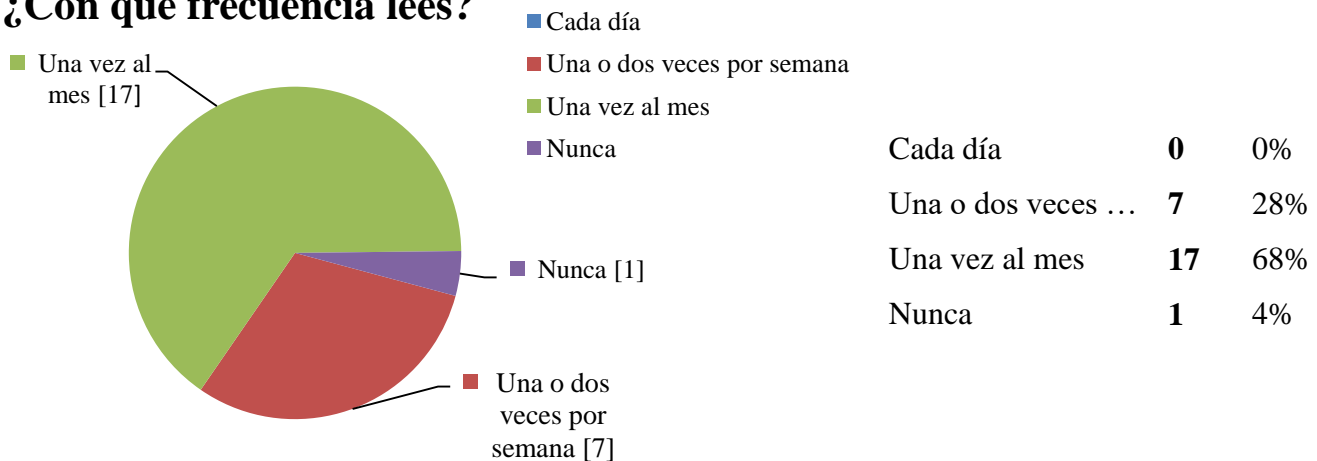
5.1.1. ANÁLISIS DE DATOS

El primer ítem del cuestionario que aparece adjunto en el anexo I del presente estudio es una pregunta cerrada excluyente destinada a consultar cuánto les gusta leer a los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz. Los resultados muestran que la lectura no les apasiona porque el adverbio “mucho” no ha sido seleccionado por ninguno de ellos. Por su parte, a tres de los alumnos, los cuales representan el 12 % del grupo-clase, no les gusta leer nada. Por otra parte, el 60% de los alumnos afirman que les gusta poco esta actividad. Finalmente, siete de los veinticinco alumnos encuestados han seleccionado el adverbio “bastante” para cuantificar dicha pregunta.



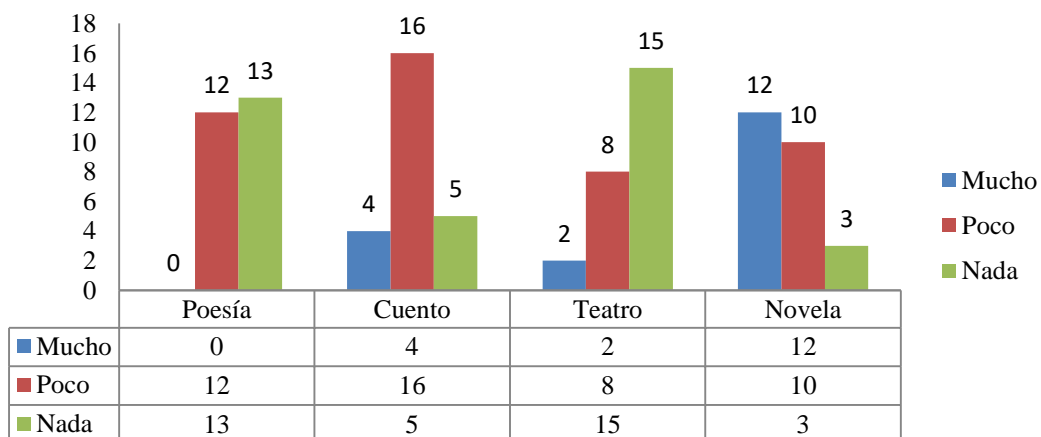
La siguiente cuestión pretende analizar con qué frecuencia leen los alumnos participantes. Con ella se procura mostrar cuál es la relación entre el gusto lector que existe en el grupo-clase y el tiempo invertido en esta actividad. Los resultados evidencian que ninguno de los alumnos lee frecuentemente todos los días, de manera similar a lo que ocurría con la opción del adverbio “mucho” para cuantificar el gusto por la lectura. En añadido, pese a que en la anterior pregunta tres de los alumnos han afirmado que no les gusta nada leer, tan solo uno de ellos, en esta pregunta, ha seleccionado que la frecuencia de lectura con la que lee se corresponde con el adverbio “nunca”. En esta línea, el 68% del grupo-clase lee una vez al mes mientras que el 28% restante realiza esta actividad una o dos veces por semana. Es interesante que sean los siete alumnos que han seleccionado la opción “bastante” en la anterior pregunta los que lean una o dos veces por semana. Esto muestra que la relación entre el gusto por la lectura y la frecuencia con la que se desarrolla dicha actividad es directamente proporcional en el grupo-clase analizado.

¿Con qué frecuencia lees?



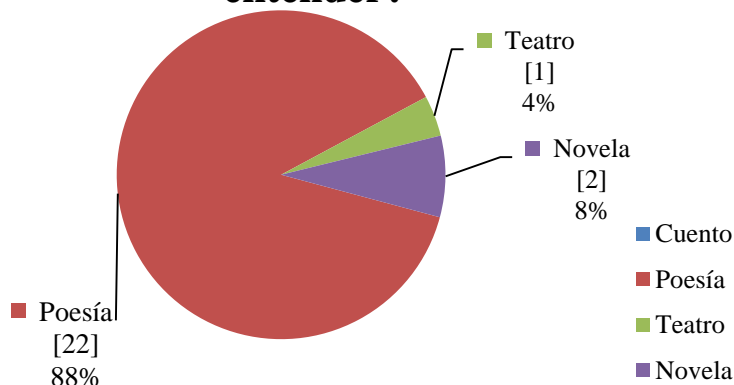
La siguiente gráfica presenta los datos obtenidos en la tercera pregunta cerrada del cuestionario. En ella los alumnos han indicado cuánto les gusta leer, en este caso, los géneros literarios seleccionados: el poético, el cuentístico, el teatral y el narrativo. Grosso modo, las respuestas han revelado que el único género literario que no presenta ningún alumno que aprecie su lectura en un grado elevado es el poético ya que nadie ha seleccionado la opción mucho para su cuantificación. Así mismo, la poesía es el segundo de los géneros literarios que menor aprecio presenta por parte de los alumnos, como se evidencia en la gráfica: la mitad de la clase ha afirmado que es un género que no les gusta leer nada.

Indica cuánto te gusta leer los géneros literarios siguientes:



Seguidamente, las respuestas obtenidas respecto a la cuarta pregunta del cuestionario han mostrado que el género poético es el considerado por los estudiantes como el más difícil de comprender. El 88% del grupo-clase, esto es, 22 de los alumnos, han seleccionado dicha opción frente al cuento (0%), el teatro (4%) y la novela (8%).

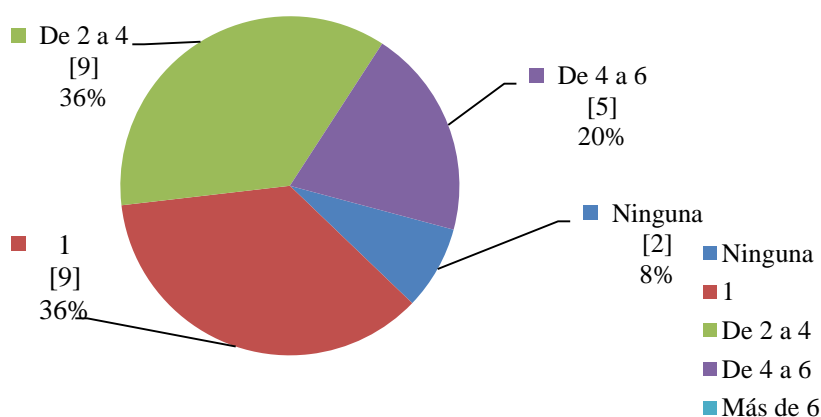
¿Cuál de los siguientes géneros literarios consideras más difícil de entender?



Cuento	0	0%
Poesía	22	88%
Teatro	1	4%
Novela	2	8%

El quinto ítem del cuestionario estudia el número aproximado de novelas que los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz leyeron el año pasado. En relación a esta pregunta y como se muestra en la gráfica, ninguno de los veinticinco alumnos leyeron más de 6 novelas en todo el año y dos de los alumnos han reconocido que no leyeron ninguna. El resto de los estudiantes han afirmado que leyeron una novela (9 de los alumnos) y otros, entre dos a cuatro novelas (9 de los alumnos). De este modo, el 20% restante del grupo-clase, esto es, 5 alumnos, leyeron un total de 4 a 6 novelas el año pasado.

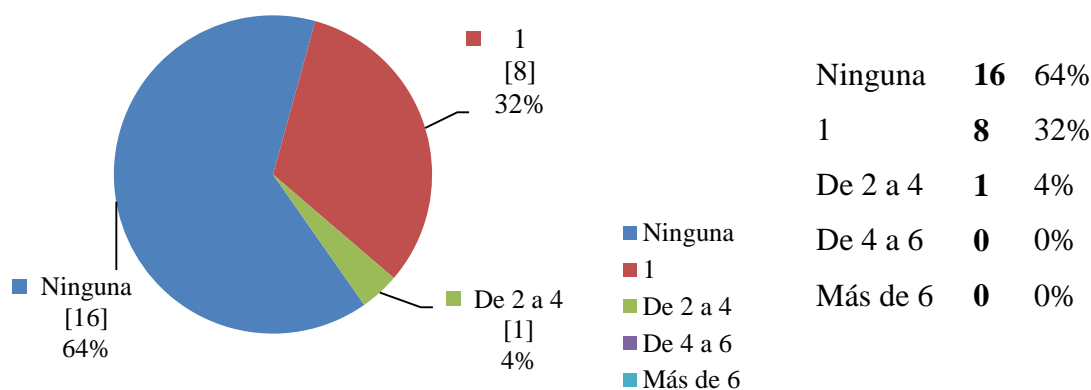
¿Cuántas novelas leíste aproximadamente el año pasado?



Ninguna	2	8%
1	9	36%
De 2 a 4	9	36%
De 4 a 6	5	20%
Más de 6	0	0%

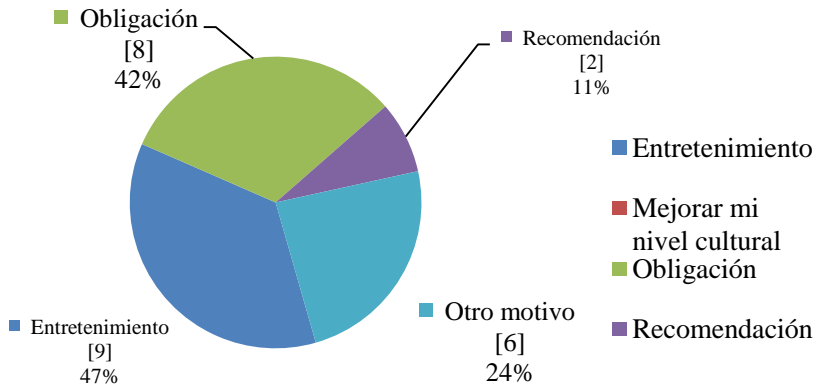
La pregunta anterior está relacionada con el siguiente ítem del cuestionario destinado a conocer cuántos poemas leyeron los alumnos el año pasado. Con él queríamos averiguar si existe diferencia cuantitativa en el número de lecturas con respecto a estos dos géneros. La gráfica evidencia que en el caso de la poesía el número de alumnos que no leyó ninguna es mayor al porcentaje obtenido en la pregunta anterior: el 64% de los alumnos no leyó ninguna poesía durante el año pasado con respecto al 8% de los alumnos que no leyó ninguna novela. Además, en el caso de la novela el 20% de los alumnos leyeron un número elevado (entre 4 a 6), mientras que ningún alumno del grupo-clase leyó el año pasado más de 4 poemas.

¿Cuántos poemas leíste aproximadamente el año pasado?



La siguiente pregunta cerrada excluyente busca conocer cuál fue el motivo por el que los alumnos leyeron su último libro. El 47% del grupo-clase ha afirmado que lo hizo por entretenimiento. Este porcentaje está muy próximo a la segunda opción más seleccionada por los alumnos: la obligación, la cual representa el 42% del total. Por su parte, tan solo dos de los alumnos leyeron por recomendación (11%). En último término, los seis alumnos restantes han explicitado otras razones, las cuales suelen combinar las respuestas cerradas ofrecidas por el cuestionario. Esto es, dos de los estudiantes han afirmado que leyeron su último libro tanto por obligación como por entretenimiento, enumerando ambas respuestas sin considerarlas contrarias ni excluyentes; uno de ellos ha señalado que lo hizo tanto por recomendación como por entretenimiento; dos discentes han aducido que lo hicieron por un trabajo (podemos considerar este motivo próximo a la obligación) y finalmente, otro de ellos lo hizo porque le gusta mucho todo lo que escribe el autor del último libro que escogió.

¿Por qué motivo leíste el último libro?



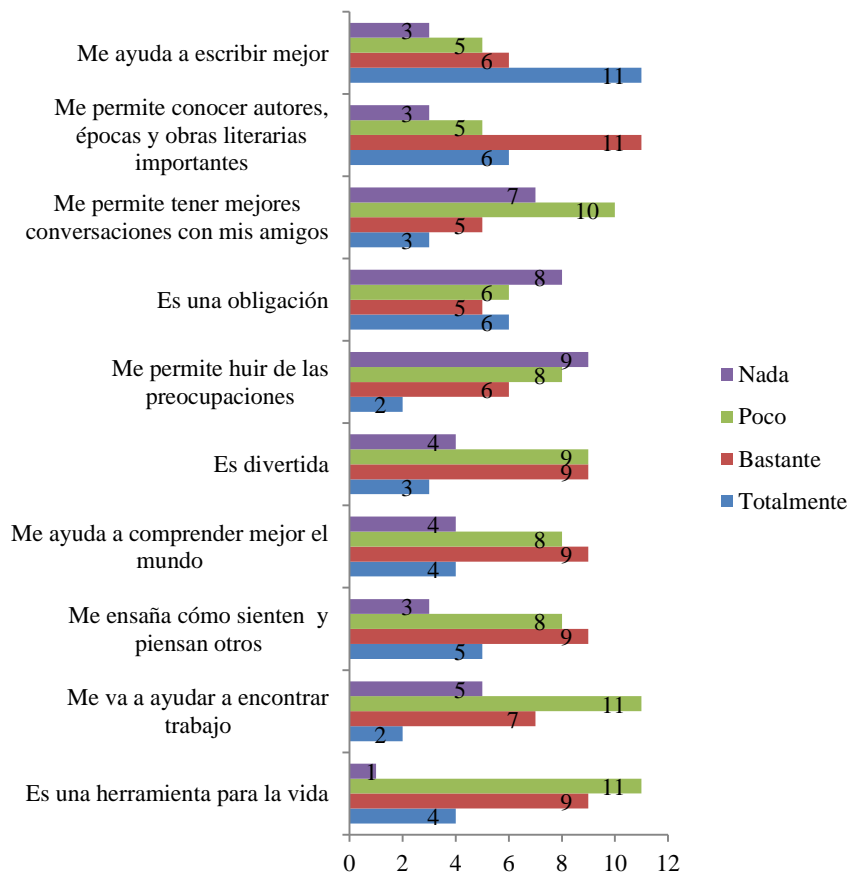
Entrenimiento	9	47%
Mejorar mi nivel cultural	0	0%
Obligación	8	42%
Recomendación	2	11%
Otro motivo*	6	24%

OTRO MOTIVO*	
2	Obligación y entretenimiento
1	Trabajo de clase
1	Entrenimiento y recomendación
1	Por un trabajo
1	Me gustan mucho las obras de su autor

El siguiente ítem del cuestionario pretende conocer qué tipo de prejuicios o ideas preconcebidas tienen los alumnos con respecto a la lectura como actividad. En este sentido, se ha pedido a los alumnos que señalen qué grado de acuerdo presentan con respecto a una serie de oraciones establecidas con anterioridad por el docente:

**¿En qué medida estas frases se identifican con tu opinión?
Selecciona para cada frase el grado de acuerdo que presentas respecto a ellas:**

LA LECTURA...



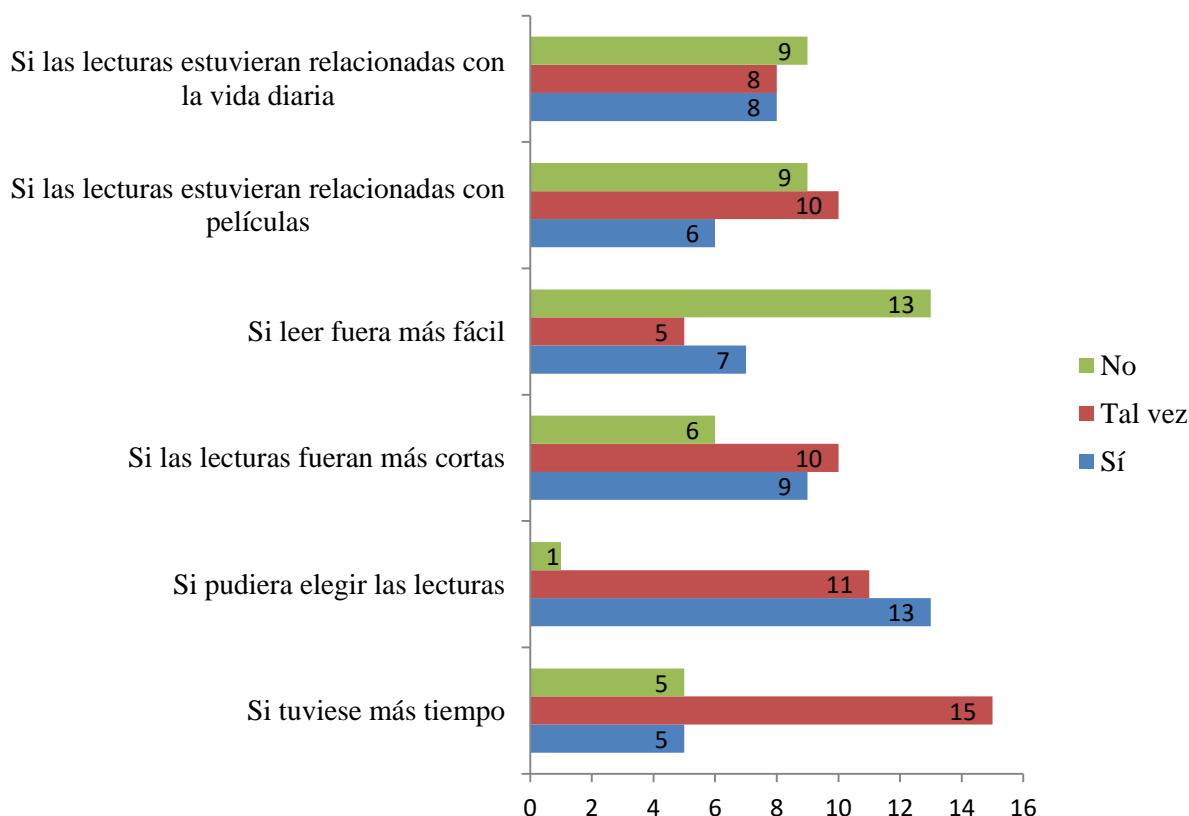
A la luz de los datos observados en la gráfica anterior, se aprecia que la idea que mayor acuerdo presenta es la consideración de la lectura como herramienta para mejorar la escritura ya que un total de 11 alumnos han afirmado que están totalmente de acuerdo con esta afirmación. La siguiente sentencia que cuenta con mayor aprobación por parte del grupo-clase es la que afirma que la lectura permite conocer autores, épocas y obras literarias importantes en tanto en cuanto 6 alumnos han seleccionado la opción totalmente de acuerdo y 11 de ellos están bastante de acuerdo con la misma. Seguidamente, el enunciado que mayor número de alumnos considera acertado es el que señala que la lectura “enseña a saber cómo sienten y piensan otros” porque cinco alumnos están totalmente de acuerdo y nueve de ellos están bastante de acuerdo.

Por su parte, la idea que menor número de alumnos ha seleccionado como pensamiento compartido es la que reconoce que “la lectura ayuda al alumno a olvidarse de sus preocupaciones” puesto que 9 de los estudiantes han señalado que están nada de acuerdo con esta sentencia y 8 de ellos están poco de acuerdo con ella. Así mismo, otra de las opiniones que menor grado de acuerdo ha presentado es la que considera la lectura una obligación. Esta ha sido seleccionada por 8 alumnos como “nada de acuerdo” y 6 de ellos consideran que están “poco de acuerdo”. La siguiente afirmación que ha sido considerada por los alumnos como poco oportuna es la que manifiesta que la lectura permite al individuo tener mejores conversaciones con sus amigos. Diez de los alumnos han afirmado que están poco de acuerdo y siete de ellos confirman que están nada de acuerdo con esta sentencia.

Finalmente, las frases que mayor controversia de opiniones han mostrado son las siguientes: “la lectura ayuda a comprender mejor el mundo”, “la lectura es divertida” y “la lectura es una herramienta para la vida”. En estas tres afirmaciones los alumnos tienen opiniones muy dispares que evidencian que no hay una tendencia única en su consideración. Como observamos en la gráfica, en la sentencia destinada a saber si piensan que la lectura es divertida nueve alumnos consideran que están poco de acuerdo mientras que otros nueve aprecian que están bastante de acuerdo con ella. Por otra parte, en la cuestión destinada a conocer si piensan que esta actividad es una herramienta para comprender el mundo, de nuevo, el número de los discentes que están nada de acuerdo es el mismo que los que están totalmente de acuerdo.

El noveno ítem del cuestionario presenta una serie de oraciones condicionales que pretenden medir qué aspectos están relacionados con la mayor o menor frecuencia lectora. En la siguiente gráfica se muestran los resultados de manera esquemática:

CREES QUE LEERÍAS MÁS...



Como se observa en la gráfica precedente, la condición que influye positivamente en el aumento de la periodicidad lectora es la libertad de elección de las lecturas. Trece alumnos consideran que leerían más si pudieran elegir. Así mismo, once de ellos la consideran como posible factor responsable y tan solo un alumno ha afirmado que no es una condición que intervenga en su frecuencia lectora¹⁷. La segunda condición operante en el aumento de la frecuencia lectora es el tamaño de las lecturas. Esto es, nueve alumnos consideran que leerían más si las lecturas fueran más cortas; diez de los mismos afirman que tal vez esto pueda influir en su asiduidad lectora. Por su parte, una de las condiciones que menor influencia presenta con respecto al mayor o menor frecuencia de lectura es la falta de tiempo libre. Quince de los veinticinco alumnos afirman que tal vez esta premisa pudiera influirles pero no lo afirman ni lo

¹⁷ El alumno que ha seleccionado esta opción es el que respondió en el primer ítem del cuestionario que no le gustaba leer nada y que la frecuencia con la que lo hacía era nunca.

niegan con rotundidad, mientras que los diez alumnos restantes se dividen en partes iguales tanto para afirmar (5) como para negar (5) que dicha cuestión sea un condicionante.

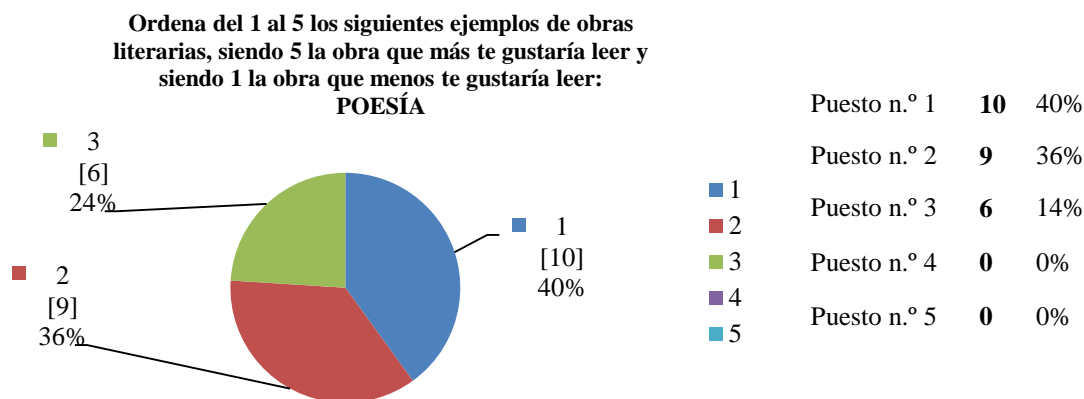
En cuanto al grado de influencia en la frecuencia lectora de la circunstancia que atiende a si las lecturas estuvieran relacionadas con la vida diaria, las respuestas están muy equilibradas en todas sus opciones. No hay una tendencia clara por parte del grupo-clase. Nueve alumnos niegan que esta sea una condición operante en el mayor o menor grado de su asiduidad lectora, ocho de ellos no responden dicotómicamente y los ocho alumnos restantes consideran que sí que es un factor desencadenante en su compromiso lector.

Finalmente, la situación que atiende a la relación de las lecturas con películas se muestra de nuevo difícil de analizar. Nueve alumnos consideran que esto no influye en su hábito lector mientras que diez de ellos no la consideran operante y seis contestaron rotundamente que sí.

A continuación, la pregunta diez del cuestionario ha sido una de las más complejas para ofrecer la presente sistematización de datos. El enunciado de la misma ha pedido a los alumnos que ordenaran del 1 al 5 una serie de obras literarias, siendo 5 la obra que más les gustaría leer y 1 la obra que menos les gustaría leer. En este ranking de obras literarias, se encuentran: una obra literaria clásica, un tebeo, una obra poética, una obra teatral y una novela juvenil. Los alumnos tenían que ordenarlas siguiendo su orden de preferencia para leerlas. Hemos optado, para simplificar el análisis de la pregunta, por atender únicamente a qué posición en el ranking ha presentado mayor número de ocasiones el género poético.

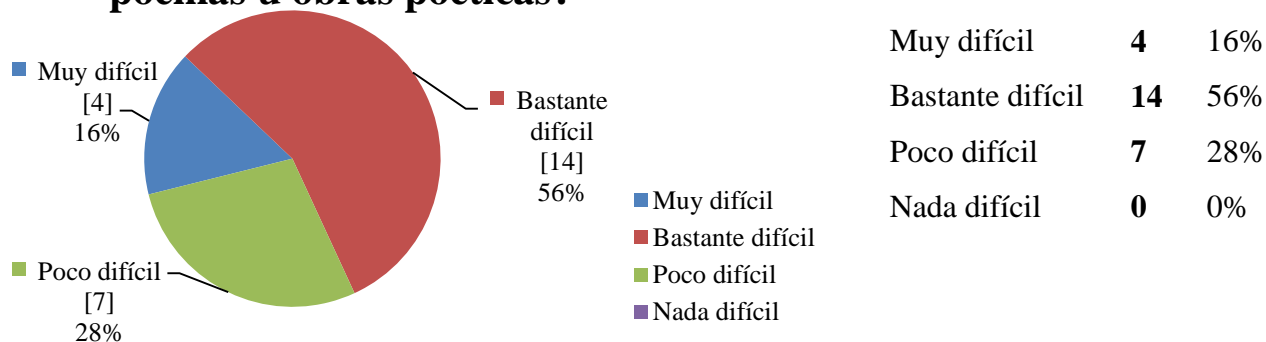
Como se observa en la gráfica que se adjunta en la siguiente página, diez de los veinticinco alumnos, esto es, el 40% del total ha situado el género poético en el nivel inferior, siendo 1 la obra que menos les gustaría leer. Así mismo, nueve de los 25 alumnos han afirmado que la poesía para ellos está posicionada en el número 2 de obras que les gustaría leer. Los seis alumnos restantes han situado la obra poética en el puesto número 3, todavía alejada dicha posición del puesto 5 que atiende a la posición más favorable en el gusto lector. En este sentido, ningún alumno ha seleccionado la opción 4 y 5 para el género poético, niveles superiores de interés literario para los alumnos. Además es reseñable, aunque no lo hemos establecido en gráfica, que la obra literaria clásica ha sido establecida por 15 alumnos en la posición número 1, siendo este puesto

el que representa la obra que menos les gustaría leer. Por su parte, la novela juvenil y el tebeo han sido las dos manifestaciones artísticas que mayor favor han mostrado en el cuestionario realizado a los alumnos de 3.º de ESO en tanto en cuanto ningún de ellos los han situado en niveles inferiores a 3.



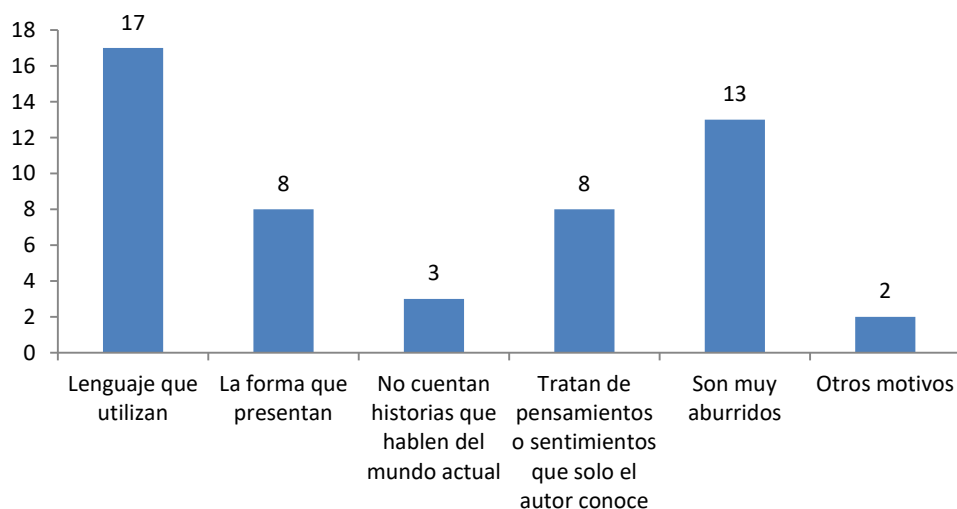
El siguiente ítem está destinado a responder una de las preguntas de investigación formuladas en el diseño de misma: ¿cuál es el motivo por el que la lectura de poemas se encuentra relegada a un segundo plano? Para ello, se ha planteado a los alumnos cuánto de difícil les resulta entender poemas u obras poéticas. En primer término, ningún alumno ha considerado nada difícil de entender el género poético. En segundo lugar, la mitad del grupo-clase piensa que su comprensión es bastante difícil (56% [14 alumnos]) y el resto de los alumnos se dividen en las siguientes opciones, como se observa en la gráfica, muy difícil (16% [4 alumnos]) y poco difícil (28% [7 alumnos]).

¿Cuánto de difícil te resulta entender poemas u obras poéticas?



Posteriormente, se ha planteado a los alumnos del grupo-clase qué aspectos son los que creen que influyen más para que el género poético no se entienda o resulte más difícil de comprender con respecto al resto de géneros literarios. En esta ocasión, la pregunta es cerrada y no excluyente por lo que la selección de las opciones es múltiple. De este modo, el porcentaje se ha obtenido realizando un cómputo total de las selecciones realizadas por los alumnos. En total, de las 51 selecciones, 17 de ellas (33,33%) consideran que el aspecto que influye más para que los poemas no se entiendan es el lenguaje que utilizan. Tras ella, 13 de los alumnos reconocen que el hecho de que la lectura sea aburrida es lo que hace que no se comprendan tan fácilmente. Por otro lado, la forma que presenta el poema y los temas que tratan relacionados con la subjetividad del poeta son los aspectos que en tercer lugar explican esta dificultad. Finalmente, solo tres alumnos consideran que los poemas al no contar historias reales no facilitan su comprensión.

¿Qué aspectos son los que crees que influyen más para que los poemas no se entiendan o resulten más difíciles de comprender?

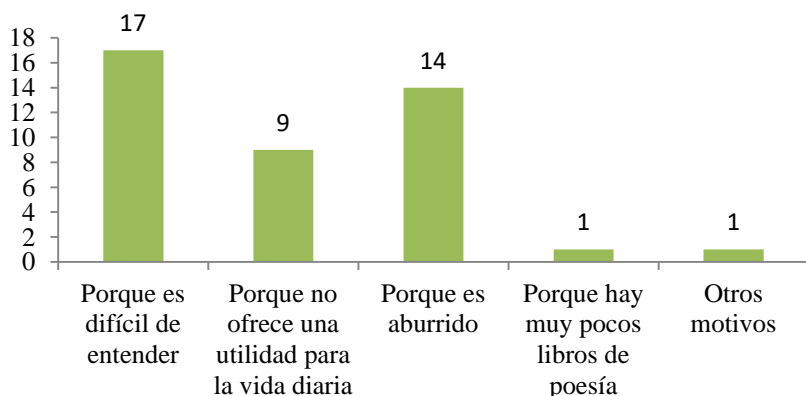


OTRO MOTIVO*	
1	¡No me entero de nada!
1	No son directos

Lenguaje que utilizan	17	33,33%
La forma que presentan	8	15,70%
No cuentan historias que hablen del mundo actual	3	5,90%
Tratan de pensamientos o sentimientos que solo el autor conoce	8	15,70%
Son muy aburridos	13	25,50%
Otros motivos*	2	3,90%
51		100%

La pregunta número 13 del cuestionario contempla la explicación que consideran más acertada para justificar el motivo por el cual el género poético es el que menor número de lectores tiene. De nuevo esta cuestión es cerrada y no excluyente por lo que los porcentajes surgieron del cómputo general de respuestas obtenidas: 42 selecciones en total. De todas ellas, diecisiete corresponden a la dificultad de comprensión del género poético, siendo esta opción la que mayor porcentaje representa: 40,47%. Tras ella, una de las opciones más escogida ha sido la consideración de la lectura de poesía como un hecho aburrido. De igual modo, en la anterior pregunta la segunda opción preferida ha sido el adjetivo ‘aburrido’, por lo que, tanto para explicar por qué no se entienden los poemas como por qué no tiene mayor número de lectores, los alumnos aducen que se debe a la idiosincrasia de la poesía como un género tedioso. Por último, la explicación seleccionada en tercer lugar ha sido que la poesía no ofrece una utilidad para la vida.

¿Por qué crees que el género poético es el que menor número de lectores tiene?



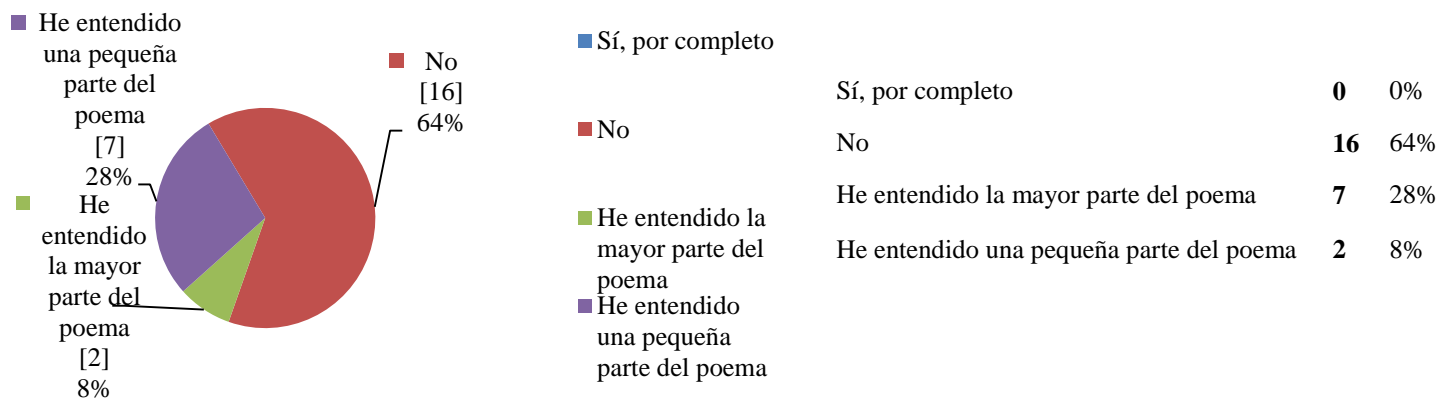
OTRO MOTIVO*	
1	A la gente no le interesa

Porque es difícil de entender	17	40,47%
Porque no ofrece una utilidad para la vida diaria	9	21,42%
Porque es aburrido	14	33,33%
Porque hay muy pocos libros de poesía	1	2,38%
Otros motivos*	1	2,38%
42		100%

El siguiente ítem inicia el segundo bloque o apartado de la encuesta realizada a los alumnos. En él se investiga cuál es el nivel de comprensión del estudiantado de un poema de Góngora. En este sentido, a la pregunta si han entendido el poema titulado “Mientras por competir con tu cabello” de Luis de Góngora, el 64% de los alumnos han contestado que no han entendido el poema y ninguno de ellos ha afirmado rotundamente

que lo haya conseguido. Por su parte, siete de los alumnos han reconocido que han entendido la mayor parte del mismo y dos alumnos han señalado que han entendido tan solo una pequeña parte del poema. Los datos muestran, por tanto, que más de la mitad del grupo-clase presenta dificultades de comprensión del género poético y, en concreto, de dicho poema.

¿Has entendido el poema?



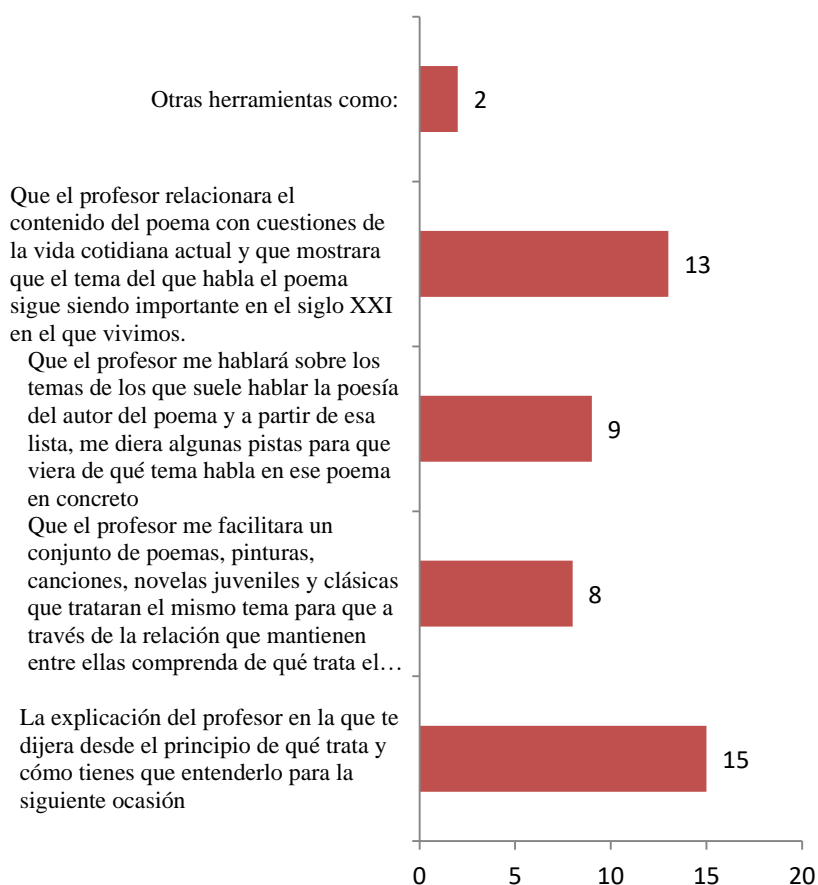
En estrecha relación con el anterior ítem, la única pregunta abierta del cuestionario atiende a comprobar si las selecciones de las opciones de la pregunta precedente están basadas realmente en la comprensión del texto. Por eso, se pidió a los alumnos participantes que resumieran el contenido del poema que acababan de leer. Los 16 alumnos que respondieron a la pregunta anterior de manera rotunda con una negación han contestado: “No lo he entendido”. Los nueve alumnos restantes han expuesto los siguientes resúmenes:

- “De lo guapa que es alguien”.
- “De amor. No se resumirlo porque casi no lo he entendido”.
- “Del amor”
- “Sobre el cabello y de cómo luce. Lo bonito que es su pelo y lo bien que queda en el rostro”.
- “Del amor de un hombre por una mujer”.
- “Conquistar a una mujer”.
- “Alguien enamorado de su pelo”.
- “De flores”.
- “De una competición de belleza”.

Estos resúmenes muestran que ninguno de los alumnos han comprendido realmente el contenido del poema en tanto en cuanto no han captado el tópico que vertebra esta composición: el *Carpe Diem*.

Finalmente, la última pregunta del cuestionario corresponde al tercer y último bloque del cuestionario, el cual pretende conocer qué herramientas didácticas consideran los alumnos que favorecen que un poema pueda entenderse con mayor facilidad al mismo tiempo que aumenta su interés por ellos. En esta cuestión, de nuevo cerrada y no excluyente, se realizaron 47 selecciones. La estrategia más escogida ha sido “la explicación del profesor previa lectura del poema para que desde un inicio el alumnado sepa cómo tiene que entenderlo”. Esta estrategia didáctica acoge el 32% del grupo-clase seguida por un 27,65% del total la estrategia que apoya que “el profesor relacione el contenido del poema con cuestiones de la vida cotidiana actual para mostrar que su contenido tiene vigencia en el siglo XXI”. Por su parte, las otras dos opciones restantes fueron escogidas casi el mismo número de ocasiones, por lo que, tanto “proporcionar una lista fija de temas” como “facilitar un conjunto de poemas, pinturas, canciones, novelas relacionadas con la lectura” han acogido respectivamente los siguientes porcentajes: 19% y 17%. Así mismo, dos alumnos han señalado en la opción “otras herramientas” como facilitadoras de estos dos propósitos: el uso de Internet y la necesidad intrínseca de que el alumno tuviera predisposición por la lectura.

¿Qué herramientas favorecerían que entendieras mejor el contenido del poema al mismo tiempo que te animaran a seguir leyendo poesía?



OTRAS HERRAMIENTAS COMO*:	
1	Internet y que me gustase
1	Que me gustase leer

La explicación del profesor en la que te dijera desde el principio de qué trata y cómo tienes que entenderlo para la siguiente ocasión	15	32%
Que el profesor me facilitara un conjunto de poemas, pinturas, canciones, novelas juveniles y clásicas que trataran el mismo tema para que a través de la relación que mantienen entre ellas comprenda de qué trata el poema	8	17%
Que el profesor me hablara sobre los temas de los que suele hablar la poesía del autor del poema y a partir de esa lista, me diera algunas pistas para que viera de qué tema habla en ese poema en concreto.	9	19%
Que el profesor relacionara el contenido del poema con cuestiones de la vida cotidiana actual y que mostrara que el tema del que habla el poema sigue siendo importante en el siglo XXI en el que vivimos.	13	27,65%
Otras herramientas como*:	2	4,25%
	47	100%

En conjunto, del análisis del cuestionario a los alumnos se desprenden algunos factores clave de los hábitos y gustos lectores de los adolescentes que han sido fundamentales para afrontar posteriormente las sesiones sucesivas del presente proyecto de innovación. Por este motivo, seguidamente, presentamos el apartado destinado a la discusión de datos con el que pretendemos comprobar si la hipótesis 1 (hipótesis 1.1., hipótesis 1.2., hipótesis 1.3., hipótesis 1.4.) de nuestra investigación se encuentra fundamentada en datos reales.

5.1.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DERIVADAS

El objetivo de este apartado es contrastar y discutir los resultados obtenidos en el cuestionario de carácter mixto realizado a los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz. El análisis de la encuesta ha proporcionado información que apoya alguna de las premisas teóricas explicadas en los apartados previos al diseño de la investigación. A continuación exponemos una breve comparativa entre los datos analizados en el cuestionario de los alumnos y las hipótesis que establecimos al comienzo del estudio.

La encuesta cuantitativa realizada previa puesta en práctica del proyecto de innovación está relacionada con la primera de las hipótesis de nuestra investigación: “conocer los hábitos lectores de los alumnos y los prejuicios que circundan la lectura de poemas es clave para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas”. Esta afirmación justifica el interés de dicho estudio previo. Así pues, para conocer los hábitos lectores de los alumnos de 3.º de ESO y los prejuicios que presenta la lectura de poemas, fue necesario plantear una serie de hipótesis que han encaminado las preguntas del cuestionario. Por esta razón, dividimos la encuesta en tres bloques cada uno de ellos

relacionado con una de las subhipótesis expuestas en el diseño de la presente investigación (véase epígrafe 4.1.).

De este modo, la **hipótesis 1.1.** (“el joven lector tiene una actitud negativa hacia la lectura, sobre todo, hacia la lectura de obras poéticas”) ha sido verificada en el grupo-clase. Las preguntas destinadas a conocer cuál era el hábito lector de los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz han mostrado que a ninguno de los estudiantes del grupo-clase les gusta mucho leer, siendo mayoritario el porcentaje de alumnos que han seleccionado que la lectura les gusta poco. Así mismo, la frecuencia lectora que presentan es escasa si consideramos que esta actividad es fundamental para el desarrollo del individuo. El 68% de los discentes leen una vez al mes, una asiduidad lectora que mantiene una relación de proporcionalidad directa con el aprecio de la lectura como entretenimiento.

Por otra parte, a la luz de los datos obtenidos en las preguntas cerradas, también hemos comprobado que el gusto por la lectura disminuye significativamente con respecto al género poético. Las preguntas 3, 6 y 10 del cuestionario destinadas a corroborar la segunda parte de la afirmación de la hipótesis 1.1. han mostrado que el género poético para el joven lector presenta menor estima que el narrativo. En estas cuestiones, los resultados han sido evidentes y homogéneos. Ningún alumno del grupo-clase aprecia mucho la lectura de poemas. Sin embargo, doce alumnos han afirmado que la lectura de novelas les gusta mucho. Esta diferencia no es la única que muestra que está hipótesis en el grupo-clase que estudiamos se confirma. En cuanto a la frecuencia lectora de los alumnos de este tipo de géneros también hay disparidades. Mientras que tan solo un alumno ha señalado que el año pasado no leyó ninguna novela, dieciséis de los alumnos han afirmado que no leyeron ningún libro de poemas el año pasado. Esta situación corrobora dicha afirmación.

En añadido, para atender por entero a la actitud negativa hacia la lectura del grupo-clase, consideramos oportuno establecer la pregunta 8 destinada a conocer las opiniones que los alumnos tenían a cerca de esta actividad social. De ella nos ha llamado la atención que las respuestas no presentan una tendencia clara y unívoca. Aunque hay afirmaciones que presentan más acuerdo que otras, en ninguna de ellas hay una opción que haya sido escogida por la mayoría del grupo-clase (más de 14 alumnos) lo que evidencia que la actitud hacia esta no es colectiva sino más bien subjetiva e introspectiva.

Por su parte, la **hipótesis 1.2.** (“La causa de que el alumnado no lea obras poéticas se debe a que le resulta difícil de comprender”) requiere ser matizada para que pueda ser confirmada. En las encuestas, el 88% de los alumnos ha señalado que el género poético era el que más difícil les resultaba de entender con respecto a la novela, el teatro y el cuento. Sin embargo, con ella no pretendíamos relacionar la incompreensión de los alumnos del género poético con el hábito lector del mismo, sino mostrar que la dificultad en su entendimiento, como señalamos en el apartado de cuestiones previas, es evidente. En esta línea, la pregunta fundamental para comprobar esta cuestión era la 13. En ella, el 40,47% de los alumnos han señalado que la causa que explica el porqué de la marginación del género poético en las aulas es la dificultad de comprensión del mismo. No obstante, un porcentaje muy próximo al anterior (33,33% del total) ha considerado que el hecho de que fuera un género con menor número de lectores se debe a que su lectura es aburrida.

Por consiguiente, no podemos afirmar que la única causa que explica el detrimento del gusto lector por este género en los adolescentes sea la dificultad en su entendimiento ya que existen otras muchas razones que pueden sustentar dicha situación. Además, en otra de las preguntas, trece de los veinticinco alumnos han señalado que aunque leer fuera más fácil, no leerían más. Por lo tanto, la hipótesis 1.2. para que fuera acertada debería reconocer que la dificultad en la comprensión de las obras poéticas es una de las causas que explica el menor gusto por la lectura de poemas pero esto no implica que sea la única o que favoreciendo su interpretación consigamos que la frecuencia de lectura de los alumnos crezca exponencialmente.

En tercer lugar, **la hipótesis 1.3.** afirma que “el joven lector no comprende el contenido de los poemas, principalmente, aquellos alejados de su contemporaneidad, como son los sonetos del poeta barroco Luis de Góngora”. Esta sentencia ha sido verificada a través de las preguntas 14a y 14b del cuestionario. Por un lado, la mayor parte del grupo-clase ha reconocido que no ha entendido el soneto de Góngora. Por otro lado, cuando se ha solicitado a los alumnos que realizaran un resumen de su contenido, se ha evidenciado que ninguno de ellos ha captado el tema del que versa el soneto del cuestionario.

Finalmente, la última de las hipótesis, **la hipótesis 1.4.,** no ha podido ser verificada. En el grupo-clase no se puede afirmar rotundamente que los alumnos prefieran estrategias didácticas de fomento de la lectura que atiendan a sus intereses y

necesidades personales ya que el mayor porcentaje de selecciones de la pregunta 15 está destinado a la explicación del profesor en la que se exponga desde el principio de qué trata y cómo tienes que entender el poema. Esta es la herramienta didáctica que los alumnos seleccionaron en 15 ocasiones como la más apropiada para conseguir al mismo tiempo hacerles entender el poema y animarles a su lectura.

Por este motivo, no podemos afirmar que la preferencia de los alumnos sean estrategias centradas en sus intereses en tanto en cuanto la opción más requerida por ellos ha sido la más alejada de dicha descripción. Cabe señalar igualmente que pese a que no ha sido la opción más atendida, “que el profesor relacione el contenido del poema con cuestiones de la vida cotidiana actual y que muestre que el tema del que habla el poema sigue siendo importante en el siglo XXI en el que vivimos” ha sido la segunda opción escogida.

Así pues, la última de las hipótesis ha sido refutada en tanto en cuanto las estrategias que atienden a la explicación teórica previa a la puesta en práctica del proyecto también son consideradas por los alumnos como herramientas oportunas para conseguir que comprendan el poema de una manera adecuada al mismo tiempo que se despierta su interés.

Todas las apreciaciones establecidas en este apartado son fundamentales para la posterior consecución del **objetivo 1.1.**: diseñar estrategias alternativas que favorezcan el crecimiento de lectores juveniles interesados en el género poético y reflexionar sobre cómo abordar la educación literaria en los centros educativos. En este sentido, una vez cumplido el **objetivo 1** destinado a investigar sobre el perfil del lector juvenil, sus gustos y sus hábitos y saber qué opinan de la lectura de obras poéticas y el porqué de su gusto o disgusto con ellas, podemos concluir lo siguiente: la mayoría de alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz no aprecian la lectura como actividad de interés por lo que el hábito lector presenta una escasa frecuencia, sobre todo si atendemos al género poético.

En añadido, una de las posibles causas que explican el desinterés por el género poético es la dificultad que tienen los alumnos para comprender determinados poemas, como se ha observado con la lectura del soneto de Góngora que aparece en la encuesta. En último término, las herramientas que pueden facilitar el fomento del hábito lector y resolver al mismo tiempo los problemas de comprensión no son únicamente aquellas que se aproximan directamente a los intereses personales de los alumnos sino también

aquellas que exponen previamente su contenido a partir de fundamentaciones teóricas. De esta manera, gracias a este estudio previo hemos percibido que ambas herramientas no son estrategias opuestas, sino complementarias, que posibilitan que la educación literaria consiga su propósito fundamental: fomentar el gusto por la lectura.

5.2. ENTREVISTA ABIERTA A ESCRITORES ARAGONESES

En esta apartado, analizamos los datos recogidos en las entrevistas abiertas a seis escritores-profesores aragoneses¹⁸.

La entrevista está compuesta por cuatro preguntas abiertas destinadas a conocer qué opinan del fomento del hábito lector en el contexto escolar seis autores aragoneses. Sin embargo, dos de las entrevistas presentan una pregunta abierta más e en tanto en cuanto consideramos oportuno preguntarles en particular a dos de los seis autores por ser escritores reconocidos de poesía sobre la opinión que tenían acerca del tratamiento didáctico del género poético en las aulas.

Todas las entrevistas fueron realizadas vía telemática a los seis autores aragoneses escogidos, los cuales no solo forman parte del ámbito literario sino también del ámbito docente pues todos ellos son o han sido profesores en la Educación Secundaria Obligatoria. Los seis autores que realizaron la entrevista abierta que adjuntamos en el anexo III con sus respectivas respuestas son: Ana Alcolea, Javier Barreiro, Víctor Juan Borroy, Félix Teira, David Lozano y Pablo Lorente¹⁹.

5.2.1. ANÁLISIS DE DATOS

La entrevista realizada a los seis escritores y docentes aragoneses está orientada a conocer su concepción sobre el fomento del hábito lector y las prácticas educativas que se pueden llevar a cabo para conseguirlo.

La primera pregunta está destinada a responder al debate que en la actualidad, como hemos justificado en el marco teórico del presente estudio, se encuentra vigente en las aulas: ¿hay que obligar a los alumnos a leer en las aulas de Secundaria? Los seis escritores aragoneses mantienen una postura similar ante esta pregunta. Aunque reconocen que la obligatoriedad no es la mejor manera para fomentar el hábito lector como entretenimiento (“Obligatoriedad y placer son conceptos difíciles de combinar” –

¹⁸ Las entrevistas abiertas fueron realizadas vía telemática a través del correo electrónico. Se enviaron todas ellas el 20 de mayo de 2017 y las respuestas de los autores se recibieron entre el 21 de mayo al 30 de mayo.

¹⁹ En el anexo III del presente trabajo se adjuntan las respuestas de los escritores a la entrevista abierta que ha sido realizada vía telemática. En él también aparecen los datos biográficos más relevantes de la vida y trayectoria literaria y profesional de cada uno de los escritores-profesores aragoneses.

Borroy), la perciben necesaria para que los alumnos se aproximen en un primer momento a ella²⁰. Por esta razón, Javier Barreiro considera trivial el debate planteado: “la obligatoriedad de leer precede a la de estudiar, con lo que no sé cómo se puede plantear esta cuestión hablando de educación y aprendizaje”.

En esta línea, Víctor Juan Borroy señala que “hay una parte de la actividad de leer que exige esfuerzo, concentración, tiempo lento (hoy que los adolescentes viven en una terrible inmediatez fragmentada) [...] Por lo que los adultos tienen que demostrar que la lectura es una fuente de felicidad, aunque se conquiste con esfuerzo”. En otras palabras, para el escritor y docente es ineludible que el alumno perciba que aunque dicha tarea implica esfuerzo, es tan o más gratificante su recompensa, que merece la pena dicho “sacrificio”. Así pues, la frase que encabeza la respuesta de Félix Teira a dicha pregunta recoge la opinión de los seis escritores aragoneses entrevistados: “la lectura debería ser gozosamente obligatoria”.

Con la segunda cuestión de la entrevista, hemos pretendido conocer la opinión de los autores y docentes aragoneses sobre la figura del mediador (véase el apartado 3.1.) y si consideran que su labor es fundamental para el fomento del hábito lector en Educación Secundaria Obligatoria. En añadido, también les preguntamos sobre qué estrategias, técnicas y actividades podrían realizarse para conseguir que el alumnado comprenda que la lectura es una actividad placentera.

Los seis autores aragoneses apoyan que sea el profesor quien promueva el interés por la lectura, aunque todos son conscientes del esfuerzo que implica dicha tarea. En este sentido, Ana Alcolea reconoce que “al docente se le exigen demasiadas cosas en el sistema actual”, una de ellas la función de mediador y apunta algunas estrategias que en su trayectoria profesional le han funcionado: “trasladar fragmentos al lenguaje del cómic o de cualquier tipo de ilustración, crear la prehistoria de los personajes, investigar sobre los lugares en que se ambientan los libros”. Por su parte, Javier Barreiro no considera que el término mediador sea necesario para conseguir el propósito que todos esperamos, reticente con estas expresiones, declara que:

El “mediador” es otro instrumento para “mediatizar” la naturalidad de la relación entre profesor y alumno. El profesor -que no docente-, si es malo o incompetente, será obviado por los alumnos y sus consejos tomados a beneficio de inventario. Si es bueno, se le seguirá, no ciegamente sino con las

²⁰ Pablo Lorente, escritor aragonés y docente en Educación Secundaria, afirma que: “lo ideal sería que los adolescentes leyeran una gran cantidad de libros de materias muy variadas, pero comoquiera que el ser humano tiende por naturaleza al mínimo esfuerzo, algunas lecturas, sobre todo, las primeras, deben ser obligatorias”.

matizaciones pertinentes. Las “estrategias técnicas o actividades” no serán otras que convencer, a partir de la defensa de la amenidad, el comentario de textos y de que toda dificultad vencida tiene su premio, de que leer será una actividad que aporta información, formación, entretenimiento, amplía el espectro del mundo y constituye un placer que, -al contrario que otros muy estimables- no tiene efectos secundarios desagradables.

Así pues, Félix Teira considera fundamental que el profesor sea, como en la bibliografía se defiende, un buen lector: “si el profesor no lee, si no es apasionadamente lector, no contagiara su pasión”. Así mismo, Pablo Lorente cree en la figura del mediador de lectura y afirma que un lugar fundamental para llevar a cabo la mediación es “la biblioteca del centro, que por definición debería ser escolar. Sin embargo, las bibliotecas se han convertido en muchos casos en salas de castigo, no cuentan con personal cualificado, no se aprecian...”.

En tercer lugar, quisimos atender a otra de las cuestiones que se plantean en el marco teórico del presente trabajo realizando la siguiente pregunta: ¿Piensa que la lectura de clásicos debe ser relegada a un segundo plano porque los jóvenes tienden, cada vez más, a preferir lecturas cuyo sentido y referente consideran contemporáneos a sus gustos? La respuesta fue unánime: los clásicos son irrenunciables. Los motivos que justifican esta consideración los establecen desde distintos puntos de vista. En este sentido, Ana Alcolea advierte que “los clásicos son clásicos porque atienden a lo esencial y universal. Por ello, no hay que relegarlos”. Para Víctor Juan Borroy, además, los clásicos son esenciales porque “han superado la prueba de fuego: el tiempo. Los leemos porque tienen sentido en la actualidad”. En esta línea, la postura de Javier Barreira es firme: “La rebeldía no tiene que ver con la ignorancia sino todo lo contrario” por lo que considera que esta pregunta no debería ni ser planteada en el sistema educativo actual.

De esta manera, todos los autores aragoneses reconocen la necesidad del estudio de los clásicos. Sin embargo, son conscientes de que su incorporación en el aula tiene que ser progresiva: “Para mí es como subir los peldaños de una escalera. Desde el primer peldaño contemplan determinados paisajes. Conforme asciendes en la escalera, puedes disfrutar de unas vistas más ricas en matices” (Víctor Juan Borroy). Por ello, no piensan operante que se inicie el fomento de la lectura de los clásicos desde las primeras edades sin ningún tipo de adaptación, sino que su lectura tiene que ser meditada y mediatizada por el docente para que esta sea positiva, como explica Félix Teira:

Introducir a los clásicos se debe hacer tras haber asentado firmemente los hábitos lectores y con una mediación para contextualizarlos. Por ejemplo, un

profesor les propuso, tras la correspondiente introducción y lectura de pasajes, actualizar *El Lazarillo*. Salió bien: había nacido en Nigeria, cruzó el estrecho en patera, fue camarero sin tener la edad, etc.

De acuerdo con Félix Teira, Pablo Lorente establece una división que atienda a las necesidades específicas de los alumnos de los diferentes niveles educativos para que la introducción de los clásicos sea positiva. Esta propuesta la explica del siguiente modo: “en 1.º y 2.º de la ESO los alumnos deben leer, sin entrar demasiado en si son clásicos o no. [...] En 3º y 4º, por no hablar de Bachillerato, que es otro mundo porque es una educación posobligatoria, la lectura de los clásicos debería ser prioritaria”. No obstante, la inclusión de los clásicos no debe limitarse a la memorización de obras, personajes.... Para este autor y docente aragonés, esta práctica supone “sin duda, un suplicio” (Pablo Lorente).

La siguiente pregunta de la entrevista abierta fue respondida por dos de los seis autores que han participado en este estudio previo: Javier Barreiro y Pablo Lorente. Consideramos oportuno preguntarles a ellos sobre el género poético en particular por ser dos autores, que además de novelas en prosa, han escrito libros de poesía muy reconocidos. Por este motivo, respondieron a la cuestión de si consideraban que el género poético recibía la misma atención en las aulas que otros géneros literarios. Javier Barreiro inició su respuesta señalando que “la poesía es indispensable para la formación espiritual y lingüística de cualquier ser humano. Y cualquier ser humano en su juventud, suele ser propenso a ella, reciba o no educación reglada”. De esta manera, el poeta aragonés Javier Barreiro ha afirmado que con la formación escolar poética a los alumnos se les suelen pasar las ganas de leerla y considera que la poesía a la que se aproximan hoy los jóvenes “prescinde de consideraciones estéticas, con lo que podrá ser considerada todo lo positivamente que haga falta pero no literatura, en cuanto que todo arte, para serlo, debe aportar novedad, originalidad, conocimiento técnico...”.

Por otro lado, Pablo Lorente profesor en Educación Secundaria y poeta aragonés considera que “la poesía recibe la misma atención desde el punto de vista teórico, aunque no práctico, que el género narrativo. Sin embargo, es raro el centro en el que se lee poesía”. Por esta razón, piensa que “se debe conocer y trabajar la poesía clásica y comentar un día un poema de Marwan”. En último término, Pablo Lorente justifica a que se debe su marginación con respecto al género novelístico: “una novela se puede comentar de forma rápida y eficaz —normalmente en un control—, mientras que la poesía requiere un trabajo continuado en el aula y no siempre hay tiempo para ello”.

Finalmente, la última pregunta de la entrevista abierta ha recogido qué opinión tienen los seis escritores-profesores aragoneses sobre la metodología de las constelaciones literarias de Guadalupe Jover. Los autores piensan que se trata de una estrategia didáctica pertinente porque: “el ser humano aprende íntegramente, no por compartimentos aislados” (Ana Alcolea) y a través de ella los alumnos pueden “encontrar sentido a las obras clásicas y [...] descubrir la relación entre lo que se cuenta en un libro y su propia vida, su propia realidad” (Víctor Juan Borroy). Así pues, las palabras de Pablo Lorente, junto con las de los demás escritores, han alentado la puesta en práctica de nuestro proyecto de innovación:

Cuando se comenta un texto es inevitable relacionarlo con alguna otra experiencia ficcional o cultural, por lo que no solo es que los clásicos estén vigentes, sino que la Literatura es un diálogo infinito en el tiempo y en el espacio con el Arte. Reseñar estos diálogos puede fomentar la curiosidad e invitar a la lectura, por tanto, claro que es positivo (Pablo Lorente).

5.2.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DERIVADAS

Los resultados del análisis de datos extraídos de la entrevista abierta a los escritores-profesores aragoneses nos ha permitido conocer cuáles son las consideraciones que presentan acerca del fomento del hábito lector en el sistema educativo actual. Los autores respondieron todas las preguntas que realizamos de una manera exhaustiva y comprometida basándose en su experiencia literaria y docente.

Las conclusiones derivadas del apartado previo muestran que todos los autores comparten el sentido de la obligatoriedad de lecturas en la escuela como el recurso necesario para forjar la competencia lingüística y literaria de los estudiantes. Asimismo, han reconocido los beneficios de la figura del “mediador” entendido como un lector acerrimo que sepa transmitir el interés por la lectura desde su propia experiencia y pasión literaria. Por su parte, otra de las conclusiones extraídas de la lectura de las entrevistas de estos autores es la irrenunciabilidad de los clásicos en el ámbito educativo así como del género poético. Finalmente, en cuanto a la opinión que les suscita la metodología de las “Constelaciones Literarias” de Guadalupe Jover, los autores la perciben como una práctica positiva para el fomento del hábito lector porque permite que los alumnos establezcan relaciones intertextuales con otras obras literarias y artísticas que posibiliten el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes.

En definitiva, a través del análisis de datos y la discusión de los resultados pretendíamos posibilitar la consecución del segundo de los objetivos de la presente investigación²¹. Este propósito ha sido alcanzado ya que a partir de las respuestas ofrecidas a las preguntas por parte de estos escritores aragoneses hemos diseñado un proyecto de innovación que atienda a las conclusiones expuestas tanto con respecto a los hábitos lectores de los veinticinco alumnos del grupo-clase como con respecto a las opiniones de los seis escritores entrevistados²². De este modo, el proyecto de innovación titulado “Las cuatro galaxias de Góngora: un universo de estrellas por descubrir” auna todas las consideraciones hasta el momento expuestas para poder corroborar la pertinencia de la **Hipótesis 3** y de la **Hipótesis 4** (véase apartado 4.1.) del presente trabajo.

²¹ El objetivo 2 de nuestra investigación, formulado en el apartado 4.2. del diseño de investigación, era el siguiente: “conocer la opinión de escritores aragoneses que al mismo tiempo son docentes es esencial para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas que se fundamente tanto desde la experiencia educativa como desde la literaria”.

²² Con este compromiso pretendemos evaluar posterior puesta en práctica del proyecto de innovación si se han cumplido la **Hipótesis 1** (Conocer los hábitos lectores de los alumnos y los prejuicios que circundan la lectura de poemas es clave para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas) y la **Hipótesis 2** (Conocer la opinión de escritores aragoneses que al mismo tiempo son docentes es esencial para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas que se fundamente tanto desde la experiencia educativa como la literaria) del presente estudio.

6. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR

El proyecto de innovación que se presenta a continuación consiste en la creación de cuatro constelaciones literarias a partir de algunos poemas del escritor barroco Luis de Góngora y Argote. Esta propuesta didáctica está pensada para un grupo de 25 alumnos de 3.º de la ESO que cursan sus estudios en el Colegio San Valero de Alcañiz durante el curso 2016-2017. Esta propuesta de intervención educativa se enmarca en la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), concretamente la Orden ECD/494/2016, del 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En este apartado del trabajo, se exponen los motivos que nos han llevado a proponer este proyecto, se explica el plan de trabajo y la puesta en práctica del mismo y se concluye con una valoración final de los resultados obtenidos.

6.1. JUSTIFICACIÓN

El estudio empírico realizado previa puesta en práctica del proyecto de innovación ha sido esencial para el posterior desarrollo de la presente propuesta didáctica. Los datos recogidos en el cuestionario de carácter mixto realizado a los veinticinco alumnos participantes de la investigación y las respuestas exhaustivas de los seis escritores-profesores aragoneses a la entrevista abierta realizada vía telemática han afianzado las bases compositivas de nuestra actividad de innovación docente.

Los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz no presentan en su mayoría disposición o atracción favorable a la lectura, sobre todo, a la lectura de obras poéticas. Su hábito lector es insuficiente y los prejuicios que tienen hacia ella reafirman las palabras de Gómez Toré, enunciadas con anterioridad en el marco teórico de la presente investigación:

Parece como si los alumnos hubieran aprendido que la poesía es difícil y por tanto la sola disposición versal despierta en el ocasional lector el prejuicio de que aquello que va a leer, solo por el hecho de estar en verso, no va a poder entenderlo (2011, p. 165-166)²³.

Esta predisposición negativa fue la que animó nuestra labor de investigación posterior y la puesta en práctica de estrategias educativas que permitieran que los alumnos percibieran la lectura de poemas como una actividad significativa para su

²³ Por este motivo, Gómez Toré reconoce la necesidad de desarrollar un proceso de “desaprendizaje” en el que el alumno “se enfrente a los prejuicios que rodean la escritura poética” (2011, p. 166).

formación. Con este propósito, quisimos conocer cuáles eran las herramientas que apreciaban más apropiadas para conseguir que su grado de comprensión de obras poéticas progrese al mismo tiempo que el interés por ellas lo hace.

En este sentido, los discentes afirmaron que creían esencial que el profesor estableciera en un primer momento una explicación teórica que facilitara la comprensión global de la obra literaria para, posteriormente, relacionarla con sus gustos personales. De este modo, las constelaciones literarias de Guadalupe Jover fueron la opción que estimamos oportuna para atender conjuntamente a estas dos cuestiones que los alumnos aprecian positivamente (véase el apartado 3.3. del presente trabajo).

Para poder consolidar y apoyar la propuesta de intervención educativa basada en las constelaciones literarias de Guadalupe Jover, pensamos pertinente entrevistar a seis escritores-profesores aragoneses para conocer cuál era la opinión que tenían sobre esta metodología didáctica. Sus respuestas fueron unánimes. Todos ellos han apoyado su inclusión en las aulas, aunque han advertido la dificultad que precisa la preparación de dicha estrategia:

Las constelaciones lectoras –que requieren una mediación muy sólida- me parecen una excelente iniciativa para el fomento de la lectura. Propician el descubrimiento. A través de ellas, el joven se asoma a diferentes lenguajes narrativos, a diferentes géneros y, casi sin darse cuenta, va configurando su propio perfil lector. El inconveniente de las constelaciones es el enorme esfuerzo que conlleva prepararlas bien (David Lozano).

Teniendo en cuenta estos aspectos revelados en las encuestas y las entrevistas, se ha planteado una propuesta de intervención educativa que atiende, por un lado, a las preferencias de los alumnos y las opiniones fundamentadas en la experiencia literaria y profesional de los autores, y por otro, a las carencias en la comprensión lectora de los alumnos que se evidenciaron tras la lectura de un soneto de Luis de Góngora en el cuestionario. En este sentido, los objetivos específicos del proyecto son:

- Facilitar la comprensión del género poético a través de su relación con otros poemas, otros géneros literarios e incluso, con otras tendencias artísticas que consigan que el alumno establezca lazos de intertextualidad que le permitan entender su contenido y aumenten su interés literario.
- Ofrecer lecturas mediatizadas y adecuadas al contexto del aula a través de metodologías innovadoras como la gamificación y las constelaciones literarias de Guadalupe Jover, las cuales hagan posible el aprendizaje significativo de los alumnos.

- Aproximar los textos poéticos de Góngora a los alumnos para que perciban la pervivencia de sus poemas en la actualidad que los circunda.

Con esto, diseñamos el proyecto de innovación titulado “Las cuatro galaxias de Góngora: un universo de estrellas por descubrir” que consiste en que los alumnos establezcan cuatro itinerarios lectores diferentes tomando como punto de partida poemas de uno de los autores más representativos del periodo literario barroco: Luis de Góngora. Para su diseño, nos servimos de la metodología desarrollada por Guadalupe Jover en su obra *Un mundo por leer* (2007) y la cristalización de su concepto de “constelaciones de lectura” en una experiencia coordinada entre varios centros de la Comunidad de Madrid. A través de ella, pretendimos “sustituir la idea de ‘enseñar literatura’ por otra idea, más amplia, que se centre en la necesidad de ‘enseñar a apreciar la literatura’ recobrando el sentido de disfrutar y valorar la obra literaria” (Mendoza, 2001, p. 55).

Las cuestiones previas y el marco teórico del presente trabajo han contribuido a perfilar cada uno de los detalles desarrollados en la propuesta de intervención educativa²⁴. Los estudiantes, una vez llegan a la Educación Secundaria, “critican la obligatoriedad de las lecturas y de las actividades que hay que realizar, la selección de textos y autores (a penas se incorporan autores contemporáneos) y el tipo de actividades que se desarrollan (básicamente trabajo sobre la forma del mensaje y no sobre el contenido)” (Bordons *et al.*, 2002, p. 252). Por esta razón, multitud de autores han reclamado propuestas de renovación y han requerido “dar al alumnado, mucho más de lo que se hace actualmente: la libertad de escoger qué textos quieren trabajar y con qué actividades” (Bordons *et al.*, 2002, p. 251).

Junto a esta carencia educativa que acabamos de hacer explícita, en el marco teórico describimos otra de similar importancia: la falta de atención en el sistema educativo actual al género poético (véase apartado 2.4). Por consiguiente, y tomando las palabras de Gómez Toré como nuestras, consideramos esencial que “la poesía esté siempre al alcance del alumno, su falta de proyección o su tratamiento deficiente en la clase exigen la reparación de este vacío y la mejora de su encauzamiento” (2011, p. 167).

²⁴ En el planteamiento de nuestra investigación son fundamentales los conceptos de intertexto lector y relaciones hipertextuales (Mendoza, 2011); educación literaria (Cerrillo, 2007; Dueñas, 2013); mediador (Mendoza, 2007; Cerrillo, 2009) y socialización de la lectura (Yubero y Larrañaga, 2010), los cuales han sido tratados y estudiados en el marco teórico del presente trabajo.

Por este motivo, planteamos una propuesta centrada en Góngora, considerado el Homero español, el poeta insuperable que solo cada varios siglos surge en una lengua²⁵. Si hemos tomado a este autor y no a otro se debe a dos razones: por un lado, el currículo aragonés de 3.º de ESO atiende a la literatura del Siglo de Oro en el bloque IV destinado a la Educación Literaria y por otro lado, “este autor más que ningún otro requiere explicación para que el alumno pueda valorar su prodigio y el dominio tan absoluto de los recursos literarios que ofrece” (Carreira, 1993, p.175). Además, en los tiempos que corren, tan poco propicios para las humanidades, es obligado plantearse la conveniencia de estudiar a un poeta sobremanera difícil como Góngora, el cual tiene mucho que aportar todavía a los jóvenes adolescentes de hoy.

6.2.DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

El presente proyecto de innovación, como hemos señalado anteriormente, pretende fomentar el hábito lector de los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz a través de la creación de cuatro itinerarios lectores que permitan acercar la lectura de los clásicos, en este caso concreto, del poeta barroco Góngora, de forma transversal e interdisciplinar relacionando su producción con diversas manifestaciones artísticas.

El centro metodológico de la propuesta se basa en el concepto de constelación literaria expuesto en el apartado 3.3. del presente estudio. El proyecto (la idea, la génesis, las bases teóricas) está en deuda con el concepto y el trabajo que la profesora Guadalupe Jover desarrolló hace más de una década. En el caso que nos ocupa, la puesta en práctica de las “constelaciones literarias” se complementa con la utilización de una técnica de intervención educativa innovadora denominada gamificación. Consideramos pertinente su incorporación en nuestra propuesta de intervención educativa en tanto en cuanto autores como Rovira han reconocido oportuno “utilizar la gamificación para el desarrollo de la competencia lectoliteraria y la mejora del intertexto lector a través de las narrativas transmedias y de la creación de constelaciones literarias” (Rovira *et al.*, 2016, p. 2971).

En esta línea, la técnica educativa de la gamificación consiste en “aplicar estrategias, pensamientos y mecánicas de los juegos en contextos no habituales con el

²⁵ En este sentido, Carreira afirma lo siguiente: “Góngora nos puede gustar o no como lectores, pero su maestría, que le reconocieron sus mayores adversarios, es algo objetivo, independiente de nuestra estimativa” (1993, p. 175).

fin de modificar el comportamiento y resultados de las personas” (Ramírez, 2014, p. 50)²⁶. Esta práctica es “una tendencia actual en las aulas y necesaria para la didáctica de la lengua y la literatura” (Rovira y Llorens, 2015, p. 75). Gamificar las aulas implica, por tanto, una innovación pedagógica con efectos positivos para la motivación y el interés del alumnado. Con ella se busca motivar al estudiantado para que adopte, a partir de su participación en la dinámica, un comportamiento para la superación de desafíos concretos, bien previamente planificados, bien surgidos a raíz de dichos desafíos. En este sentido, Cano (2014) afirma que:

Gamificando algo percibido como “tedioso” o “aburrido” -como la lectura de poemas- logramos que el participante lo tome como algo en lo que tiene ganas de implicarse. Además, se demuestra al alumnado que existe una preocupación por hacerle las cosas más cómodas y agradables, desarrollando relaciones afectivas que derivan en sentimientos de compromiso y lealtad (en Serna, 2016, p. 15).

De este modo, la propuesta que presentamos consistió en lo siguiente: a partir del concepto de constelación literaria, propusimos una actividad lúdica. Los alumnos tuvieron que identificarse como “astrónomos literarios”, término que de manera análoga a la metáfora de ‘constelación literaria’ inventamos para esta actividad. Como “astrónomos literarios”, su tarea consistía en descubrir cuatro nuevas “galaxias literarias” que les servirían para orientarse en sus lecturas posteriores. A través de ellas, tuvieron que crear itinerarios lectores conformados por diferentes estrellas (obras literarias y artísticas). Estos itinerarios, como científicamente se explican las galaxias, debían partir de un lugar común. Este punto de partida, que astronómicamente se denomina núcleo galaico, fue la estrella principal de la galaxia: un soneto de Luis de Góngora. Así mismo, partiendo de la definición de este término astronómico, los itinerarios lectores conformados por los alumnos no solo presentó un conjunto de obras literarias y artísticas cuyo núcleo fue la obra de Góngora, sino que también tuvieron que conectar estas estrellas entre sí. El eje gravitatorio común de todas ellas, en nuestro caso, fueron los tópicos literarios.

Los tópicos literarios, definidos como “motivos semánticos concretos que se manifiestan literariamente mediante una forma perceptible y definible y que muestran recurrencia en la historia de la literatura occidental” (Laguna, 1999, p. 201), fueron el

²⁶ Gallego, Molina y Llorens definen la gamificación como “el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a estos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión” (2014, p. 2).

hilo de unión de los elementos de distinta categoría que conformaron cada una de las constelaciones literarias. En esta línea, los elementos que constituyeron dichas constelaciones, para los alumnos “galaxias”, fueron en esencia muy diversos. De esta manera, las galaxias literarias que establecieron los alumnos presentaron las siguientes manifestaciones artísticas: sonetos de Luis de Góngora, obras literarias poéticas, ya sean clásicas o contemporáneas, canciones, obras literarias narrativas, obras pictóricas y películas.

En definitiva, la actividad incitó a la investigación, a la recopilación personal y además a la interdisciplinariedad. En ella, fue fundamental que el docente hiciera una buena recopilación de textos que pivotaran sobre un mismo tópico literario y estuviera apoyada en pinturas, películas y composiciones literarias variadas. No obstante, antes de proceder a la explicación detallada del proyecto, consideramos oportuno precisar que serán muchos los títulos o territorios que el lector eche en falta en nuestra propuesta. Las líneas que siguen no pretenden ejemplificar un único “programa de educación literaria” sino abrir los márgenes en la intervención educativa con una propuesta renovadora. De manera similar a lo que explicita Guadalupe Jover previo desarrollo de sus modelos de constelación, “estas páginas no pretenden tanto desplegar un único itinerario posible como despertar las ganas de pensar otras maneras de educar literariamente a los adolescentes” (Jover, 2007, p. 178).

4.3. LAS CUATRO GALAXIAS DE GÓNGORA: UN UNIVERSO DE ESTRELLAS POR DESCUBRIR

Esta iniciativa educativa se desarrolló durante el mes de abril del curso 2016-2017 en un grupo de 25 alumnos de 3.º de la ESO del Colegio San Valero de Alcañiz. A continuación, se expone la organización de este proyecto como secuencia didáctica que se estipuló en tres fases: la fase de preparación, la de realización y la de evaluación.

6.2.1. Fase de preparación

6.2.1.1. Fase de preparación por parte del docente

En la entrevista abierta a los autores, Ana Alcolea y David Lozano explicitaron contundentemente que la fase de preparación de esta propuesta de intervención educativa era un proceso lento, intenso y complejo²⁷. La fase de preparación contempla una serie de cuestiones esenciales que precisan estar dispuestas y conformadas por parte del docente previa pues en práctica de la actividad de intervención educativa: el eje

²⁷ Véanse las respuestas ofrecidas por los seis autores aragoneses a la última pregunta de la entrevista abierta realizada vía telemática adjunta en el anexo III del presente proyecto de innovación.

fundamental que vertebra las constelaciones, la selección de textos del poeta barroco Góngora con los que estructurarlas, y las estrellas (obras literarias y artísticas) con las que conformar los cuatro itinerarios lectores.

La selección de lecturas y los criterios de elección, como hemos estudiado en el marco teórico, son una parte imprescindible en el éxito o fracaso de una propuesta. Por ello, su diseño estuvo cargado de sentido y base teórica para justificar la inclusión de los distintos títulos. Así pues, el primer paso fue leer textos de distintos géneros y épocas para poder estructurar una propuesta que reuniera dos requisitos: que abarcara los géneros y contenidos que se consideran adecuados para los alumnos y que contuviera suficiente variedad y versatilidad como para acertar en la mayoría de casos.

Para emprender la elaboración de las constelaciones literarias, tomamos los pasos que propone el estudioso Serna:

En primer lugar, hay que seleccionar una temática o línea argumental que defina el eje de la constelación (los dragones, aventuras de piratas, cuentos tradicionales...); después, diseñar una propuesta de títulos que se ajusten al eje anterior, sin importar su formato (novela, álbum ilustrado, videojuego, poemario...) y presentar a los alumnos una pequeña sinopsis de los mismos, lo suficiente para que puedan hacerse una idea de qué es lo que van a leer si eligen un título u otro; finalmente, si se quiere trabajar de manera activa al respecto de una constelación, el profesor podría preparar una explotación didáctica, aunque no es necesario si el único objetivo es que los alumnos tengan acceso a ese modelo de constelación literaria para, posteriormente, hacerlo suyo (2016, p. 13).

De este modo, el primer paso que Serna enumera consiste en marcar una línea argumental que defina el eje de la constelación. En nuestra propuesta, planteamos como hilo conductor cuatro tópicos literarios²⁸. Los cuatro tópicos literarios no fueron escogidos al azar. Estos se justifican por la pieza fundamental que conforma las constelaciones: la poética de Góngora. En este sentido, seleccionamos cuatro de los tópicos más recurrentes en su obra poética y que aparecían relacionados con este autor en el libro de texto de la editorial SM que los alumnos del Colegio San Valero de Alcañiz estudian. De esta manera, los cuatro tópicos literarios establecidos como los criterios estructuradores de los cuatro itinerarios lectores fueron: *Descriptio Puellae*, *Locus Amoenus/Terribilis*, *Carpe Diem* y *Memento Mori*.

²⁸ En las constelaciones realizadas por Guadalupe Jover el eje que estructura las constelaciones es el temático. Sin embargo, consideramos que al ser el género poético el punto de partida de nuestras constelaciones era necesario establecer cada uno de los itinerarios lectores a partir de un concepto semántico propio del ámbito poético como son los tópicos literarios.

En segundo término, la elección de textos y manifestaciones artísticas es clave para atender a la libertad de elección, principio esencial de las constelaciones literarias. Por esto, es conveniente ofrecer un corpus de lectura flexible y abierto que atienda a las particularidades de los lectores y a su contexto. De modo que en función de su nivel, de sus intereses y de su bagaje lector, los alumnos puedan construir su itinerario. Con ello, pretendimos que las constelaciones resultantes de la propuesta de intervención fueran “un corpus de textos estructurado de modo que cada lectura conectara con las anteriores y a su vez fuera un trampolín para las nuevas lecturas” (Sanjuán, 2014, p. 176).

Así pues, cada uno de los tópicos literarios descritos los relacionamos con cuatro sonetos de Luis de Góngora, tomados de la antología titulada: *Luis de Góngora para niños* (Ediciones de la Torre, 1991). Se trata de una colección poética que presenta los poemas más representativos del autor modificando algunos elementos lingüísticos de gran complejidad interpretativa para los adolescentes y con anotaciones pertinentes que facilitan su comprensión. Los poemas que escogimos son los siguientes: Soneto titulado “Mientras por competir por tu cabello” (Constelación *Carpe Diem*), Soneto titulado “Ya besando unas manos cristalinas” (Constelación *Descriptio Puellae*), Soneto titulado “Verdes juncos del Duero a mi pastora” (Constelación *Locus Amoenus/Terribilis*) y Soneto titulado “De la brevedad engañosa de la vida” (Constelación *Memento Mori*)²⁹.

Una vez elegidos los textos que se establecieron como punto de partida del itinerario, el docente debía diseñar las constelaciones literarias. En esta intervención educativa, las cuatro constelaciones literarias parten cada una de un soneto del poeta barroco Luis de Góngora y se amplía con la relación que mantiene con otras manifestaciones artísticas a partir de uno de los cuatro tópicos expuestos. Las categorías que conforman las constelaciones, como hemos explicitado con anterioridad, son: poemas anteriores a la poética de Góngora y posteriores en el tiempo al autor ordenados por orden cronológico, novelas de la Literatura Juvenil e Infantil, novela consideradas por los estudiosos dentro del canon clásicos, obras pictóricas, películas y canciones³⁰.

²⁹ Los títulos son tomados de la edición de la antología de la Editorial Ediciones de la Torre de 1991. Así mismo, los cuatro sonetos, piezas angulares de las cuatro constelaciones, aparecen adjuntos en el anexo IV del presente trabajo, en concreto, en el apartado 12.1.

³⁰ Consideramos que la incorporación de imágenes pictóricas, películas e incluso vídeo juegos contribuye al fomento del hábito lector en tanto en cuanto, como señala Serna:

somos capaces de leer imágenes o contenidos audiovisuales, aunque apliquemos un proceso cognitivo diferente, siempre que estas hayan sido creadas con una función específica de comunicación. Podemos referirnos a estos soportes como textos visuales y, a su vez, distinguir entre los estáticos, como las ilustraciones, y los dinámicos, como una película o los tan denostados videojuegos (2016, p. 8).

Estas constelaciones conformadas por el docente se configuraron previa puesta en práctica del proyecto y se encuentran adjuntas en el anexo IV, en particular, en el apartado 12.2. del presente estudio. No obstante, estos itinerarios lectores no se presentaron compuestos a los alumnos desde el inicio de la propuesta. Al contrario, fueron los estudiantes quienes construyeron cada una de las galaxias literarias a partir de la comprensión lectora de cada uno de los textos. De este modo, el docente solo les facilitó las estrellas de la constelación y alentó su capacidad investigadora para que buscaran nuevas estrellas, esto es, obras artísticas relacionadas con el tópico literario asignado y con la estrella fundamental de su constelación (uno de los cuatro sonetos de Luis de Góngora).

6.2.1.2. Fase de presentación de la propuesta al grupo-clase

Esta fase supone un momento clave en el desarrollo de la posterior puesta en marcha. Su presentación al grupo-clase tiene que cumplir dos objetivos fundamentales: por un lado, atraer la atención del alumnado; por otro, explicar pormenorizadamente los objetivos que se pretenden conseguir y cómo se va a desarrollar la dinámica educativa.

Por la importancia que supone esta fase, se dedicaron dos sesiones a su consecución. El proyecto de innovación docente fue realizado en el Colegio San Valero de Alcañiz en 3.º de ESO en concreto del 17 de abril al 28 de abril. En este momento, el grupo-clase estaba inmerso en la explicación de la Literatura del Siglo de Oro español. Habían ya profundizado en la explicación de la prosa aurea destinando varias sesiones a la explicación de *El Quijote* de Cervantes e iban a comenzar la impartición de la poesía barroca. En este momento del curso, consideramos oportuno introducir la propuesta de innovación docente que habíamos diseñado con anterioridad para conseguir uno de sus objetivos fundamentales: facilitar la comprensión del género poético al alumnado y aproximar los textos poéticos de Góngora a los alumnos para que percibieran la pervivencia de sus poemas en la actualidad que los circunda.

Así pues, iniciamos la presentación de la propuesta a través de la explicación teórica del periodo barroco y sobre todo, centrando la atención en uno de sus autores representativos: Luis de Góngora y Argote. Para que el alumno se sintiera atraído por la explicación y su atención fuera elevada, la dinámica de la sesión fue apoyada en la

visualización de dos vídeos que se encuentran disponibles en la aplicación web Youtube³¹.

Después de comentar y explicar estos vídeos que pretendían que el alumno conociera la época literaria del Barroco y la vida y obra del autor del que nos ocupamos, se inició la presentación del proyecto. En primer lugar, definimos el concepto de “constelación” para en, un segundo momento, relacionarlo analógicamente con el de “constelación literaria” de Guadalupe Jover. Para ello, consideramos oportuno contar con la presencia voluntaria del profesor de Ciencias de la Naturaleza, quien les proyectó un vídeo en el que se explicaba muy brevemente en qué consiste una constelación estelar³².

De esta manera, a partir de la definición de este concepto astronómico, establecimos comparaciones con nuestra propuesta. Así pues, se proporcionó a los alumnos las siguientes instrucciones: “como las constelaciones creadas por los seres humanos tomando un criterio subjetivo pero explícito, pretendemos durante la realización de este proyecto establecer cuatro constelaciones literarias, las cuales presentan características muy próximas a las espaciales”. En esta línea, se expusieron en qué consistían estos itinerarios lectores.

A continuación, planteamos la actividad que pretendíamos llevar a cabo los siguientes días. Para ello, establecimos tres grupos cooperativos³³. Los grupos cooperativos los configuramos con la supervisión e intervención del Departamento de Orientación del centro. Con el fin de utilizar las estrategias de gamificación explicadas anteriormente, a los alumnos se les identificó en lo sucesivo como “investigadores de la NASA literaria”. No obstante, aunque el trabajo se realizó por agrupaciones diferenciadas, se les advirtió que no debían olvidar que los tres grupos conformaban un único equipo común. Con esto pretendimos eliminar todo atisbo de competitividad ya

³¹ Los dos vídeos que proyectamos en el aula encuentran disponibles en las siguientes páginas web: <https://www.youtube.com/watch?v=&t=14s> y <https://www.youtube.com/watch?v=3f8u4xvAdT4&t=37s>

³² El vídeo que se utilizó en el aula para la explicación teórica del concepto de constelación se encuentra en la aplicación web Youtube, en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=UJMAjlfVnmY>

³³ La propuesta de trabajo cooperativo se entiende como “una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan aprender unos de otros” (Caldeiro y Vizcarra, 2010, p. 1). El Aprendizaje Cooperativo se caracteriza por un comportamiento basado en la cooperación, esto es: una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, lo que necesariamente implica crear “una interdependencia positiva en la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos” (Caldeiro y Vizcarra, 2010, p. 1). El trabajo en grupo permite que los alumnos se unan, se apoyen mutuamente, que tengan mayor voluntad ya que los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza.

que “se debe cuidar en la estrategia de gamificación que la rivalidad no se convierta en la protagonista del proyecto. Para ello, hay que fomentar un sentimiento de equipo y un clima del aula animado” (Rovira *et al.*, 2016, p. 2070).

Tras la conformación de los grupos cooperativos, se expusieron los criterios de calificación y se le entregó a cada alumno la escala de observación y la rúbrica destinada a evaluar su actuación a lo largo del proyecto de innovación. En lo sucesivo se explicó detalladamente el cometido de cada uno de los equipos conformados. Así pues, se relató pormenorizadamente el propósito final del proyecto: “cada grupo cooperativo sería el encargado de descubrir y estudiar una de las cuatro galaxias de Góngora”.

La primera de las galaxias, denominada *Hakuna Matata*, fue presentada a los alumnos por parte del docente. Esta fue la única galaxia que no tuvo que ser “descubierta” por los estudiantes. De este modo, en la segunda sesión de presentación del proyecto se mostró y exhibió el primer itinerario lector ya conformado para que los alumnos pudieran partir de un modelo que les permitiera orientar su investigación posterior. En la Galaxia *Hakuna Matata*, la única constelación estructurada completamente por el profesor, el eje que vertebra la relación de obras artísticas es el tópico del *Carpe Diem*, explicado a los alumnos de manera teórica en la sesión precedente. Así el docente llevó al aula dos cartulinas unidas entre sí en las que se configuraba la constelación literaria. A partir de ella, se presentó uno por uno los elementos de la misma con el propósito que comprendieran en qué consistía descubrir una galaxia.³⁴

Seguidamente, se establecieron los tres ejes a partir de los cuales los alumnos iban a tener que instituir las tres constelaciones literarias restantes: el tópico de la *Descriptio Puellae*, el tópico del *Memento Mori* y el tópico del *Locus Amoenus/Terribilis*. Para que su búsqueda no estuviera condicionada en un primer momento, no les entregamos todavía los poemas de Góngora ni ninguna manifestación artística preparada por el docente. Les pedimos que durante la semana, buscaran estrellas (obras artísticas y literarias) que pudieran estar relacionadas con la galaxia que les había tocado investigar. La asignación de cada una de las galaxias a los tres grupos cooperativos fue consensuada, como grupo común que eran, tuvieron que considerar

³⁴ Véase anexo IV en el que se adjunta una tabla resumen de cada una de las constelaciones, los materiales establecidos para la Constelación 1: *Galaxia Hakuna Matata* y fotografías que muestran cómo se llevó al aula por parte del docente.

qué galaxia pretendían descubrir cada una de las agrupaciones. Una vez establecido esto, se inició la fase de realización del proyecto de innovación.

6.2.2. Fase de realización

La fase de realización se desarrolló en dos sesiones de duración completas de la materia de Lengua Castellana y Literatura. La pretensión del proyecto implicaba no solo establecer una serie de hilos de unión y un itinerario de lectura que fomentara el hábito lector, sino también mejorar la comprensión lectora de obras poéticas por parte del alumnado. Para cumplir con ambos requisitos, decidimos que las constelaciones fueran establecidas completamente por los alumnos. Por eso, tomamos como punto de partida para la composición de las constelaciones literarias la dinámica de la gamificación expuesta en el apartado 6.2. de nuestro trabajo.

Una vez dividida la clase en los tres grupos cooperativos conformados en la fase de preparación y reunidas todas las obras artísticas que los alumnos propusieron al docente los días previos, se presentó el reto principal al alumnado. Como “astrónomos literarios”, tuvieron que identificar qué estrellas (obras artísticas) pertenecían a cada una de las constelaciones (galaxias). Los textos, de manera similar a como se encuentran las estrellas en el universo, fueron presentados ante ellos de manera dispersa y desordenada. Para saber cuál de estos textos o manifestaciones artísticas pertenecían a su constelación, fue necesario que comprendieran su significado por lo que se evaluó durante el desarrollo de esta actividad uno de los objetivos del proyecto de innovación: que mejoraran la comprensión lectora de textos poéticos ya que era imprescindible que entendieran el poema para que pudieran decidir si esa estrella correspondía al tópico literario que se habían asignado.

Con este propósito, a cada grupo se le entregó por categorías las diferentes estrellas integrantes de cada una de las constelaciones que el docente había esbozado con anterioridad. De esta manera, cada equipo tuvo que decidir qué estrellas, esto es, que obras literarias o artísticas, pertenecían a su galaxia siguiendo el criterio de la constelación asignada, es decir, el tópico literario que vertebraba su galaxia. Si consideraban que dicha estrella, no pertenecía a su constelación; debían recapacitar a cuál de las otras dos pertenecía y entregárselas a sus compañeros.

No se repartieron todas las estrellas al mismo tiempo, la actividad se estructuró en diferentes niveles o fases. De este modo, se comenzó con la entrega de las estrellas que estaban representadas por los poemas de Góngora por ser el astro principal de cada

una de las galaxias. Así pues, cada grupo inició la actividad con la lectura de los tres poemas escogidos por el docente como integrantes de cada una de las galaxias: el destinado a la constelación de la *Descriptio Puellae*, el destinado a la constelación del *Locus Amoenus/Terribilis* y el destinado a la constelación del *Memento Mori*³⁵. Los alumnos de cada uno de los grupos tuvieron que debatir cuál era la estrella de su constelación y una vez lo establecieron, redactaron un breve texto justificando el porqué. Esta decisión la expusieron al docente y lo discutieron con el resto de grupos hasta que llegaron a un acuerdo.

Las siguientes estrellas que se distribuyeron en la segunda etapa fueron poemas próximos a los creados por el autor barroco Góngora, tanto de Lope de Vega, Quevedo o Garcilaso, entre otros. En esta ocasión, no se dio a cada grupo las mismas estrellas, sino que se ofrecieron de manera aleatoria el cómputo total de estrellas de esta categoría y ellos tuvieron que decidir qué estrellas, es decir, que poemas estaban relacionados con su astro principal por el tópico vertebrador de la misma. Tras leer cada uno de esos poemas, el debate se inició de nuevo en cada uno de los grupos. Si consideraban que alguna de esas estrellas no pertenecía a su constelación, tenían la responsabilidad de facilitársela al grupo correspondiente para que todos pudieran completar su galaxia.

Después los elementos que se introdujeron en las constelaciones de estrellas que estaban conformando fueron poemas de autores contemporáneos. De nuevo, la dinámica fue idéntica a lo realizado con los poemas anteriores. Sucesivamente, se realizó esta misma dinámica con las canciones escogidas para construir la galaxia. Estas fueron presentadas por escrito para que pudieran leer detenidamente la letra de las composiciones. De manera similar a los anteriores casos, aquellas canciones que no eran de la constelación que trabajaba ese grupo tenían que ser proporcionadas a sus compañeros para que pudieran completar la suya. Así mismo, se realizó con las obras pictóricas, las películas y las novelas, tanto de Literatura Juvenil e Infantil como canónicas. En estos dos últimos casos, como era complejo poder establecer su lectura completa, se les facilitó el título de la novela y ellos tuvieron que investigar en los mini portátiles del aula de qué versaba cada novela o película y por qué se podía incorporar dentro de una de las constelaciones y no en las otras.

Una vez que cada uno de los grupos cooperativos tuvo seleccionadas las estrellas de su constelación, los diferentes equipos conformaron físicamente su galaxia. Así pues,

³⁵ Los cuatro sonetos del poeta Luis de Góngora aparecen adjuntos en el anexo IV del presente estudio, en concreto, en el apartado 12.1. del mismo.

el docente les proporcionó varias cartulinas, pegamento y tijeras para que los alumnos pudieran establecer la forma de su constelación y poner nombre a su galaxia imitando el modelo dado³⁶. Tras la creación de cada una de las galaxias, en la última sesión colgaron sus constelaciones junto a una breve explicación del itinerario de la misma en el pasillo de Educación Secundaria Obligatoria a la vista de todos los demás cursos.

6.2.3. Fase de evaluación

El producto final del proyecto de innovación consistió en un montaje expositivo en los pasillos del centro mostrando “Las cuatro galaxias de Góngora” creadas por los alumnos y una carta junto a las mismas explicando cuál era la relación que presentaban las “estrellas” de cada una de las constelaciones y la figura (remitiendo a la forma de las constelaciones) que ellos seguirían para conformar por completo su itinerario lector posterior.

La evaluación del proyecto se realizó en dos momentos fundamentales: durante la puesta en práctica del mismo y tras su finalización a partir del producto resultante de la actividad educativa. Así mismo, por una parte, se evaluó el proyecto de innovación educativo, y por otro, la consecución de los objetivos que los alumnos debían alcanzar. De este modo, los instrumentos de evaluación utilizados fueron diversos a lo largo de la propuesta de intervención educativa.

En cuanto a la evaluación del proyecto de innovación, fue valorado a partir de las respuestas que los alumnos proporcionaron en el *one minute paper* preparado por el docente en la última sesión³⁷. Junto a este instrumento de evaluación, durante el desarrollo de las sesiones el docente a través de la observación directa del trabajo de los alumnos anotó las propuestas de mejora y errores de diseño.

Con respecto a la evaluación del producto final de la propuesta didáctica y la consecución de los objetivos planteados al inicio de la misma, los instrumentos de evaluación fueron minuciosamente establecidos y conformados por el docente. Por una parte, durante el desarrollo de la actividad, la evaluación se estableció mediante la observación directa siguiendo las directrices de una escala de observación preparada por el docente y entregada a los alumnos en la fase de preparación. En ella, se tuvo en

³⁶ Los nombres que fueron otorgados por los alumnos a las tres galaxias “descubiertas” son los siguientes: Galaxia Galatea (Constelación vertebrada por el tópico de la *Descriptio Puellae*), Galaxia Hades (Constelación vertebrada por el tópico del *Memento Mori*) y Galaxia Ebro (Constelación vertebrada por el tópico del *Locus Amoenus/Terribilis*).

³⁷ El *one minute paper* aparece adjunto en el anexo V del presente estudio. Las respuestas de los alumnos serán comentadas en el apartado 6.4. destinado a analizar los resultados obtenidos en el proyecto de innovación educativa.

cuenta la capacidad de trabajar en equipo de los alumnos, la participación de cada uno de los estudiantes y sobre todo, su grado de implicación y motivación en el mismo. Una vez concluida la fase de realización, se evaluó el producto final de la propuesta: la conformación de cada una de las galaxias. Esto se calificó mediante una rúbrica, también entregada a los alumnos en la fase de preparación, en la que se atendió a la comprensión lectora de poemas (si habían sabido localizar las estrellas de cada una de las constelaciones), a la presentación de las galaxias (originalidad en la parte creativa) y a los escritos explicativos de cada una de ellas para conocer si habían conseguido apreciar la literatura y comprender que sus tópicos siguen vigentes en la actualidad.

En suma, la calificación del proyecto de innovación fue estructurada de la siguiente manera: la escala de observación utilizada durante el trabajo en el aula suponía el 30% de la calificación final, la rúbrica completada por el docente del producto final del proyecto un 40% y finalmente, esa misma rúbrica cumplimentada por el propio alumno autoevaluándose suponía el otro 30% de la calificación³⁸.

6.3. RESULTADOS OBTENIDOS

La puesta en práctica del proyecto de innovación fue una experiencia muy satisfactoria. Durante la propuesta, los alumnos pudieron aproximarse a la literatura barroca y descubrir cómo los tópicos literarios son una constante en las composiciones literarias, musicales y pictóricas hasta la actualidad. A través de la misma, comprendieron mejor los poemas de Góngora, como expondremos brevemente a continuación, y esa facilitación de la lectura permitió abrir el camino al gusto por ella en tanto en cuanto la no comprensión era una de las causas que en la encuesta de carácter mixto explicaba el no gusto y desprecio de la lectura de textos poéticos.

Las cuatro hipótesis de nuestro proyecto de innovación han sido estudiadas a lo largo de la puesta en práctica de la propuesta educativa. La **hipótesis 1** y la **hipótesis 2** del diseño de investigación, fundamentales para conocer los hábitos lectores de los alumnos y sus prejuicios en torno a la lectura de poemas y la opinión de escritores-profesores aragoneses para desarrollar un plan de fomento de la lectura apropiado, se han cumplido. Durante la intervención educativa los resultados analizados de las encuestas de carácter mixto a los alumnos y de la entrevista abierta a los autores aragoneses han sido la pieza vertebral de las actividades propuestas. Se han tomado

³⁸ Consideramos que la autoevaluación, en una propuesta de tal envergadura, “es la estrategia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente” (Calatayud, 2002, p. 357).

como punto de partida para diseñar cada uno de los materiales y los resultados tan positivos obtenidos de su desarrollo muestran que es necesario cumplir con estas dos premisas.

Por su parte, la **hipótesis 3** y la **hipótesis 4**, expuestas en el diseño de investigación de la presente investigación, están relacionadas directamente con la consecución del **objetivo 3** y del **objetivo 4** de nuestra propuesta de intervención educativa. De este modo, tras la evaluación de la propuesta se verificó por entero la **hipótesis 4** que afirmaba que “la puesta en práctica de nuevos enfoques didácticos como la gamificación y las constelaciones literarias permite acercar el género poético al día a día del alumno para conseguir que comprenda y valore la lectura de poemas”. Tras la creación de las constelaciones literarias, los discentes por grupos cooperativos han conformado sus galaxias identificando las estrellas de cada una de ellas a través de la lectura de las obras artísticas proporcionadas por lo que han mejorado su comprensión lectora.

En añadido, la **hipótesis 3**, la cual afirmaba que “la libertad de elección puede establecerse como una solución que mejore el hábito lector del estudiantado al mismo tiempo que promueva el interés por los textos poéticos clásicos”, se ha confirmado, pero no en su totalidad ya que no hemos podido comprobar si estos alumnos han leído o no algún libro de los autores que han trabajado después de llevar a cabo el proyecto. En este sentido, la libertad de elección puede establecerse como una solución que mejore el hábito lector del estudiantado al mismo tiempo que promueve el interés por los textos clásicos. Sin embargo, no podemos asegurar con fiabilidad absoluta que tras la realización de nuestra propuesta de innovación todos los alumnos han ampliado su frecuencia lectora y el gusto por la misma.

Todas estas conclusiones, además de hacerse evidentes en la calificación final del proyecto el cual fue aprobado por todos los alumnos, se mostraron también en el instrumento de evaluación que evaluó la consecución de la propuesta: el *one minute paper*. Este cuestionario de 5 preguntas fue contestado por todos los alumnos de manera anónima y en él se comprobó qué cuestiones eran susceptibles de mejora y cuáles debían permanecer en el diseño³⁹. A continuación analizamos alguna de las respuestas.

La primera pregunta estaba destinada a averiguar qué había sido lo que más les había gustado de las sesiones en las que se había desarrollado la propuesta. Las

³⁹ El cuestionario del *ono minute paper* se encuentra adjunto en el anexo V del presente estudio.

respuestas han sido variadas, las que destacamos por ser las más repetidas son: “el trabajo en equipo”, “que hemos aprendido más y mejor”, “lo que más me ha divertido es hacer las constelaciones en grupo”, “gracias a este juego he entendido otros tipos de literaturas”, “me ha encantado ver que las canciones están relacionadas con la literatura clásica”, “la originalidad de la actividad porque parecía que estuviéramos jugando”. A partir de ellas, hemos comprobado cómo la gamificación y el trabajo en equipo han hecho que los estudiantes estuvieran mucho más motivados en el aula y que el objetivo 4 destinado a fomentar el interés por este tipo de Literatura en los estudiantes ha sido alcanzado con éxito.

En la segunda cuestión del *one minute paper* de evaluación de la propuesta se trataba de conocer qué aspectos les habían quedado menos claros o habían sido más difíciles en su desarrollo. La mayoría de los alumnos afirmó que había comprendido todo y que nada le había resultado confuso. No obstante, tres de los alumnos han señalado lo siguiente: “Trabajar en grupo ha sido difícil porque no habíamos trabajado nunca”, “Fue complicado ponernos de acuerdo todos” y la respuesta que más interés suscita para la evaluación que estamos realizando es la siguiente: “Al principio no entendía los poemas de Góngora, pero con las canciones y las películas empecé a ver que era muy parecido todo”. Con esta respuesta, se evidencia que la comprensión de poemas era un hándicap para alguno de los alumnos y con la incorporación de canciones actuales que tratan el mismo tópico literario, han podido establecer analogías que les han facilitado la interpretación del poema.

Con la intención de comprobar si realmente esta estrategia había facilitado la comprensión lectora de los poemas de Góngora, la tercera pregunta del cuestionario estaba destinada a resolver la tercera de las hipótesis de nuestra investigación. Así, los alumnos contestaron si creían que gracias a la técnica de las constelaciones literarias habían comprendido mejor los poemas de Luis de Góngora. Todos los alumnos respondieron de manera unánime que sí, pero no todos ellos proporcionaron el motivo. A continuación, adjuntamos las respuestas más interesantes y reiteradas:

Sí, porque es más fácil.

Sí, porque de otra manera es aburrido.

Sí, porque gracias a esta técnica hemos estado todos atentos.

Sí, ahora tengo una idea mucho más clara de lo que es la poesía de este autor.

Sí, lo hemos tenido mucho más cerca y lo hemos aprendido a distinguir.

Sí, las clases se me hacen más cortas y entiendo más las cosas.

La siguiente pregunta estuvo destinada a saber si les gustaría a los alumnos que se utilizara más a menudo esta manera de enseñar la literatura. De nuevo, la respuesta de todos los alumnos fue afirmativa y la justificaron a través de las siguientes razones: “estamos atentos en clase”, “se hace más fácil entender los poemas”, “es más original”, “me lo he pasado muy bien y hacer cosas así veo que sirve para que otros compañeros en el pasillo lo vean”.

La última de las preguntas del cuestionario era fundamental para la evaluación de la propuesta. En ella se pretendía conocer qué era lo más importante que habían aprendido en las clases. Las respuestas más reseñables son:

- He aprendido que la poesía puede ser divertida y fácil de entender
- He aprendido que Góngora era un escritor que hablaba de temas que hoy siguen siendo importantes
- He aprendido que la poesía no es aburrida y puede ser fácil de entender
- He aprendido que la antigüedad y el ahora no se diferencian tanto, tan solo en los recursos.
- He aprendido a trabajar en equipo
- He aprendido lo fácil que es entender un poema si lo relacionas con algo de nuestro día a día
- He aprendido a saber distinguir los tipos de constelaciones porque nos ayudan a clasificar las obras literarias
- He aprendido que la literatura se puede leer de una forma más cercana.

Las respuestas, todas ellas muy positivas, mostraron cómo los objetivos 3 y 4 han sido alcanzados muy satisfactoriamente. Los alumnos lo han hecho explícito en el cuestionario que acabamos de comentar. De este modo, las constelaciones literarias han facilitado a los alumnos de 3.º de ESO del Colegio San Valero de Alcañiz la comprensión del género poético a través de su relación con otros poemas, otros géneros literarios e incluso, con otras tendencias artísticas. En añadido, han hecho posible que el alumno establezca lazos de intertextualidad que le permitan entender su contenido y aumentar su interés literario. No sabemos si realmente tras la puesta en práctica del proyecto han leído las obras del itinerario lector que han conformado en sus constelaciones, pero sí que podemos afirmar que han comprendido que la Literatura clásica está presente en su día a día consiguiendo que alguno de los prejuicios que presentaban al inicio sobre la lectura de poemas haya desaparecido.

7. CONCLUSIONES

El principal propósito de este trabajo ha sido la elaboración de una propuesta educativa que satisfaga por igual las necesidades y preferencias del alumnado al que se dirige y los requerimientos establecidos por el currículo aragonés. Con este fin, se ha pretendido realizar una propuesta innovadora, dinámica y didáctica en la que aspectos muy diversos de la educación literaria, concepto que hemos definido en nuestro estudio, han culminado en la creación de cuatro constelaciones literarias a partir de la metodología desarrollada por Guadalupe Jover en *Un mundo por leer* (2007) y la estrategia didáctica de la gamificación.

En el epígrafe titulado “Cuestiones previas” de nuestro trabajo, hemos asentado las bases conceptuales de nuestra investigación posterior. En este primer apartado, comprendimos que una de las funciones principales del docente de Lengua Castellana y Literatura consiste primordialmente en mostrar al alumnado la necesidad de aprender a leer y desarrollar su competencia en dicha actividad no solo como habilidad sino como entretenimiento. El alumnado debe ser consciente de que “la comprensión lectora es una de las grandes bases para la adquisición de cualquier aprendizaje complejo” (Monroy, 2009, p. 37). Por ello, es imprescindible dominarla. Además, en una sociedad en la que los medios de comunicación han modificado los modos de lectura, es necesario que esta sea una de las cuestiones a tratar pues “en la actualidad, el lector adolescente de hoy ya no construye el significado exclusivamente en los libros tradicionales o en una clase magistral y unidireccional. Hoy el conocimiento está disponible desde la pantalla” (López, 2010, p. 5). Estos entornos virtuales, como adujimos en el apartado 2.5. de nuestro estudio, generan múltiples estrategias de fomento del hábito lector, nuestra responsabilidad como profesores y profesoras es saber potenciar y desarrollar la calidad de este nuevo paradigma de manera significativa.

De este modo, en el marco teórico de nuestro proyecto de innovación, hemos establecido aquellas estrategias y conceptos que apreciamos claves para la consecución de uno de los objetivos estipulados por la educación literaria: fomentar el gusto por la literatura. Así pues, instamos la importancia de la figura del mediador ya que consideramos que la lectura en el aula debe ser guiada por el docente con el propósito de desarrollar una competencia en comprensión lectora elevada que le otorgue la libertad al individuo de poder leer todo lo que se proponga. Para llevar a cabo esta labor, atendimos al proceso de socialización de la lectura y partimos de él tomando como

metodología el concepto de constelación literaria desarrollado por Guadalupe Jover en varios Institutos de la Comunidad de Madrid.

Tomando como punto de partida la propuesta de esta autora, quisimos centrar nuestra atención en el género poético ya que “muchos alumnos identifican la literatura exclusivamente con las novelas o los cuentos de ficción y deberían saber que la literatura también se revela en la poesía, las canciones, las películas, los cómics...” (Mata y Villarrubia, 2011, p. 57). De esta manera, a través de nuestra actividad de intervención educativa titulada “Las cuatro galaxias de Góngora: un universo de estrellas por descubrir” hemos pretendido que los alumnos aprendan que todos esos géneros comparten vínculos y referencias. A este respecto, Mata y Villarrubia consideran que “es vital y positivo, siempre que haya ocasión, que los alumnos tengan la oportunidad de ver un mismo asunto expresado a través de distintas modalidades textuales para conseguir que alcancen el gusto por la lectura” (2011, p. 57).

Sin embargo, no emprendimos su puesta en práctica hasta que no analizamos por extenso los datos extraídos del cuestionario propuesto a los y las estudiantes del Colegio San Valero de Alcañiz. A partir de los resultados obtenidos, pudimos deducir una serie de conclusiones que nos permitieron definir nuestra propuesta y fundamentarla en la realidad imperante de las aulas. Así mismo, nos pareció pertinente conocer la opinión de seis escritores-profesores aragoneses como son Ana Alcolea, Javier Barreiro, Víctor Juan Borroy, Félix Teira, David Lozano y Pablo Lorente. Gracias a su trayectoria literaria y profesional pudimos perfilar nuestra intervención educativa y consolidar, de este modo, su justificación.

En este sentido, con el proyecto que hemos planteado en estas páginas hemos pretendido, en primer lugar, facilitar la comprensión del género poético a través de su relación con otros poemas, otros géneros literarios e incluso, con otras manifestaciones artísticas que consigan que el alumno establezca lazos de intertextualidad que le permitan entender su contenido y aumenten su interés literario. En segundo lugar, se ha incidido en la importancia de ofrecer lecturas mediatizadas y adecuadas al contexto del aula a través de metodologías innovadoras como la gamificación y las constelaciones literarias, las cuales hagan posible el aprendizaje significativo de los alumnos. En tercer lugar, se ha planteado una propuesta de innovación que aproxime los textos poéticos de Góngora a los alumnos para que perciban la pervivencia de sus poemas en la actualidad que circunda al estudiantado.

En definitiva, todos estos objetivos han sido desarrollados y alcanzados, como se ha evidenciado en el apartado de resultados obtenidos de nuestra propuesta, con la pretensión última de promover el gusto por la literatura de los alumnos. No obstante, somos conscientes de que el trabajo que aquí presentamos es una primera aproximación de innovación educativa para solventar una necesidad imperante en la sociedad de la información en la que vivimos. Por ello, pensamos, en un futuro estudio, poder continuar investigando sobre estas cuestiones tan debatidas en el momento actual.

En suma, el diseño y la puesta en práctica de nuestra propuesta de intervención educativa nos ha permitido conocer cómo se estructura y se desarrolla una investigación empírica de innovación educativa, cuyos resultados han hecho patente la necesidad de ofrecer distintos itinerarios lectores para aproximar el gusto por la lectura a la cotidianidad de los alumnos. Por este motivo, consideramos que las palabras de Moreno resumen lo que hemos intentado conseguir con el desarrollo de nuestra actuación docente y nos alientan a continuar en un futuro con ella:

Apostar por un cierto eclecticismo no significa agotar en cada caso el estudio de la historia de la literatura, de los géneros, de los tópicos literarios, sino acérmanos en diferentes momentos a cada una de las caras de esa creación poliédrica que es la literatura a fin de dotar los alumnos de las herramientas necesarias para que en el futuro y de forma autónoma sepan, al acercarse a una obra literaria, que son diversos-y complementarios-los puntos de vista desde los que uno puede comprometerse en su lectura (2003, p. 37).

8. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR E SILVA, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- AMBRÓS, A. y RAMOS, J. M. (2007). “Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria”. *Aula de Innovación Educativa*, n.º 165, pp. 82-96. Recuperado de: http://blocs.xtec.cat/frac/files/2008/04/a9_aula165.pdf
- ARIZALETA, L. (2009). “Prescripción y mediación: Dos actitudes ante la educación literaria”. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 22 (232), pp. 19-23.
- BALLESTER, J. e IBARRA, N. (2016). “La poesía en la educación lectora y literaria”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. n.º 72, pp. 8-15.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- BIBBÓ, M. (2016). “La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. n.º 72, pp. 40-43.
- BLOOM, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama
- BOMBINI, G. y LOMAS, C. (2016). “La educación poética”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. n.º 72, pp. 1-7.
- BORDONS, G. et al. (2002). “El reto de leer poesía”. *El reto de la lectura en el S. XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 243-252.
- CALATAYUD, A. (2002). “La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación”. *Educadores*, n.º 204, pp. 357-375.
- CALVILLO, M. (2001). “Principios para una programación de la lectura en la educación secundaria obligatoria.” *Revista textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. La formación del profesorado*, n.º 27 (1), pp. 105-113.
- CARREIRA, A. (1993). “La décima de Góngora al Conde de Saldaña. Comentario de texto y reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en el Bachillerato”. *RJLCE*, 9, pp. 170-193.
- CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- CERRILLO, P. C. (2005). “Los nuevos lectores: la formación del lector literario”. En Utanda, M. C.; Cerrillo, P. C. y García, J. (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 133-152.

- CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 63-81.
- CERRILLO, P. C. (2009). “Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura”. Conferencia leída en la Fundación Gubelkian de Lisboa. Recuperado de: <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2017/03/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>
- CERRILLO, P. C. (2013). “Canon literario, canon escolar y canon oculto”. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVIII, pp. 17-31.
- CERRILLO, P. C. y SENÍS, J. (2005). “Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?”. *OCNOS*, n.º 1, pp. 19-33.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CLANDININ, D. J., y CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CONTRERAS, E. y PRATS, M. (2015). “¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones?”. *Vía Atlántica, Sao Paulo*. n.º 28, pp. 29-44.
- CORDÓN, J. A. y GÓMEZ, R. (2013). “Lectura social y colaborativa”. Entrada en *Diccionario de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. Madrid: RIULSantillana.
- CORDÓN-GARCÍA, J. A. (2012). “La socialización de la lectura: hacia un nuevo concepto de libro, de autor y de lector”. *Nuances: estudos sobre Educação*, v.21, n.º 22, pp. 42-59.
- CRUZ, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Barcelona: Facultat de Formació del Professorat.
- CULLER, J. (1981) “Presupposition and Intertextuality”. En *The Pursuit of Signs*. Routledge & Kegan, London.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002). “El lector de secundaria”. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, pp. 171-197.

- DÍAZ-PLAJA, A. (2009). “Entre libros. La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia”. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, pp. 119-150.
- DOMINGO, J. (2016). “Reflexiones y orientaciones sobre la educación poética”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. n.º 72, pp. 16-21.
- DUEÑAS, J. D. (2013). “La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro”. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 25, pp. 135-156. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/42239/40213>
- DURBÀN, G. (2014). “El desarrollo del lector social en Educación Secundaria. Despertar el interés por la lectura desde la biblioteca del instituto”. Recuperado de: <http://bibliotecaescolarinfo.blogspot.com.es/2014/06/eldesarrollo-de-un-lector-social-como.html>
- FERNÁNDEZ, S. y LLORENS, R. (2005). “La poesía en la Educación Secundaria Obligatoria”. *Primeras noticias. Revista de literatura*, n.º 213, pp. 41-44.
- GALLEGO, F., MOLINA, R., LLORENS, F. (2014). “Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje”. *XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*, Oviedo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/39195>.
- GARCÍA-RODRÍGUEZ, A., GÓMEZ-DÍAZ, R. y CORDÓN-GARCÍA, J. A. (2015). *Lee, imagina y juega con la literatura infantil y juvenil. Memoria de Proyecto de Investigación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GÓMEZ TORÉ, J. L. (2011). “Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?”. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma de Madrid, pp. 165-177.
- GÓMEZ, I. (2002). “Los hábitos lectores”. En Millán, J. A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, pp. 93-191.
- GÓNGORA, L. (1991). *Luis de Góngora para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, A. (2012). “Canon literario y educación”. En Bermúdez, M. y Núñez, P. (coords.), *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 20-36.

- GONZÁLEZ, M. y CARO, M. T. (2009). *Didáctica de la Literatura. La educación literaria*. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>
- GUTIÉRREZ, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia literaria*. Madrid: RAE. Recuperado de: http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Salvador_Gutierrez.pdf
- HELD, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- JOVER, G. (2008). “Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras)”. En Lomas, C. (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 149-178.
- JOVER, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias. ‘Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia’*. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- KRISTEVA, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- LA LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 3. Recuperado de: <http://www.educaragon.org/FILES/Lengua%20Castellana%20y%20Literatura%201%C2%BA-4%C2%BA%20ESO%282%29.pdf>
- LAGUNA, G. (1999). “En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada: historia de un tópico literario”. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXII, pp. 197-213.
- LÓPEZ, C. (2010). “Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales”. *Libro Nuevos Medios, Nueva Comunicación*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>
- LLUCH, G. (2012). “La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas (del aula y la biblioteca a las políticas públicas)”. *Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*. Chile: Ministerio de Educación y Universidad Diego Portales. Recuperado de:

<http://www.gemmalluch.com/esp/actividad/la-necesidad-de-construir-criteriospara-la-seleccion-de-lecturas/>

- LLUCH, G. y ACOSTA, M. (2012). *Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes. Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual*. La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp. 37-52. Recuperado de: <http://gemmalluch.com/esp/portfolioitem//conversaciones-sobre-lecturas-en-la-web-2-0-el-caso-de-laura-gallego/>
- LLUCH, G. y BARRENA, P. (2007). “Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada”. En *15ª Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 27-78.
- LUPERINI, R. (2006). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni editore.
- MANRESA, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/4685>.
- MARAWALL, J. A. (1975). *La cultura del Barroco*. Barcelona: Ariel.
- MATA, J. (2008). “Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)”. En Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, pp. 209-224.
- MATA, J. y VILLARRUBIA, A. (2011). “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la Educación Secundaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 58, pp. 49-59.
- MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2002). “Las funciones del profesor de literatura bases para la innovación”. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12. Zaragoza: Publicaciones ICE, Universidad de Zaragoza, pp. 109-140.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectora-literaria*. Málaga: Aljibe.

- MENDOZA, A. (2007). “El proceso de lectura. Las estrategias”. En P. Cerrillo, y S. Yubero, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 205-230.
- MENDOZA, A. (2008). “Introducción: Textos e intertextos para formar al lector”. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, pp. 11-35.
- MENDOZA, A. (2011). “La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector”. *Revista e Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, n.º 41, pp. 53-70.
- MOLINA, L. (2006). “Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria”. *Ocnos*, n.º 2, pp. 105-122.
- MONROY, J.A. (2009). “Comprensión Lectora”. *Revista México de Orientación Educativa*. V.6, N.º 16. pp. 37-42. Recuperado el 1 de enero de 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- MORALES, P. (2011). *El ‘one minute paper’*. Documento de trabajo de la Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>
- MORENO, V. (2003). *Leer con los cinco sentidos*. Navarra: Pamiela.
- NÚÑEZ, G. (2001): *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.
- ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, 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.
- ORTA, S. (2012). *¿Cómo se enseña la literatura del Siglo de Oro en Bachillerato?* Almería: Universidad de Almería.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *Goethe, Dilthey*. Madrid: Alianza.
- PATES, G. (2015). “¿Los/as jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en booktubers.” *Letras*, 1. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), pp. 125-131. Recuperado de <https://goo.gl/7bI8FE>.
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano S.L.
- POZUELOS, J. M. (1993). “Canon: ¿estética o pedagogía?”. *Ínsula*, n.º 600, p.3.

- QUEROL, J. M. (2011). “La función de las relaciones y dependencias textuales: materias, temas y motivos en la interpretación de textos literarios”. *Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma de Madrid. N.º 41, pp. 71-87.
- RAMÍREZ, J. L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. México: Alfaomega, RC Libros.
- RAMOS, F. (2015). “Barroco, hoy: propuesta didáctica de enseñanza literaria en el aula del siglo XXI”. *Revista de literaturas hispánicas*, n.º 1, pp. 81-94.
- RAVETTINO, A. (2015). “Booktubers y performances virtuales: modos contemporáneos de difundir y compartir literatura juvenil en la Red”. En *VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Eje 4: Producciones, consumos y políticas estético-culturales. Nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://goo.gl/fyTQqF>.
- RIUS, M. (28 de agosto de 2014). “¿Por qué dejamos de leer?” Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/estilos-devida/20140828/54414434959/por-queda>
- ROVIRA, J y LLORENS, R. F. (2015). Nuevos horizontes en la didáctica de la lengua y la literatura: hacia una educación literaria y digital. En O. Cleger y J. M. de Amo (eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: ICE-Universitat, pp. 75-92. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67641>.
- ROVIRA-COLLADO, J. (2016). “El booktrailer y el booktuber como estribillos transmedia de sagas fantásticas”. En E. Encabo, M. Urraco, A. Martos, *Sagas, distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica*. León: Universidad y Red Internacional de Universidades Lectoras, pp. 59-74.
- SÁEZ, J. L. y RODRÍGUEZ, M. P. (2003). *Una nueva técnica docente. El punto más dudoso*. Lugo: Asociación Española de Economía de la Empresa - XIII Jornadas Hispano- Lusas de Gestión Científica. Recuperado de: http://www.ti.usc.es/lugo-xiii-hispanolusas/pdf/07_EXP_DOCENTES/02_saez_rodriguez.pdf
- SANJUÁN, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- SANJUÁN, M. (2014). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- SERNA, R. (2016). *Videjuegos y Educación Literaria. Narrativas transmedia en las constelaciones literarias*. Alicante: Departamento de Innovación y Formación didáctica. Especialidad en Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- SERVÉN, C. (2008). “Canon literario, educación y escritura femenina”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, n.º4, pp. 7-19.
- SILVA, P. H. (2006). “La lectura de una lectura. La función del intertexto en los procesos de interpretación textual”. *Lenguaje y Textos*, pp. 109-131.
- TEJERINA, I. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- TRUJILLO, F. (2017). “El sistema educativo”. En Millán, J. A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2017*. Federación de Gremios de Editores de España, pp. 97-112. Recuperado de: http://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf
- VILLANUEVA, D. (1994). “Literatura Comparada y Enseñanza de la Literatura”. En *Actas del IV Simposio de Actualización científica y didáctica de lengua y literatura españolas*. Málaga, pp. 97-103.
- VIZINCZEY, S. (1989). “Uno de los muy pocos.” *Verdad y mentiras en la literatura*. Barcelona: Seix-Barral.
- YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (2010). “El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños”. *Ocnos*, 6, pp. 7-20. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/188>
- ZAYAS, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

**9. ANEXO I: CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO A LOS ALUMNOS
PREVIA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO
CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO**

Estamos realizando un proyecto de innovación para el Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad de Zaragoza. Por favor, dedique unos minutos a completar esta pequeña encuesta, la información que nos proporcione será muy útil para conocer cuál es su opinión acerca de la lectura y de la comprensión lectora de poemas u obras poéticas.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y no serán utilizadas para ningún propósito distinto a la investigación llevada a cabo. Muchas gracias por su participación.

0. Datos:

Sexo:

Edad:

Curso:

BLOQUE I

1. ¿Te gusta leer?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

2. ¿Con qué frecuencia lees?

- Cada día
- Una o dos veces por semana
- Una vez al mes
- Nunca

3. Indica cuánto te gusta leer los géneros literarios siguientes:

Género Literario	Mucho	Poco	Nada
Poesía			
Cuento			
Teatro			
Novela			

4. ¿Cuál de los siguientes géneros literarios consideras más difícil de entender?

- Cuento
- Poesía
- Teatro
- Novela

5. ¿Cuántas novelas leíste aproximadamente el año pasado?

- Ninguna
- 1
- De 2 a 4
- De 4 a 6
- Más de 6

6. ¿Cuántos poemas leíste aproximadamente el año pasado?

- Ninguno
- 1
- De 2 a 4
- De 4 a 6
- Más de 6

7. ¿Por qué motivo leíste el último libro?

- Entretenimiento
- Mejorar mi nivel cultural
- Obligación
- Recomendación
- Otro motivo:

8. ¿En qué medida estas frases se identifican con tu opinión? Selecciona para cada frase el grado de acuerdo que presentas respecto a ellas:

La lectura...	Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
Es una herramienta para la vida.				
Me va a ayudar a encontrar trabajo.				
Me enseña cómo sienten y piensan otros.				
Me ayuda a comprender mejor el mundo.				

Es divertida.				
Me permite huir de las preocupaciones.				
Es una obligación.				
Me permite tener mejores conversaciones con mis amigos.				
Me permite conocer autores, épocas y obras literarias importantes.				
Me ayuda a escribir mejor.				

9. Crees que leerías más...

	Sí	Tal vez	No
Si tuviese más tiempo.			
Si pudieras elegir las lecturas.			
Si las lecturas fueran más cortas.			
Si leer fuera más fácil.			
Si las lecturas estuvieran relacionadas con películas.			
Si las lecturas estuvieran relacionadas con la vida diaria.			

10. Ordena del 1 al 5 los siguientes ejemplos de obras literarias, siendo 5 la obra que más te gustaría leer y siendo 1 la obra que menos te gustaría leer:

- Novela juvenil
 - Obra literaria clásica
 - Libro de poemas
 - Obra teatral
 - Un tebeo
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

11. ¿Cuánto de difícil te resulta entender poemas u obras poéticas?

Muy difícil	Bastante difícil	Poco difícil	Nada difícil
-------------	------------------	--------------	--------------

12. ¿Qué aspectos son los que crees que influyen más para que los poemas no se entiendan o resulten más difíciles de comprender?

- Lenguaje que utilizan.
- La forma que presentan.
- No cuentan historias que hablen del mundo actual.
- Tratan de pensamientos o sentimientos que solo el autor conoce.
- Son muy aburridos.
- Otro aspecto:

13. ¿Por qué crees que el género poético es el que menor número de lectores tiene? (Se puede señalar más de una opción).

- Porque es difícil de entender.
- Porque no ofrece una utilidad para la vida diaria.
- Porque es aburrido.
- Porque hay muy pocos libros de poesía.
- Otros motivos:

BLOQUE II

14. Lee el siguiente poema y contesta a las preguntas:

“Mientras por competir con tu cabello”

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñado al sol relumbra en vano;
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello.
siguen más ojos que al clavel temprano;
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello:

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o víola troncada

se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

a) ¿Has entendido el poema?

- Sí, por completo.
- No.
- He entendido la mayor parte del poema.
- He entendido una pequeña parte del poema.

b) ¿De qué trata el poema que acabas de leer? Resume su contenido.

BLOQUE III

15. ¿Qué herramientas favorecerían que entendieras mejor el contenido del poema al mismo tiempo que te animaran a seguir leyendo poesía? (Se puede señalar más de una opción).

- La explicación del profesor en la que te dijera desde el principio de que trata y cómo tienes que entenderlo para la siguiente ocasión.
- Que el profesor me facilitara un conjunto de poemas, pinturas, canciones, novelas juveniles y clásicas que trataran el mismo tema para que a través de la relación que mantienen entre ellas comprenda de qué trata el poema.
- Que el profesor me hablará sobre los temas de los que suele hablar la poesía del autor del poema y a partir de esa lista, me diera algunas pistas para que viera de que tema habla en ese poema en concreto.
- Que el profesor relacionara el contenido del poema con cuestiones de la vida cotidiana actual y que mostrara que el tema del que habla el poema sigue siendo importante en el siglo XXI en el que vivimos.
- Otras herramientas como:

10. ANEXO II: TABLA DE CORRELACIONES DE HIPÓTESIS, OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

10. ANEXO II: TABLA DE CORRELACIONES DE HIPÓTESIS, OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	INSTRUMENTO DE MEDIDA
<p>¿Cuáles son los hábitos lectores de los alumnos de 3.º de ESO? ¿Qué género literario leen con menor frecuencia? ¿Cuál es su relación con la lectura de obras poéticas? ¿Consideran que dificulta la lectura de poemas la incompreensión de los mismos? ¿Cuáles son las estrategias de fomento lector que consideran más apropiadas para mejorar su comprensión lectora al mismo tiempo que aumenta su interés por la lectura?</p>	<p>HIPÓTESIS 1. Conocer los hábitos lectores de los alumnos y los prejuicios que circundan la lectura de poemas es clave para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas.</p>	<p>HIPÓTESIS 1.1. Se considera que el joven lector tiene una actitud negativa hacia la lectura, sobre todo, hacia la lectura de obras poéticas.</p>	<p>CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO A LOS ALUMNOS BLOQUE 1 PREGUNTAS 1,2,3,5,6,7,8,9 y 10</p>
	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>OBJETIVO 1.</p>	<p>HIPÓTESIS 1.2. La causa de que el alumnado no lea obras poéticas se debe a que les resulta difícil de comprender.</p>	<p>CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO A LOS ALUMNOS BLOQUE 1 PREGUNTAS 4,11,12 y 13</p>
	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>OBJETIVO 1.1.</p>	<p>HIPÓTESIS 1.3. Se considera que el joven lector no comprende el contenido de los poemas, principalmente, aquellos alejados de su contemporaneidad, como son los sonetos del poeta barroco Luis de Góngora.</p>	<p>CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO A LOS ALUMNOS BLOQUE 2 PREGUNTAS 14a y 14b</p>
	<p>A partir de la consecución de este primer objetivo, diseñar estrategias alternativas que favorezcan el crecimiento de lectores juveniles interesados en el género poético y reflexionar sobre cómo abordar la educación literaria en los centros educativos.</p>	<p>HIPÓTESIS 1.4. Se considera que el joven lector prefiere estrategias didácticas de fomento de la lectura que atiendan a sus intereses y necesidades personales ya que estas consiguen que dos objetivos al mismo tiempo: que comprendan el contenido del texto y que aumente el interés por la literatura en tanto en cuanto la perciben próxima a su vida diaria.</p>	<p>CUESTIONARIO DE CARÁCTER MIXTO A LOS ALUMNOS BLOQUE 3 PREGUNTA 15</p>

10. ANEXO II: TABLA DE CORRELACIONES DE HIPÓTESIS, OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

<p>¿Qué opinión tienen algunos escritores y profesores aragoneses sobre la obligatoriedad de la lectura en la escuela? ¿Cuáles son las estrategias que el docente en su labor como mediador puede desarrollar en el aula para fomentar el gusto por la lectura? ¿Consideran que las constelaciones literarias son una metodología innovadora que permite que el alumno alcance el hábito lector?</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVO 2</p> <p>Conocer las opiniones de algunos escritores-profesores aragoneses sobre el fomento de la lectura en las aulas de Secundaria para diseñar una propuesta didáctica que esté fundamentada en la experiencia educativa y literaria de los mismos.</p>	<p style="text-align: center;">HIPÓTESIS 2</p> <p>Conocer la opinión de escritores aragoneses que al mismo tiempo son docentes es esencial para llevar a cabo un plan de fomento de la lectura en las aulas que se fundamente tanto desde la experiencia educativa como desde la literaria.</p>	<p style="text-align: center;">ENTREVISTA ABIERTA VÍA TELEMÁTICA A SEIS ESCRITORES ARAGONESES</p>
<p>¿La libertad de elección puede ser una herramienta que favorezca el hábito lector?</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVO 3</p> <p>Facilitar la comprensión del género poético a través de su relación con otros poemas, otras obras literarias e incluso, con otras tendencias artísticas que consigan que el alumno establezca lazos de intertextualidad que le permitan entender su contenido y aumenten su interés literario.</p>	<p style="text-align: center;">HIPÓTESIS 3</p> <p>La libertad de elección puede establecerse como una solución que mejore el hábito lector del estudiantado al mismo tiempo que promueva el interés por los textos poéticos clásicos.</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIÓN DIRECTA EN EL AULA RÚBRICA CREADA POR EL DOCENTE CUESTIONARIO: ONE MINUTE PAPER</p>
<p>¿Cómo se puede fomentar el gusto literario por el género poético, en concreto del periodo barroco, al mismo tiempo que se facilita su comprensión?</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVO 4</p> <p>Ofrecer lecturas mediatizadas y adecuadas al contexto del aula a través de metodologías innovadoras como la gamificación y las constelaciones literarias que hagan posible un aprendizaje significativo.</p>	<p style="text-align: center;">HIPÓTESIS 4</p> <p>La puesta en práctica de nuevos enfoques didácticos como la gamificación y las constelaciones literarias permite acercar el género poético al día a día del alumno para conseguir que comprenda y valore la lectura de poemas.</p>	<p style="text-align: center;">OBSERVACIÓN DIRECTA EN EL AULA RÚBRICA CREADA POR EL DOCENTE CUESTIONARIO: ONE MINUTE PAPER</p>

11. ANEXO III: ENTREVISTA ABIERTA A ESCRITORES ARAGONESES

A continuación se adjuntan las seis entrevistas abiertas que se realizaron durante el mes de mayo a seis autores-profesores aragoneses. Sus respuestas fueron recogidas vía telemática. Les enviamos un correo electrónico solicitando su ayuda para una investigación que se estaba realizando para la Universidad de Zaragoza y todos ellos tuvieron la amabilidad de responder a nuestras preguntas. La disposición de cada una de las entrevistas en el anexo sigue el orden de respuesta de los correos de cada uno de los autores.

11. 1. ENTREVISTA A LA ESCRITORA ANA ALCOLEA



ANA ALCOLEA

Nació en Zaragoza en 1962. Es licenciada en Filología Hispánica y diplomada en Filología Inglesa. Desde 1986 es profesora de secundaria en un instituto. Adora conocer otras culturas y lenguas. Esta destacada escritora aragonesa, además, ha sido la ganadora de la última edición del Premio Cervantes Chico, un prestigioso reconocimiento que otorga el Ayuntamiento de Alcalá de Henares para distinguir a una escritora cuya trayectoria creadora ha destacado en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil.

Fiel a su profesión, pronuncia frecuentes charlas en colegios e institutos, y publica artículos didácticos sobre teatro y sobre Lengua Castellana y Literatura. Algunas de sus obras son: *Donde aprenden a volar las gaviotas*, *El retrato de Carlota*, *El medallón perdido* y *La noche más oscura* (VIII Premio Anaya de Literatura Infantil y Juvenil). Su última novela juvenil, pues en 2009 publicó su primera novela para adultos, se titula: *El secreto del espejo*.

¿Qué opinión tiene acerca de la obligatoriedad de la lectura en las aulas de Secundaria?

En los tiempos que corren, en los que muchas familias no animan a la lectura en casa, creo que es fundamental que se fomente la lectura en los centros educativos. Hay colegios e institutos que tienen previstas varias horas de lectura semanales,

independientemente de las asignaturas: han entendido que la lectura es fundamental para la formación del pensamiento.

¿Cree que es necesaria la figura del mediador de lectura? Si es así, ¿el docente, en su papel de mediador, qué estrategias, técnicas y actividades puede poner en marcha para lograr que los alumnos aprecien la lectura como entretenimiento?

Al docente se le exigen demasiadas cosas en el sistema actual. También el papel de mediador en ese sentido. Hay muchas estrategias para fomentar la lectura en el aula: trasladar fragmentos al lenguaje del cómic o de cualquier tipo de ilustración, crear la prehistoria de los personajes, investigar sobre los lugares en que se ambientan los libros, invitar a los autores si se puede... En fin, muchas.

¿Piensa que la lectura de clásicos debe ser relegada a un segundo plano porque los jóvenes tienden, cada vez más, a preferir lecturas cuyo sentido y referente consideran contemporáneos a sus gustos?

Los clásicos son clásicos porque atienden a lo esencial y universal. No hay que relegarlos.

Las constelaciones literarias son una estrategia de fomento de la lectura que relaciona obras clásicas (narrativas y poéticas) con obras contemporáneas, novelas gráficas, comics, cuentos e incluso otras artes como la pintura, el cine y la música. ¿Considera positivo utilizar esta técnica para que los alumnos comprendan que los clásicos siguen estando vigentes en la actualidad y adquieran el hábito lector, propósito fundamental de la Educación Literaria?

Por supuesto, la interdisciplinariedad es fundamental. El ser humano aprende íntegramente, no por compartimentos aislados. Pero en los centros educativos, es muy difícil poner de acuerdo a los diferentes departamentos. Cuando se consigue, el resultado es fantástico.

11.2. ENTREVISTA AL ESCRITOR JAVIER BARREIRO



JAVIER BARREIRO

Nació en Zaragoza en 1953. Estudió Filología Hispánica y es catedrático de instituto en Literatura Española. Ha publicado cerca de seiscientos artículos e impartido más de doscientas cincuenta conferencias en universidades de Europa y América.

En sus inicios como escritor ganó el premio Ramón J Sender de narrativa y el Premio Nacional de Poesía Universitaria. Es experto en música popular y literatura del siglo XX. Fue profesor de Lengua y Literatura en Institutos de Secundaria de Zaragoza y fue nombrado académico correspondiente de la Academia Porteña del Lunfardo y de la Academia Nacional del Tango. En la actualidad, es vicepresidente de ARPAMS —Asociación para la Recuperación del Patrimonio Aragonés Musical y Sonoro— y dirige el *Diccionario de Escritores Aragoneses Contemporáneos*.

¿Qué opinión tiene acerca de la obligatoriedad de la lectura en las aulas de Secundaria?

La palabra “obligatoriedad” ya aporta un matiz negativo, que indica que los redactores de la pregunta están en contra del asunto. Sin embargo, otras obligatoriedades las consideran indiscutibles. La obligatoriedad de leer precede a la de estudiar, con lo que no sé cómo se puede plantear esta cuestión hablando de educación y aprendizaje, término este último muy suyo.

¿Cree que es necesaria la figura del mediador de lectura? Si es así, ¿el docente, en su papel de mediador, qué estrategias, técnicas y actividades puede poner en marcha para lograr que los alumnos aprecien la lectura como entretenimiento?

El “mediador” es otro instrumento para “mediatizar” la naturalidad de la relación entre profesor y alumno. El profesor -que no docente-, si es malo o incompetente, será obviado por los alumnos y sus consejos tomados a beneficio de inventario. Si es bueno, se le seguirá, no ciegamente sino con las matizaciones pertinentes. Las “estrategias técnicas o actividades” no serán otras que convencer, a partir de la defensa de la amenidad, el comentario de textos y de que toda dificultad vencida tiene su premio, de que leer será una actividad que aporta información, formación, entretenimiento, amplía

el espectro del mundo y constituye un placer que, -al contrario que otros muy estimables- no tiene efectos secundarios desagradables.

¿Piensa que la lectura de clásicos debe ser relegada a un segundo plano porque los jóvenes tienden, cada vez más, a preferir lecturas cuyo sentido y referente consideran contemporáneos a sus gustos?

Como sucedía en la primera pregunta, el mero planteamiento es falaz. ¿Se trata de obviar a los clásicos –que, si lo son, es porque en todas las épocas han sido considerados maestros de ética y estética- y prescindir del pasado? Ello lleva a que, como ha sucedido tantas veces en las últimas décadas, muchos que pretenden ser creadores inventan pólvoras y descubren mediterráneos desvelados hace muchos siglos. La rebeldía no tiene que ver con la ignorancia sino todo lo contrario.

¿Considera que el género poético recibe la misma atención en las aulas que otros géneros como el narrativo? ¿A qué puede ser debida esta situación?

La poesía es indispensable en la formación espiritual y lingüística de cualquier ser humano. Y cualquier ser humano en su juventud, suele ser propenso a ella, reciba o no educación reglada. Con ésta, suelen pasarse las ganas. Otra cosa es que se considere poesía a cosas espurias como, por ejemplo, ocurre, *hic et nunc*, con los textos de Gloria Fuertes. Tal vez afortunadamente, desconozco lo que sucede hoy en las aulas. Sé que la poesía de moda entre la juventud prescinde de consideraciones estéticas, con lo que podrá ser considerada todo lo positivamente que haga falta pero no literatura, en cuanto que todo arte, para serlo, debe aportar novedad, originalidad, conocimiento técnico...

Las constelaciones literarias son una estrategia de fomento de la lectura que relaciona obras clásicas (narrativas y poéticas) con obras contemporáneas, novelas gráficas, comics, cuentos e incluso otras artes como la pintura, el cine y la música. ¿Considera positivo utilizar esta técnica para que los alumnos comprendan que los clásicos siguen estando vigentes en la actualidad y adquieran el hábito lector, propósito fundamental de la Educación Literaria?

Sí.

11.3. ENTREVISTA AL ESCRITOR VÍCTOR M. JUAN BORROY



VÍCTOR M. JUAN BORROY

Nació en Zaragoza en 1964. Es profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Ha escrito una treintena de artículos sobre historia de la educación, escuelas y vidas de maestros.

Víctor Juan ha publicado las novelas *Por escribir sus nombres* (2007), *Marta* (2010), *Las manos de Julia* (2012) y *Aquellos días de luz y palabras* (2013). También es autor de los relatos «De portería a portería» en *Cuentos a patadas*, *Historias del Real Zaragoza*, «Alma, alma, María» en el volumen colectivo *Maestras* y «Muerde la Soledad», primer premio en el VIII certamen de relato corto Ciudad de Caspe (2013). Actualmente coordina *Rolde. Revista de Cultura Aragonesa* y dirige el Museo Pedagógico de Aragón.

¿Qué opinión tiene acerca de la obligatoriedad de la lectura en las aulas de Secundaria?

Obligatoriedad y placer son conceptos difíciles combinar. Hay una parte de la actividad de leer que exige esfuerzo, concentración, tiempo lento (hoy que los adolescentes viven en una terrible inmediatez fragmentada). Es difícil que un joven dedique un par de horas seguidas, sin interrupciones, a una actividad. Cada día nos cuesta más vivir sin revisar nuestros correos, sin guapsapear o tuitear. En este terreno es fundamental que los jóvenes vean a los adultos con libros en las manos, que los adultos demuestran que la lectura es una fuente de felicidad, aunque se conquiste con esfuerzo.

¿Cree que es necesaria la figura del mediador de lectura? Si es así, ¿el docente, en su papel de mediador, qué estrategias, técnicas y actividades puede poner en marcha para lograr que los alumnos aprecien la lectura como entretenimiento?

Sí. Es muy importante. Creo que la escritura es fundamental. Se puede llegar a la lectura por la escritura. Un blog, una web, una cuenta de twitter o de facebook puede ser una buena herramienta para que los jóvenes escriban, se cuenten la realidad y, por lo tanto, la transformen.

¿Piensa que la lectura de clásicos debe ser relegada a un segundo plano porque los jóvenes tienden, cada vez más, a preferir lecturas cuyo sentido y referente consideran contemporáneos a sus gustos?

No. Los clásicos me parecen esenciales. Para entenderlos, hay que hacer un esfuerzo. Para mí es como subir los peldaños de una escalera. Desde el primer peldaño contemplas determinados paisajes. Conforme asciendes en la escalera, puedes disfrutar de unas vistas más ricas en matices. El ejemplo de la música (y de la música clásica) también sirve. ¿Les gusta más a los jóvenes la canción del verano o Mozart? ¿Quién canta aquí? ¿Bustamante y Bisbal? ¿Es la cultura un producto de consumo condicionado por la publicidad? Los clásicos han superado la prueba de fuego: el tiempo. Los leemos porque tienen sentido en la actualidad.

Las constelaciones literarias son una estrategia de fomento de la lectura que relaciona obras clásicas (narrativas y poéticas) con obras contemporáneas, novelas gráficas, comics, cuentos e incluso otras artes como la pintura, el cine y la música. ¿Considera positivo utilizar esta técnica para que los alumnos comprendan que los clásicos siguen estando vigentes en la actualidad y adquieran el hábito lector, propósito fundamental de la Educación Literaria?

Sí. Hay que encontrar sentido a las obras clásicas. Cualquier estrategia que permita al lector descubrir la relación entre lo que se cuenta en un libro y su propia vida, su propia realidad, me parece válida.

11.4. ENTREVISTA AL ESCRITOR FÉLIX TEIRA CUBEL



FÉLIX TEIRA CUBEL

Nació en Belchite en 1954. Es maestro, profesor y escritor español, licenciado en Historia por la Universidad de Zaragoza. Imparte charlas dentro del programa de Invitación a la Lectura del Gobierno de Aragón.

Ha obtenido, entre otros, el Premio Altea de Literatura Infantil. Su primera obra literaria se titula *Brisa de asfalto* (1991). Continuó con la publicación de la novela *Gusanos de seda*, calificada por *El País* como 'la confirmación narrativa de Teira Cubel'. Después escribió *La violencia de las violetas*, 'la más ambiciosa, compleja y osada de sus novelas' (*El Mundo*). Publicó en Muchnik Editores *La ciudad libre*, una historia de un ritmo trepidante y una original parábola sobre el futuro de una sociedad cuando se tambalea el estado de bienestar. En 2005 estreno *Sueños de borrachos*, una colección de 5 relatos, entre los que destaca *Perro*. Así mismo, recientemente, ha escrito una trilogía para adolescentes, que también ha alcanzado el éxito entre el público adulto, donde se abordan temas como el amor, la muerte, el erotismo, el papel del dinero y los contrastes sociales: *Saxo y rosas*', *¿Y a ti aún te cuentan cuentos...?* y *Una luz en el atardecer*, de las que se han vendido más de 30 ediciones.

¿Qué opinión tiene acerca de la obligatoriedad de la lectura en las aulas de Secundaria?

La lectura debía ser gozosamente obligatoria. Yo disminuiría la carga gramatical en la Eso y aumentaría la lectura, compaginando la obligatoria con la elegida por los alumnos. Existe rechazo al área de lengua por la fuerte carga morfológica y sintáctica. Un alumno me dijo que distinguía perfectamente la pasiva refleja de la impersonal refleja, pero con aquella tontería no avanzaba nada. He apreciado que alumnos de bajo nivel académico tienen una capacidad para interpretar una película compleja porque desde niños se han relacionado con la interpretación de imágenes. Por ejemplo, entienden perfectamente una película compleja como "Crash" y no pueden leer solos *Campos de fresas*, de Serra y Fabra, aunque es juvenil y de temática próxima a sus preocupaciones.

¿Cree que es necesaria la figura del mediador de lectura? Si es así, ¿el docente, en su papel de mediador, qué estrategias, técnicas y actividades puede poner en marcha para lograr que los alumnos aprecien la lectura como entretenimiento?

Si el profesor no lee, si no es apasionadamente lector, no contagiará su pasión. Otra provocación: la mayoría del profesorado no lee, o se han anclado en lecturas de su juventud o de la carrera.

¿Piensa que la lectura de clásicos debe ser relegada a un segundo plano porque los jóvenes tienden, cada vez más, a preferir lecturas cuyo sentido y referente consideran contemporáneos a sus gustos?

Leer a palo seco la primera parte de *El Quijote* puede ahuyentar a un lector joven. Introducir a los clásicos se debe hacer tras haber asentado firmemente los hábitos lectores y con una mediación para contextualizarlos. Por ejemplo, un profesor les propuso, tras la correspondiente introducción y lectura de pasajes, actualizar *El Lazarillo*. Salió bien: había nacido en Nigeria, cruzó el estrecho en patera, fue camarero sin tener la edad, etc.

Las constelaciones literarias son una estrategia de fomento de la lectura que relaciona obras clásicas (narrativas y poéticas) con obras contemporáneas, novelas gráficas, comics, cuentos e incluso otras artes como la pintura, el cine y la música. ¿Considera positivo utilizar esta técnica para que los alumnos comprendan que los clásicos siguen estando vigentes en la actualidad y adquieran el hábito lector, propósito fundamental de la Educación Literaria?

Sí absoluto. Pero conlleva mucho trabajo para el profesor y no se suele hacer. Con la película "La buena vida" hay profes que han conseguido enlazar temáticas familiares de novelas, con la peli y con la vida actual.

11.5. ENTREVISTA AL ESCRITOR DAVID LOZANO



DAVID LOZANO

Nació en Zaragoza en 1974. Es licenciado en Derecho y tiene estudios de Filología Hispánica. Durante un tiempo ejerció como abogado, aunque dejó el mundo de las Leyes a un lado para ser profesor de Bachiller y un prestigioso escritor en su ciudad natal. También ha sido actor de cortometrajes. En 2006 consiguió el Premio Gran Angular de la editorial SM, con su novela *Donde surgen las sombras*. Este premio es uno de los más importantes de los que se otorgan en España en la categoría de novela juvenil.

Entre sus obras destaca la trilogía titulada *La puerta oscura* (2008-2009), *El último huésped* (1998), *Hyde* (2014) y *Safari en África* (2015).

¿Qué opinión tiene acerca de la obligatoriedad de la lectura en las aulas de Secundaria?

Creo que la lectura aporta muchísimo en el desarrollo de un joven, y por eso mismo debe estimularse desde todos los ámbitos: el familiar y el escolar. Hay que recuperar los tiempos de lectura en el aula (a veces parece que lo único que importa es cumplir el programa de la asignatura. Hay que romper ese miedo y dedicar horas de clase a leer, a escribir...). Otra cosa muy distinta es cómo se deciden las lecturas; considero que es muy positivo hacer partícipes a los alumnos del proceso, que tengan voz a la hora de seleccionar títulos (aunque el profesor haya hecho la selección previa).

También me parece muy importante trabajar la lectura de todo tipo de formatos: novela, relato, blog, tweet, artículo, columna, poesía, teatro...

¿Cree que es necesaria la figura del mediador de lectura? Si es así, ¿el docente, en su papel de mediador, qué estrategias, técnicas y actividades puede poner en marcha para lograr que los alumnos aprecien la lectura como entretenimiento?

Un adolescente no tiene la suficiente trayectoria lectora como para decidir su propio itinerario, razón por la que se hace necesaria la mediación: a través de docentes, personal de las bibliotecas... La primera estrategia es evidente: el profesor tiene que leer (literatura juvenil incluida). Parece una obviedad, pero por desgracia se trata de un problema gravísimo del sistema educativo español: los profesores leen poco. ¿Cómo va a fomentar la lectura un profesor que no lee? Es una tragedia demasiado común. Solo

quien siente la pasión por la lectura es capaz de transmitirla y contagiarla. Por otra parte, un profesor tiene que estar al día de lo que están leyendo los jóvenes, de sus gustos. Es otro motivo por el que los profesores tienen que leer. Solo leyendo –literatura juvenil incluida- estarán al día de lo que puede despertar en sus alumnos el placer de leer.

Como ya he dicho antes, el profesor tiene que dejar que los chicos manifiesten sus gustos, sus preferencias: géneros, temas... y, a partir de ahí, ofrecer títulos que encajen.

Lo deseable, por otra parte, es comprobar la lectura no con exámenes demasiado teóricos y convencionales, sino con actividades más creativas: desde, por ejemplo, elaborar un mapa que refleje el rumbo de un personaje durante la novela hasta hacer un booktrailer sobre ella. Hay muchas formas de implicar a los chicos en la lectura de un título.

¿Piensa que la lectura de *clásicos* debe ser relegada a un segundo plano porque los jóvenes tienden, cada vez más, a preferir lecturas cuya sentido y referente consideran contemporáneos a sus gustos?

Considero que no hay que renunciar a la lectura de clásicos. Todo suma. Lo que ocurre es que esta lectura no debe abordarse como la que se lleva a cabo para que el joven descubra el placer de leer. Los clásicos deben leerse con el acompañamiento del profesor, desde el aula, y con preparación del contexto histórico... etc. No puede mandarse “para casa” la lectura de un clásico, lo que sí puede hacerse con lecturas más contemporáneas (aunque estas últimas también requieren motivación previa, claro).

Las constelaciones literarias son una estrategia de fomento de la lectura que relaciona obras clásicas (narrativas y poéticas) con obras contemporáneas, novelas gráficas, comics, cuentos e incluso otras artes como la pintura, el cine y la música.

¿Considera positivo utilizar esta técnica para que los alumnos comprendan que los clásicos siguen estando vigentes en la actualidad y adquieran el hábito lector, propósito fundamental de la Educación Literaria?

Las constelaciones lectoras –que requieren una mediación muy sólida- me parecen una excelente iniciativa para el fomento de la lectura. Propician el descubrimiento. A través de ellas, el joven se asoma a diferentes lenguajes narrativos, a diferentes géneros y, casi sin darse cuenta, va configurando su propio perfil lector. El inconveniente de las constelaciones es el enorme esfuerzo que conlleva prepararlas bien.

11.6. ENTREVISTA AL ESCRITOR PABLO LORENTE



PABLO LORENTE

Nació en Zaragoza en 1979. Es licenciado en Filología Hispánica, Filología Francesa y diplomado de Estudios Avanzados en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Trabaja como profesor de Lengua Castellana y Literatura en la Enseñanza Secundaria.

En el ámbito poético ha publicado el libro *Informativos Tele Nada* (2013), *En tierra de nadie* (2014) y sus poemas se han recogido en las obras colectivas *Ocultación transitoria* (2008) y *Haciendo amigos* (2013). En cuanto a la prosa, es autor del libro *Relatos desde ninguna parte* (2010) y ha participado en obras colectivas como *El viento dormido* (2006). Como investigador ha publicado la obra *Ser profesor de Lengua castellana y Literatura. Didáctica de la Lengua y la Literatura* (2012) y *Series de televisión y Literatura. El poder de la ficción*. Asimismo, colabora habitualmente como crítico literario en diversos medios como el *Heraldo de Aragón*, la revista *Turia* o la revista *Crisis*.

¿Qué opinión tiene acerca de la obligatoriedad de la lectura en las aulas de Secundaria?

Lo ideal sería que los adolescentes leyeran una gran cantidad de libros de materias muy variadas, pero comoquiera que el ser humano tiende por naturaleza al mínimo esfuerzo, algunas lecturas deben ser obligatorias. En la mayoría de los centros, los Departamentos de Lengua castellana y Literatura consideran que son 3 el número adecuado de lecturas a realizar por curso, cifra que a mí, personalmente, me parece insuficiente. Es cierto que otros departamentos plantean otras obras en algunos casos, aunque no suele ser habitual.

Tradicionalmente planteo a los alumnos que pueden leer obras dentro de un amplio abanico de títulos (la condición es que yo debo conocer la obra para valorar después un pequeño trabajo de comentario general) para mejorar su nota, a razón de 0,25 por lectura. Creo que este curso solo tres personas se han atrevido, así que creo que la lectura, en gran parte, debe ser obligatoria.

¿Cree que es necesaria la figura del mediador de lectura? Si es así, ¿el docente, en su papel de mediador, qué estrategias, técnicas y actividades puede poner en marcha para lograr que los alumnos aprecien la lectura como entretenimiento?

Puesto que las lecturas son obligatorias, es imposible que los alumnos aprecien el hábito lector como entretenimiento, aunque insisto en que creo que la mayor parte de ellos no leerían nada si no se les obligara. Además, hay que sumar el factor del rechazo a los libros, que en gran parte, es algo común a la sociedad en general. Pienso en el éxito de redes sociales casi sin palabras como Instagram (de enorme popularidad entre los más jóvenes) y el esfuerzo que requiere leer un libro. Son mundos enfrentados, no complementarios.

Siento no poder contestar a todo lo que planteas sobre estrategias de animación a la lectura. Creo que la bibliografía de expertos en el tema te será de mayor utilidad.

Por otro lado, sí que creo en la figura del mediador de lectura, que en los institutos —mi ámbito de trabajo y el que conozco— debería estar centrado en la biblioteca del centro, que por definición debería ser escolar. Sin embargo, las bibliotecas se han convertido en muchos casos en salas de castigo, no cuentan con personal cualificado, no se aprecian...

Siento dar una visión tan pesimista.

¿Piensa que la lectura de clásicos debe ser relegada a un segundo plano porque los jóvenes tienden, cada vez más, a preferir lecturas cuyo sentido y referente consideran contemporáneos a sus gustos?

En primer lugar, creo que hay que establecer niveles, por ejemplo, en 1º y 2º de la ESO los alumnos deben leer, sin entrar demasiado en si son clásicos o no. De todos modos, hay clásicos accesibles para estos niveles que pueden resultar de su agrado.

En 3º y 4º, por no hablar de Bachillerato, que es otro mundo porque es una educación posobligatoria, la lectura de los clásicos debería ser prioritaria. Es incomprensible es que el currículo de educación diga que los alumnos deben conocer ciertas obras y que al final, ese conocimiento consista en la memorización de obras, personajes... lo que es, sin duda, un suplicio.

Creo que lo ideal es que tuvieran que leer clásicos, o clásicos adaptados, en parte por lo que he comentado antes, pero también porque esos clásicos son libros que forman parte del canon y, por lo tanto, son de calidad y son interesantes desde el punto de vista de la formación cultural integral, uno de los objetivos de las enseñanzas regladas.

En los últimos años, los libros considerados como LIJ han copado las lecturas obligatorias en los centros por diversas razones (he publicado algún artículo al respecto que podrás encontrar a través de mi blog: <http://librorelatospablolorente.blogspot.com.es/p/articulos-publicados.html>), aunque en la mayor parte de las ocasiones, no podemos seguir criterios de prestigio, calidad estética o interés educativo o educativo-literario de las obras de esta categoría, por mucho que puedan interesarles.

¿Considera que el género poético recibe la misma atención en las aulas que otros géneros como el narrativo? ¿A qué puede ser debida esta situación?

La poesía recibe la misma atención desde el punto de vista teórico, aunque no práctico. Es raro el centro en el que se lee poesía. Por ejemplo, casi nunca se manda como lectura obligatoria un poemario, aunque en ocasiones, los profesores crean pequeñas antologías para trabajar en clase. La razón es clara, una novela se puede comentar de forma rápida y eficaz —normalmente en un control—, mientras que la poesía requiere un trabajo continuado en el aula y no siempre hay tiempo para ello.

Como en el caso anterior, creo que se debe conocer y trabajar la poesía clásica y comentar un día un poema de Marwan, por poner un caso. Si lo quieren leer no hay problema, pueden encontrar su libro en la biblioteca del centro.

Las constelaciones literarias son una estrategia de fomento de la lectura que relaciona obras clásicas (narrativas y poéticas) con obras contemporáneas, novelas gráficas, comics, cuentos e incluso otras artes como la pintura, el cine y la música. ¿Considera positivo utilizar esta técnica para que los alumnos comprendan que los clásicos siguen estando vigentes en la actualidad y adquieran el hábito lector, propósito fundamental de la Educación Literaria?

No estoy familiarizado con dicha técnica, aunque si he entendido bien tu ejemplo, es lo mismo que la intertextualidad, o establecer relaciones entre diversos textos del tipo que

sean. Cuando alguien piensa que ha creado algo nuevo, lo único que ha hecho es reformular lo que otro ha dicho ya antes.

En cualquier caso, cuando se comenta un texto es inevitable relacionarlo con alguna otra experiencia ficcional o cultural, por lo que no solo es que los clásicos estén vigentes, sino que la Literatura es un diálogo infinito en el tiempo y en el espacio con el Arte. Reseñar estos diálogos puede fomentar la curiosidad e invitar a la lectura, por tanto, claro que es positivo.

12. ANEXO IV: MATERIALES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

En este anexo presentamos todos los materiales que fueron utilizados en el proyecto de innovación que desarrollamos en el Colegio San Valero de Alcañiz. En primer lugar, se muestran los cuatro sonetos del poeta barroco Luis de Góngora y Argote, los cuales fueron las piezas angulares de cada una de las constelaciones conformadas. En segundo lugar, se adjuntan cuatro tablas de relaciones en las que se estructuran cada una de las galaxias. En ellas, aparecen ordenadas las estrellas de cada una de las constelaciones, así como se evidencia cuál es el tópicico que vertebra su diseño. Seguidamente, se incorporan en este bloque de anexos los materiales que se entregaron a los alumnos para que en la fase de realización del proyecto pudieran localizar qué manifestaciones artísticas pertenecían a cada una de las constelaciones. Finalmente, se presentan una serie de fotografías con el fin de mostrar cuál fue el producto final de la propuesta y cómo fue desarrollada en el aula.

**12.1. LOS CUATRO SONETOS DE GÓNGORA (PIEZAS CENTRALES
DE LAS CUATRO CONSTELACIONES DE LA PROPUESTA**

**A. TÍTULO: “MIENTRAS POR COMPETIR POR TU CABELLO”
GALAXIA *HAKUNA MATATA (CARPE DIEM)***

“Mientras por competir con tu cabello”

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido al sol relumbra en vano;
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello.
siguen más ojos que al clavel temprano;
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello:

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

**B. TÍTULO: “VERDES JUNCOS DEL DUERO A MI PASTORA”
GALAXIA EBRO (LOCUS AMOENUS/TERRIBILIS)**

Verdes juncos del Duero a mi pastora
tejieron dulce generosa cuna;
blancas palmas, si el Tajo tiene alguna,
cubren su pastoral albergue ahora.

Los montes mide y las campañas mora
flechando una dorada media luna,
cual dicen que a las fieras fue importuna
del Eurota la casta cazadora.

De un blanco armiño el esplendor vestida,
los blancos pies distinguen de la nieve
los coturnos que calza esta homicida;
bien tal, pues, montaraz y endurecida,
contra las fieras solo un arco mueve,
y dos arcos tendió contra mi vida.

**C. TÍTULO: “DE LA BREVEDAD ENGAÑOSA DE LA VIDA”
GALAXIA HADES (MEMENTO MORI)**

De la brevedad engañosa de la vida

Menos solicitó veloz saeta
destinada señal que mordió aguda;
agonal carro por la arena muda
no coronó con más silencio meta

que presurosa corre, que secreta
a su fin nuestra edad. A quien lo duda,
fiera que sea de razón desnuda,
cada Sol repetido es un cometa.

¿Confíesalo Cartago y tú lo ignoras?
Peligro corres, Licio, si porfías
en seguir sombras y abrazar engaños

Mal te perdonarán a ti los las horas,
las horas que limando están los días,
los días que royendo están los años

D. TÍTULO: “YA BESANDO UNAS MANOS CRISTALINAS”
GALAXIA GALATEA (DESCRIPTIO PUELLAE)

Ya besando unas manos cristalinas,
ya anudándome a un blanco y liso cuello,
ya esparciendo por él aquel cabello
que Amor sacó entre el oro de sus minas,

ya quebrando en aquellas perlas finas
palabras dulces mil sin merecello,
ya cogiendo de cada labio bello
purpúreas rosas sin temor de espinas,

estaba, oh claro Sol invidioso,
cuando tu luz, hiriéndome los ojos,
mató mi gloria, y acabó mi suerte.

Si el cielo ya no es menos poderoso,
por que no den los tuyos más enojos,
rayos, como a tu hijo, te den muerte.

12.2. TABLA DE RELACIONES: DISEÑO DE LAS CUATRO GALAXIAS DE GÓNGORA

GALAXIA	TÓPICO LITERARIO	SONETO DE GÓNGORA	POEMAS CLÁSICOS	POEMA CONTEMPORÁNEO / OBRA POÉTICA	NOVELA	CANCIONES	PINTURA	PELÍCULA
GALAXIA HAKUNA MATATA	CARPE DIEM	“Mientras por competir con tu cabello” (S.XVII)	Góngora (S. XVII) “A una rosa”	Alberto Luis de Cuenca (1996) “ <i>Colligo, Virgo, Rosas</i> ” de <i>Por fuertes y fronteras</i>	Estelle Laure (2016) <i>La Magia de las pequeñas cosas</i>	Paco Ibáñez canta un poema de Góngora: “¡Qué se nos va la Pascua, mozas!”	Pierre Auguste Renoir (1876) “Baile en el Moulin de la Galette”	Director: Jake Schreier (2015) <i>Ciudades de Papel</i> De John Green (2008) (también novela)
			Garcilaso de la Vega (S. XVI) Soneto XXIII “En tanto que de rosa y azucena”	Ángel Rupérez (ed.) Andrew Marwell (2000) “A su esquivia señora” en Antología esencial de la <i>Poesía Inglesa</i>	Clare Furniss (2016) <i>El año en que el mundo se vino abajo</i>		Joan Manuel Serrat “Hoy puede ser un gran día” (1981)	
			Kalidasa (poeta hindú) (S. I a.C.) “Salutación al alba”	Luis Cernuda (1941-1944) “Los espinos” <i>Como quien espera el alba</i>	Mario Benedetti (1959) <i>La tregua</i>	Indras “Canción optimista”		Toulouse Lautrec (1980) “Moulin Rouge: el baile”
			Quevedo (2017) “Con ejemplos muestra a flora la brevedad de la vida”	Francisco Brines (1997) <i>El otoño de las rosas</i> “Collige, Virgo, Rosas”	Eckhart Tolle (1997) <i>El poder del ahora</i>		David de María “Carpe diem”	Pierre Auguste Renoir (1881) “El almuerzo de los Remeros”
			Juana de Ibarborou. (1892-1979) “La hora”	PRENSA	RAP			
			Robert Herrick. (1648) “A las vírgenes, para que aprovechen el tiempo” <i>Las Hespérides, obras divinas y humanas</i>	Columna periodística Almudena Grande “ <i>Carpe Diem</i> El País	Falsalarma “Carpe Diem”			

GALAXIA	TÓPICO LITERARIO	SONETO DE GÓNGORA	POEMAS CLÁSICOS	POEMA CONTEMPORÁNEO	NOVELA	CANCIONES	PINTURAS	PELÍCULAS
GALAXIA EBRO	LOCUS AMOENUS /TERRÍBILIS	“Verdes juncos del Duero a mi pastora” (S. XVII)	Gonzalo de Berceo (S. XIII) <i>Milagros de Nuestra Señora</i>	Octavio Paz (2001) <i>El mono gramático</i>	William Shakespeare (1595) <i>Sueño de una noche de verano</i>	John Lenon “Imagine”	Monet (1899) <i>El estanque de Ninfeas</i>	Humberto Hinojosa Ozcariz (2016) <i>Paraíso Perdido</i>
				Antonio Machado (1907) <i>Soledades</i>			Radio futura “En el jardín botánico”	Monet (1914) <i>Las ninfeas, los dos sauces</i>
			Garcilaso de Vega (S. XVI) <i>Égloga I</i> vv. 239-256	Horacio Quiroga (1917) “El infierno artificial” <i>Cuentos de amor de locura y de muerte</i>	Idelfonso Falcones (2006) <i>La catedral del mar</i>	Pastora Soler “Volver a Sevilla”	Clyde Geronimi (1953) <i>Peter Pan</i>	
				Luis Cernuda (1927) “Escondido en los muros” <i>Perfil del aire</i>				Bustamante “Cantabria”
			Quevedo (S. XVII) “O dulces, frescas, aguas transparentes”	Luis Cernuda (1937-1940) “Jardín Antiguo” <i>Las nubes</i>	Michael Crichton (1990) <i>Parque Jurásico</i>	El canto del loco, “Madrid”		
				Francisco Brines (1997) “Huerto en Marrakech” <i>El otoño de las rosas</i>		Joan Manuel Serrat “Mediterráneo”		

GALAXIA	TÓPICO LITERARIO	SONETO DE GÓNGORA	POEMA CLÁSICO	POEMA CONTEMPORÁNEO	NOVELA	CANCIONES	PINTURAS	PELÍCULAS
GALAXIA HADES	<i>MEMENTO MORI</i>	“De la brevedad engañosa de la vida” (S. XVII)	Francisco de Quevedo (S. XVI) “Enseña cómo todas las cosas avisan de la muerte”	Thomas Gray (S. XVIII) “Elegía escrita en un cementerio de aldea”	Oscar Wilde (1890) <i>El retrato de Dorian Gray</i>	Grupo Kamelot “Memento Mori”	Borghese Caravaggio (S. XVII) <i>St. Jerome escribiendo</i>	Martin Brest (1998) <i>Meet Joe Black</i>
				Carmen González Huguet, (Siglo XX-XXI) “Memento Mori”	Albert Camus (1942) <i>El extranjero</i>	Queen “Show must go on”	Juan de Valdes Leal (S. XVII) <i>In ictu oculi</i>	Doris Dörrie (2008) <i>Las flores del cerezo.</i>
				Anónimo (S.XIX) “Tinieblas”	José Saramago (2005) <i>Las intermitencias de la muerte</i>	Aleks Syntek “La doña muerte”	Philippe de Champaigne (S. XVII) <i>Vida, muerte y tiempo</i>	David Hand, (1942) <i>Bambi</i>
				Alejandra Pizarnik (1965) “Despedida” <i>Los trabajos y las noches</i>	José Ramón Ayllón (2000) <i>Vigo es Vivaldi</i>	Gustavo Cordera “Acerca de la muerte”		
				Ana María Matute (1956) <i>Los niños tontos</i>	<i>Cristina Rivera</i> (2010) <i>La muerte me da</i>	Ivan Ferreira “Memento Mori”		

GALAXIA	TÓPICO LITERARIO	SONETO DE GÓNGORA	POEMAS CLÁSICOS	POEMAS CONTEMPORÁNEOS	NOVELA	CANCIONES	PINTURAS	PELÍCULAS
GALAXIA GALATEA	DESCRIPTIO PUELLAE	"Ya besando unas manos cristalinas" (S. XVII)	Francisco de Quevedo (S. XVI) "Esta color, de rosa y azucena"	Jorge Enrique Mantilla (2010) "Mujer hermosa" <i>De su amigo y Poeta: "Joreman"</i>	J.R.R Tolkien (1997) <i>Silmarillion</i>	Daniel Magal "Cara de gitana"	Sandro Botticelli (1445-1510) <i>El nacimiento de Venus</i>	Dirigida por Bill Condon, escrita por Evan Spiliotopoulos y Stephen Chbosky, y basada en el cuento de hadas del mismo nombre de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. (2017) <i>La bella y la bestia</i>
					Chrétien de Troyes (1176) <i>Erec et Enide</i>			
			Francesco Petrarca (S. XIV) Son. CCXX "¿Dónde halló el oro Amor, dónde la vena, con que hizo sus dos trenzas?"	Anónimo (S. XXI) "Tú"	Karyn Monk (2011) <i>La Rosa y el Guerrero</i>	Estopa "Como Camarón"	Sandro Botticelli (1445-1510) <i>Madonna</i>	
			Lope de Vega (1598) "No queda más lustroso y cristalino" "Esparcido el cabello por la espalda" <i>La Arcadia</i>	Pablo Neruda (1952) "Bella" <i>Los versos del Capitán</i>	Kathleen Woodiwiss (2010) <i>Una rosa en invierno</i>	Maria Grever "Muñequita linda"	Johannes Vermeer (1665-1667) <i>Muchacha con turbante</i>	
			Francisco Terrazas (S. XVI) "Dejad las hebras de oro ensortijado"		Hannah Howell (2008) <i>La Bella de la Bestia</i>	El dúo dinámico "Quince años"	Federico Madrazo (1853) <i>La condesa de Vilches</i>	
		Robert Southey (1837) <i>Ricitos de Oro y los tres osos</i>						
				Miguel de Cervantes (1613) <i>La española inglesa</i>				

12.3. MATERIALES UTILIZADOS PARA LA CONFORMACIÓN DE LAS CUATRO GALAXIAS DE GÓNGORA: LAS ESTRELLAS DE CADA UNA DE LAS CONSTELACIONES

A. GALAXIA HAKUNA MATATA → CONSTELACIÓN CARPE DIEM

GÓNGORA

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñado al sol relumbra en vano;
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello.
siguen más ojos que al clavel temprano;
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello:

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

¡Qué se nos va la Pascua, mozas!

¡Que se nos va la Pascua, mozas,
Que se nos va la Pascua!

Mozuelas las de mi barrio,
Loquillas y confiadas,
Mirad no os engañe el tiempo,
La edad y la confianza.
No os dejéis lisonjear
De la juventud lozana,
Porque de caducas flores
Teje el tiempo sus guirnaldas.

¡Que se nos va la Pascua, mozas,
Que se nos va la Pascua!

Vuelan los ligeros años,
Y con presurosas alas
Nos roban, como harpías,
Nuestras sabrosas viandas.
La flor de la maravilla
Esta verdad nos declara,
Porque le hurta la tarde
Lo que le dio la mañana.

¡Que se nos va la Pascua, mozas,
Que se nos va la Pascua!

Mirad que cuando pensáis
Que hacen la señal del alba
Las campanas de la vida,
Es la queda, y os desarman
De vuestro color y lustre,
De vuestro donaire y gracia,
Y quedáis todas perdidas
Por mayores de la marca.

¡Que se nos va la Pascua, mozas,
Que se nos va la Pascua!

Yo sé de una buena vieja
Que fue un tiempo rubia y zarca,
Y que al presente le cuesta
Harto caro el ver su cara,
Porque su bruñida frente
Y sus mejillas se hallan
Más que roquete de obispo
Encogidas y arrugadas.

¡Que se nos va la Pascua, mozas,
Que se nos va la Pascua!

Y sé de otra buena vieja,
Que un diente que le quedaba
Se lo dejó este otro día
Sepultado en unas natas,
Y con lágrimas le dice:
«Diente mío de mi alma,
Yo sé cuándo fuistes perla,
Aunque ahora no sois caña.»

¡Que se nos va la Pascua, mozas,
Que se nos va la Pascua!

Por eso, mozuelas locas,
Antes que la edad avara
El rubio cabello de oro
Convierta en luciente plata,
Quered cuando sois queridas,
Amad cuando sois amadas,
Mirad, bobas, que detrás
Se pinta la ocasión calva.

¡Que se nos va la Pascua, mozas,
Que se nos va la Pascua!

GÓNGORA
A una rosa

Ayer naciste, y morirás mañana.
Para tan breve ser, ¿quién te dio vida?
¿Para vivir tan poco estás lucida?
Y, ¿para no ser nada estás lozana?
Si te engañó tu hermosura vana,
bien presto la verás desvanecida,
porque en tu hermosura está escondida
la ocasión de morir muerte temprana.
Cuando te corte la robusta mano,
ley de la agricultura permitida,
grosero aliento acabará tu suerte.
No salgas, que te aguarda algún tirano;
dilata tu nacer para tu vida,
que anticipas tu ser para tu muerte.

QUEVEDO

CON EJEMPLOS MUESTRA A FLORA LA BREVEDAD DE LA VIDA.

La mocedad del año, la ambiciosa
vergüenza del jardín, el encarnado
oloroso rubí, Tiro abreviado,
también del año presunción hermosa;
la ostentación lozana de la rosa,
deidad del campo, estrella del cercado;
el almendro en su propia flor nevado,
que anticiparse a los calores osa,
reprensiones son, ¡oh Flora!, mudas
de la hermosura y la soberbia humana,
que a las leyes de flor está sujeta.
Tu edad se pasará mientras lo dudas;
de ayer te habrás de arrepentir mañana,
y tarde y con dolor serás discreta.

POEMAS U OBRAS POÉTICAS

Garcilaso de la Vega Soneto XXIII

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende el corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena;

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera,
por no hacer mudanza en su costumbre.

Alberto Luis de Cuenca *Colligo, Virgo, Rosas*

Niña, arranca las rosas, no esperes a mañana.

Córtalas a destajo, desafortadamente,
sin pararte a pensar si son malas o buenas.

Que no quede ni una. Púlele los rosales
que encuentres a tu paso y deja las espinas
para tus compañeras de colegio. Disfruta
de la luz y del oro mientras puedas y rinde
tu belleza a ese dios rechoncho y melancólico
que va por los jardines instilando veneno.

Goza labios y lengua, machácate de gusto
con quien se deje y no permitas que el otoño
te pille con la piel reseca y sin un hombre
comiéndote las hechuras del alma.

Y que la negra muerte te quite lo bailado.

Ángel Rupérez
A SU ESQUIVA SEÑORA

Por eso ahora, mientras colores juveniles
afloran a tu piel como al alba el rocío
y tu alma deseosa por cada poro
transpira fuegos instantáneos,
pasémonoslo bien mientras podamos
y, como aves de presa entregadas a amarse,
antes devoremos nuestro tiempo con prisa
en vez de languidecer ante su lenta caza.
Echemos a rodar toda nuestra fuerza
y toda la dulzura en una misma bola
y con áspera lucha rasguemos los placeres
por todas las puertas de hierro de la vida.
Así, aunque no podamos hacer que nuestro sol
se detenga, sí al menos podremos gobernar su carrera.

Kalidasa (poeta hindú)
Salutación al alba

¡Mira este día!
Es vida, y vida de tu misma vida.
En su transcurso breve,
Cuánta verdad y realidad contiene
Tu existencia, se hallan contenidas:
La fruición del propio crecimiento,
La gloria de la acción.

Un sueño nada más es el ayer
Y una imagen tan sólo es el mañana.
Mas hoy, si como cumple lo vivieres,
Hará sueño de dichas de ayer
Y visión de esperanzas el mañana.
¡Atento mira, pues hacia este día!
Tal la salutación al alba sea.

Francisco Brines
El otoño de las rosas
“Collige, Virgo, Rosas”

Estás ya con quien quieres. Ríete y goza. Ama.
Y enciéndete en la noche que ahora empieza,
y entre tantos amigos (y conmigo)
abre los grandes ojos a la vida
con la avidez preciosa de tus años.
La noche, larga, ha de acabar al alba,
y vendrán escuadrones de espías con la luz,
se borrarán los astros, y también el recuerdo,
y la alegría acabará en su nada.

Más, aunque así suceda, enciéndete en la noche,
pues detrás del olvido puede que ella renazca,
y la recobres pura, y aumentada en belleza,
si en ella, por azar, que ya será elección,
sellas la vida en lo mejor que tuvo,
cuando la noche humana se acabe ya del todo,
y venga esa otra luz, rencorosa y extraña,
que antes que tú conozcas, yo ya habré conocido.

Juana de Ibarborou.

La hora

Tómame ahora, que aun es temprano
Y que llevo dalias nuevas en la mano.
Tómame ahora, que aún es sombría
Esta taciturna cabellera mía.

Ahora, que tengo carne olorosa,
Y los ojos limpios, y la piel de rosa.
Ahora, que calza mi planta ligera
La sandalia viva de la primavera.

Ahora que en mis labios repica la risa
Como una campana sacudida a prisa.
Después... ¡Ah, yo sé
Que ya nada de esto más tarde tendré!

Que entonces inútil será tu deseo
Como ofrenda puesta sobre un mausoleo.
Tómame ahora, que aún es temprano

Y que tengo rica de nardos la mano!

Hoy, y no más tarde. Antes que anochezca
Y se vuelva mustia la corola fresca.
Hoy, y no mañana. Oh, amante, no ves
Que la enredadera crecerá ciprés?

“A las vírgenes, para que aprovechen el tiempo” por Robert Herrick.

Coged las rosas mientras podáis,
ya que veloz el tiempo vuela,
y la misma flor que sonrío hoy,
mañana estará muerta.
La gloriosa lámpara del cielo, el Sol,
cuanto más alto se encuentre,
más pronto su camino andará
y más cerca estará de ponerse.
Que los primeros años son lo mejor,
cuando juventud y sangre aún queman,
y, al consumirlos lo peor es que
buenos o malos, nunca regresan.
Así que no seáis tímidas y el tiempo usad,
y mientras podáis, id y casaos,
pues una vez la primavera perdáis,
quizá por siempre sigáis esperando.

Luis Cernuda
“Los espinos”

Verdor nuevo los espinos
tienen ya por la colina,
toda de púrpura y nieve
en el aire estremecida.

Cuántos cielos florecidos
les has visto; aunque a la cita
ellos serán siempre fieles,
tú no lo serás un día.

Antes que la sombra caiga,
aprende cómo es la dicha
ante los espinos blancos
y rojos en flor. Ve. Mira.

CANCIONES

Joan Manuel Serrat
Hoy puede ser un gran día.

Hoy puede ser un gran día,
plantéatelo así,
aprovecharlo o que pase de largo,
depende en parte de ti.

Dale el día libre a la experiencia
para comenzar,
y recíbelo como si fuera
fiesta de guardar.

No consientas que se esfume,
asómate y consume la vida a granel.
hoy puede ser un gran día,
duro con él.

Hoy puede ser un gran día
donde todo está por descubrir,
si lo empleas como el último
que te toca vivir.

Saca de paseo a tus instintos
y ventílalos al sol,
y no dosifiques los placeres,
si puedes, derróchalos.

Si la rutina te aplasta
dile que ya basta de mediocridad,
hoy puede ser un gran día
date una oportunidad.

Hoy puede ser un gran día
imposible de recuperar,
un ejemplar único,
no lo dejes escapar.
Que todo cuanto te rodea
lo han puesto para ti,
no lo mires desde la ventana
y siéntate al festín.
Pelea por lo que quieres
y no desesperes si algo no anda bien.
Hoy puede ser un gran día,
y mañana también!

INDRAS
Canción optimista

Cambiamos nuestra forma de vivir,
vivamos sin pensar qué pasará,
miremos al mañana sin oír,
las voces deprimentes,
gritando en nuestra mente.

Sabemos que el mal rollo hoy no vendrá,
pasamos de saber el qué dirán,
un tipo inteligente disfruta lo que tiene,
y trata de buscar felicidad.

Hoy todo vuelve a sonreír
ya lo estás logrando
no hay momentos malos
y nada vuelve a ser igual
mi canción optimista
suena sin prisas
te miro y encuentro el sentido de la vida.

Cerremos hoy los ojos al sentir,
que el universo gira entre tú y yo,
millones de personas pueden ser,
un bloque de energía,
latiendo en sintonía.

El tiempo es un regalo sin abrir
la historia la que tú quieras contar
el juego del destino fue elegir
tus ojos de repente,
brillando entre la gente.

Hoy todo vuelve a sonreír
ya lo estás logrando
no hay momentos malos
y nada vuelve a ser igual
mi canción optimista
suena sin prisas
te miro y encuentro el sentido de la vida.

David de María

Carpe diem

Tengo el sol en mi ventana,
Tengo a salvo mis secretos,
Tengo amigos verdaderos,
Y otros que me hirieron...
El amor no tiene precio,
La ilusión se lleva dentro,
Y el que pretenda comprarlos,
No tiene sentimientos...
No me preguntes porqué,
Cada día late más mi impaciencia,
Nunca he sabido entender,
Por qué buscamos en el cielo respuestas,
Que están tan cerca...
vive tu carpe diem
y aprende a ser feliz sal de tu mundo gris,
y apuesta hoy por ti,
que la vida tiene prisa y el amor es un instante...
Entre tantos desengaños,
Es un reto el equilibrio,
El tesoro máspreciado,
Es ser siempre uno mismo...
Cada uno por su lado,
Cada loco con su tema,
Cada historia es un retazo,
De vidas paralelas...
No me preguntes por qué...
VIVE TU CARPE DIEM...
BUSCA TU CARPE DIEM

RAP

Falsalarma

Carpe Diem

Bien, aha ¿Quién sabe lo que el futuro depara?
¿Quién sabe? ¿Quién sabe dónde estarás mañana?
Vida sólo hay una y hay que aprovecharla tú lo sabes

Es Carpe Diem,
vive la vida sin límites.

Es Carpe Diem,
vive la vida sin límites.
Es Carpe Diem,
vive la vida sin límites
porque vida sólo hay una,
y hay que aprovecharla lo sabes.

Hay que vivir el momento y siempre vive el presente
sin esperar que ocurra algo y sin ser impaciente.
Esta vez, seré como un doctor y tú el paciente,
así que cógete,
a mi mano y subiremos la ascendiente pendiente,
tenemos combustible suficiente para evadirnos
tú y yo del resto de la gente.
así que vente,
o simplemente déjate llevar por el tiempo,
como el viento que nos sopla a la cara,
que nos ciega la mirada.
Y no te enamores jamás de la marca más cara,
tampoco de la más barata.
Y nadie sabe cuándo acabará ni parará esa madrugada,
nadie sabe ni sabrá lo que el futuro te depara.
Así que vive y sal de farra,
pues por cada dedicada mirada
el móvil no suena y tu reloj se para.
Continúa y vive de manera impredecible
en tu nube reside
y así se sigue sin declive.
Yo siempre todo lo he programado, he planeado
pero nunca salieron las cosas como las has pensado.
Está claro solamente hay que vivir,
sentir y dejarse ir, bajar, subir
y siempre sin prisas al decidir.
Cual programarse,
cuanto gastaste al final de mes.
Vivir sin agobiarse pero con cabeza
y no al revés.
Tú lo sabes, al igual que yo lo sé
como todos lo saben y ven que algo más merecen.
Sé que es injusto, pero no se hace por gusto
y por eso busco siempre algo más justo
e incluso, sé que estás confuso
porque intentas evitarlo

sin dejar de ser de tu vida un recluso.

[Estribillo]

Es vivir el momento,
vivir el presente,
vivir el día a día,
es parte de mi filosofía.

Es Carpe Diem,
vive el momento con intensidad
Carpe Diem,
vive la vida sin límites (x3)

Sígueme y fíjate bien en cada paso que yo de
y con los pies bien puestos en la tierra ven.

Ya me encargaré yo
de que pierdas el sentido de la orientación
y el miedo de vivir, si pierdes la fe.
Por eso traje esta eterna juventud, de valeroso espíritu
para así mostrarle mi actitud a la vida.

Quizás es el primer día,
de los dos o tres que forman esa vida
y tú decides si paras o caminas.
Opina actuando siempre con razón, a veces con el corazón,
y sentido común sin excepción.

Y luego sube a mi nube y descubre lo que nos une,
felicidad que nos cubre, en esta historia tan lúgubre.
Hoy aprendo lo que antes no supe y de ahí que hoy,
más por las personas me preocupe.

La gente humilde, nunca finge,
nunca se rinde, nunca desiste, pero siempre insiste.

Y tú supiste alzar la cabeza a la superficie,
aprovechar y disfrutar de un único viaje, decidiste. Sabiendo que ya no te quedan ases
en la manga,
mientras la vida cargas su carga sobre tu espalda

[Estribillo]

Es vivir el momento,
vivir el presente,
vivir el día a día,
es parte de mi filosofía

Es Carpe Diem,

vive el momento con intensidad
Carpe Diem,
vive la vida sin límites (x3)

Yo permaneceré en esa nube, así que cuando quieras sube
o continúa en tu sendero del que siempre huyes,
pero intuyes que la savia ya no fluye,
que problemas se atribuyen a tu vida
mientras esta se destruye.
Piensa, construye, si lo ambiguo te obstruye
piensa y excluye, la confusión que difluye
piensa y engulle esas dudas,
el malestar y la inseguridad de las que siempre rehúyes
y así se diluyen.
Pues ese es mi dictamen,
aprovechar un único examen
en este extraordinario certamen,
sólo es vivir la vida de la mejor forma posible,
e intentar que nuestras mentes nunca callen.

[Estribillo]

Es vivir el momento,
vivir el presente,
vivir el día a día,
es parte de mi filosofía

Es Carpe Diem,
vive el momento con intensidad
Carpe Diem,
vive la vida sin límites (x3)

Vive la vida sin límites,
vive la vida sin límites,
vive la vida sin límites.

Vida sólo hay una y hay que aprovecharla tú lo sabes...

PRENSA

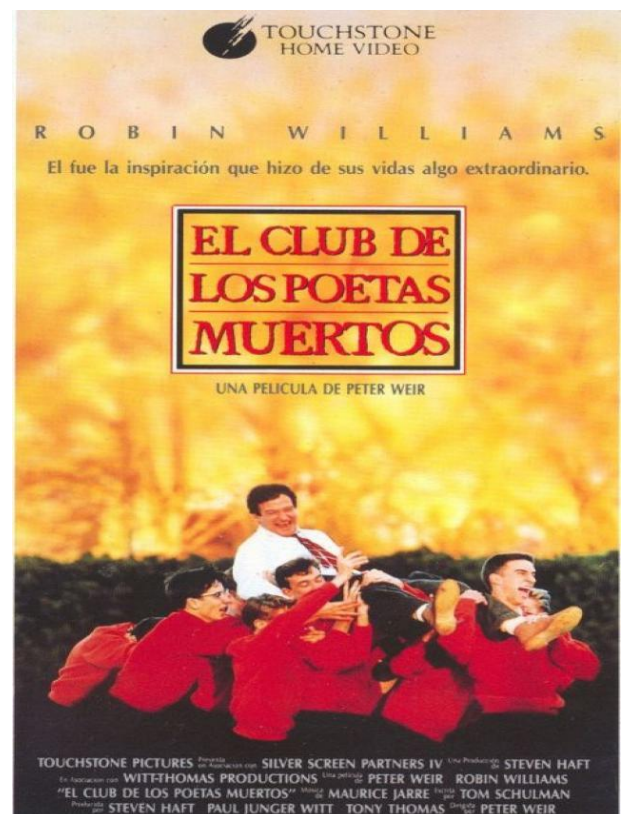
Columna periodística, "Carpe Diem", por Almudena Grande en *El País*

No es que no tenga temas sobre los que escribir. En realidad, lo único que sobra últimamente en España son argumentos de ficción y no ficción, casi todos, por desgracia, del género de terror. Corralito sí, corralito no, los recortes de los viernes, la prima por las nubes, la Bolsa por los suelos, la soledad del banco azul, el talento de Rato, el porvenir del Estado de las Autonomías... Y así, hasta el infinito. Podría escribir muchas columnas diferentes, todas de rabiosa actualidad. Pero la actualidad últimamente es tan efímera, que las verdades como catedrales de hoy resultarían pasado mañana delirantes ensueños de optimismo.

Por eso prefiero volver la vista atrás, hacia nuestros antepasados latinos, que para los bárbaros del Norte eran un hatajo de holgazanes hedonistas y derrochadores, ensimismados en placeres estériles, tan improductivos como la filosofía. Ellos nos lo enseñaron, disfruta del día, no desperdicies las horas de hoy, porque son únicas e irrepetibles, porque son tuyas, y cuando vuelen, no las recuperarás.

Eso es todo lo que puedo decirles hoy, carpe diem, porque ni siquiera Merkel tiene poder para arruinar la dulzura de la primavera en el sur de Europa, el aire fresco, crujiente, de estas mañanas que parecen estrenar el universo entero en cada amanecer. Disfrútenlas, salgan a la calle, siéntense al sol y resistan en el bendito nombre de la felicidad. Niéguese a acatar una angustia mucho más estéril, más improductiva que el optimista hedonismo que nos reprochan, porque los que dicen que saben, no saben nada, porque los que tenían la clave, no tienen ni puñetera idea, porque la verdad de ahora, será mentira mañana, pero el día de hoy nunca volverá. Carpe diem. Piensen en latín, porque si alguien ha sabido alguna vez lo que significa perder un imperio, fueron ellos, y sin embargo, aquí seguimos estando.

CARÁTULAS DE PELÍCULA



PINTURA



Robert Herrick's *'To the Virgins, to Make Much of Time'* (17th Century)



Bal au Moulin de la Galette, 1876, by Pierre-Auguste Renoir



En el Moulin Rouge: el baile (1890). Toulouse Lautrec



“El almuerzo de los Remeros” de Renoir.

B. GALAXIA GALATEA → CONSTELACIÓN DESCRIPTIO PUELLAE

POEMAS CLÁSICOS Y CONTEMPORÁNEOS

Anónimo:

Tú

Tu pelo de oro como el Sol,
tus ojos de plata como la Luna,
tu boca suave como el satén,
y tus brazos mi cuna.

Tu risa preciosa,
como cien perlas,
que adornan tu cuello,
maravillosas.

Tu aroma de siempre,
a rosas rojas,
que adornan tu ropa,
así silenciosas.

Francisco Terrazas:

Dejad las hebras de oro ensortijado
que el ánima me tienen enlazada,
y volved a la nieve no pisada
lo blanco de esas rosas matizado.
Dejad las perlas y el coralpreciado
de que esa boca está tan adornada,
y al cielo, de quien sois tan envidiada,
volved los soles que le habéis robado.
La gracia y discreción que muestra ha sido
del gran saber del celestial Maestro,
volvédsele a la angélica natura;
y todo aquesto así restituido,
veréis que lo que os queda es propio vuestro:
ser áspera, cruel, ingrata y dura.

Francesco Petrarca:
(EN LA MUERTE DE LAURA MEJOR)

¿Dónde halló el oro Amor, dónde la vena,
con que hizo sus dos trenzas? ¿En qué espinas
las rosas? ¿En qué prados las albinas
nieves del rostro que de aliento llena?

¿Dónde las perlas en que rompe y frena
palabras, como honestas, peregrinas?
¿Dónde tantas bellezas tan divinas
de frente más que el cielo aún serena?

¿A qué ángeles hurtó en su esfera y cumbre
el celeste cantar con que en sollozo
tal me acaba que apenas me mantengo?

¿De qué sol procedió la altiva lumbre
de aquellos ojos porque peno y gozo
y el pecho en fuego y hielo hirviendo tengo?

Pablo Neruda

Bella

BELLA,
como en la piedra fresca
del manantial, el agua
abre un ancho relámpago de espuma,
así es la sonrisa en tu rostro,
bella.

Bella,
de finas manos y delgados pies
como un caballito de plata,
andando, flor del mundo,
así te veo,
bella.

Bella,
con un nido de cobre enmarañado
en tu cabeza, un nido
color de miel sombría
donde mi corazón arde y reposa,
bella.

Bella,
no te caben los ojos en la cara,
no te caben los ojos en la tierra.

Hay países, hay ríos
en tus ojos,
mi patria está en tus ojos,
yo camino por ellos,
ellos dan luz al mundo
por donde yo camino,
bella.

Bella,
tus senos son como dos panes hechos
de tierra cereal y luna de oro,
bella.

Bella,
tu cintura
la hizo mi brazo como un río cuando
pasó mil años por tu dulce cuerpo,
bella.

Bella,
no hay nada como tus caderas,
tal vez la tierra tiene
en algún sitio oculto
la curva y el aroma de tu cuerpo,
tal vez en algún sitio,
bella.

Bella, mi bella,
tu voz, tu piel, tus uñas
bella, mi bella,
tu ser, tu luz, tu sombra,
bella,
todo eso es mío, bella,
todo eso es mío, mía,
cuando andas o reposas,
cuando cantas o duermes,
cuando sufres o sueñas,
siempre,
cuando estás cerca o lejos,
siempre,
eres mía, mi bella,
siempre

Lope de Vega:

No queda más lustroso y cristalino
por altas sierras el arroyo helado,
ni está más negro el ébano labrado,
ni más azul la flor del verde lino.
Más rubio el oro que de Oriente vino,
ni más puro lascivo y regalado
espira olor el ámbar estimado,
ni está en la concha el carmesí más fino.

Que frente, cejas, ojos y cabellos,
aliento y boca de mi Ninfa bella,
angélica figura en vista humana.
Que puesto que ella se parece a ellos,
vivos están allí, muertos sin ella,
cristal, ébano, lino, oro, ámbar, grana.

Jorge Enrique Mantilla

***De su Amigo y Poeta: “Joreman”
“Mujer hermosa”***

Hermosas poesías te han dedicado mujer, cariñosamente
Poetas y escritores han plasmado todo de ti, amor

Eres inspiración y pintura la realidad contenida
Verte radiante y complaciente de amor copiosamente

Eres hermosa, por fuera físicamente
Bella en su interior, con su magia de vida

De su alma blanca y pura inspira ternura
Eres dulce y delicada, sin ser mantenida

Tu cuerpo hueles a rosas al amanecer, mujer hermosa
Eres fuerte, intrépida y expresiva bella dama

Eres sensible y del corazón comprensible
Madre y esposa que linda eres, preciosa mujer

Mujer, tu belleza te hace ver grande emocionalmente
Del amor de tus entrañas, das vida querida dama

Tu cajita mágica no tiene comparación entre las rosas
Siempre estarás florida, para quien te aprecia y te ama

Eres el centro de atención, preciosa amante mía
Sobre tu alma gira mi corazón

Y sobre tu cuerpo, mi ardiente pasión
Y de tus corpiños, das alimento a la vida mía

Siéntase orgullosa, consentida de mi corazón
Eres el centro hermoso de las rosas de mis rosales

Que de tus pétalos, riegas los néctares de mis pesares
Idilio de mi alma, que cubres mis emociones, llenándolas de pasiones

CANCIONES

CARA DE GITANA (DANIEL MAGAL)

Negros tus cabellos,
cubrían tu cuerpo,
tan llena de amor te vi bailando,
otro te abrazaba, otro te besaba,
y era solo a mí a quien mirabas .

Cara de gitana,
dulce apasionada,
me diste tu amor como una espada,
hoy en los caminos,
vaga tu destino,
vives el amor, robas cariño .

Donde están tus ojos tan profundos,
y aquel fuego de tus labios que eran míos,
el licor que bebo abre mis heridas,
me emborracha y más te quiero todavía.

Ay, ay, ay, donde,
donde estas gitana mía,
es en tu nombre mi canción desesperada,
que te llama y que te busca en todas partes,
pero donde estas mujer, nadie lo sabe.

Donde, donde estas, donde, donde estas...
Donde están tus ojos tan profundos,
y aquel fuego de tus labios que eran míos,
el licor que bebo abre mis heridas,
me emborracha y más te quiero todavía.

Ay, ay, ay, donde,
donde estás gitana mía,
es en tu nombre mi canción desesperada,
que te llama y que te busca en todas partes,
pero donde estás mujer, nadie lo sabe

Dónde, dónde estás, dónde, dónde estás...
Dónde están tus ojos tan profundos,
y aquel fuego de tus labios que eran míos,
el licor que bebo abre mis heridas,
me emborracha y más te quiero todavía.

Estopa, Como Camarón:

Superior a mí
es la fuerza que me lleva
en el pulso que mantengo
con la oscuridad que tiñen
de oscuro tus ojos negros.
Y que me cuentas del tiempo
que pasa en tu pestaño
que me trae por esta calle

de amargura y de lamento.
Que yo sé que la sonrisa
que se dibuja en tu cara
tiene que ver con la brisa
que abanica tu mirada.
Tan despacio y tan deprisa
tan normal y tan extraña
yo me parto la camisa
como Camarón
tú te rompes las entrañas
me trepas como una araña
bebes del sudor que empaña
el cristal de mi habitación
y después por la mañana
despierto y no tengo alas
llevo 10 horas durmiendo
y mi almohada está empapada
todo había sido un sueño
muy real y muy profundo
tus ojos no tienen dueño
porque no son de este mundo.

Que no te quiero mirar
pero es que cierro los ojos
y hasta te veo por dentro
te veo en un lado y en otro
en cada foto, en cada espejo
y en las paradas del metro
y en los ojos de la gente
hasta en las sopas más calientes
loco yo me estoy volviendo.

Que yo sé que la sonrisa...
A veces me confundo
y pico a tu vecina
esa del segundo
que vende cosa fina
a veces te espero
en el bar de la esquina
con la mirada fija en tu portería
y a veces me como de un bocao el mundo
y a veces te siento
y a veces te tumbo
a veces te leo un beso en los labios
pero como yo no me atrevo
me corto y me abro.
Que yo sé que la sonrisa...

El dúo dinámico

Quince años tiene mi amor
Le gusta tanto bailar el rock

Es una chiquilla tan divina y colosal
Tiene una mirada que nadie puede aguantar

Esa chica no tiene igual
Y cuando baila, sensacional

Si le doy mi mano ella la acariciara
Si le doy un beso ya sabré lo que es soñar

Un ángel es mi amor
Sus cabellos rubios son
Bonita y caprichosa
La carita color rosa
Pero cuando más me gusta es bailando este rock

Quince años tiene mi amor
Dulce, tierna como una flor
Cuando el sol se pone es la estrella que da luz
Quiero repetirte que no hay nadie como tu

Un ángel es mi amor
Sus cabellos rubios son
Bonita y caprichosa
La carita color rosa
Pero cuando más me gusta es bailando este rock
Quince años tiene mi amor
Dulce, tierna como una flor
Cuando el sol se pone es la estrella que da luz
Quiero repetirte que no hay nadie como tu

Quince años tiene mi amor
Quince años tiene mi amor

María Grever
“Muñequita linda”

¡Te quiero!’, dijiste
Tomando mis manos
entre tus manitas
de blanco marfil.
Y sentí en mi pecho,
un fuerte latido,
después un suspiro,
y luego el chasquido
de un beso febril.
Muñequita linda,
de cabellos de oro,
de dientes de perla,
labios de rubí.
Dime si me quieres,
como yo te adoro,

si de mí te acuerdas,
como yo de ti.
Y a veces escucho
un eco divino,
que envuelto en la brisa
parece decir:
'Sí, te quiero mucho,
mucho, mucho, mucho,
tanto como entonces,
siempre hasta morir'.

NOVELAS

Silmarillion de J.R.R Tolkien

Dice así: "Entonces todo recuerdo de su pasado dolor lo abandonó, y cayó en un encantamiento; porque Lúthien era la más hermosa de todos los Hijos de Ilúvatar. Llevaba un vestido azul como el cielo sin nubes, pero sus ojos eran grises como la noche iluminada de estrellas; estaba el manto bordado con flores de oro, pero sus cabellos eran oscuros como las sombras del crepúsculo. Como la luz sobre las hojas de los árboles, como la voz de las aguas claras, como las estrellas sobre la niebla del mundo, así eran la gloria y la belleza de Lúthien; y tenía en la cara una luz resplandeciente."

PINTURA



Sandro Botticelli
(1445-1510)
Madonna



Federico Madrazo
(1853)
La condesa de Vilches

Sandro Botticelli
(1445-1510)
*El nacimiento de
Venus*



Johannes Vermeer
La chica del turbante
1665-1667



PELÍCULA



POEMAS CONTEMPORÁNEOS Y CLÁSICOS RELACIONADOS

Un ejemplo clásico es la égloga III, de Garcilaso de Vega:

Cerca del Tajo en soledad amena
de verdes sauces hay una espesura,
toda de yedra revestida y llena,
que por el tronco va hasta la altura,
y así la teje arriba y encadena,
que el sol no halla paso a la verdura;
el agua baña el prado con sonido
alegrando la vista y el oído.

Con tanta mansedumbre el cristalino
Tajo en aquella parte caminaba,
que pudieran los ojos el camino
determinar apenas que llevaba.
Peinando sus cabellos de oro fino,
una ninfa del agua do moraba
la cabeza sacó, y el prado ameno
vido de flores y de sombra lleno.

Movióla el sitio umbroso, el manso viento,
el suave olor de aquel florido suelo.
Las aves en el fresco apartamiento
vio descansar del trabajoso vuelo.
Secaba entonces el terreno aliento
el sol subido en la mitad del cielo.
En el silencio sólo se escuchaba
un susurro de abejas que sonaba.

Habiendo contemplado una gran pieza
atentamente aquel lugar sombrío,
somorgujó de nuevo su cabeza,
y al fondo se dejó calar del río.
A sus hermanas a contar empieza
del verde sitio el agradable frío,
y que vayan las ruega y amonesta
allí con su labor a estar la siesta.

No perdió en esto mucho tiempo el ruego,
que las tres de ellas su labor tomaron
y en mirando de fuera, vieron luego

el prado, hacia el cual enderezaron.
El agua clara con lascivo juego
nadando dividieron y cortaron,
hasta que el blanco pie tocó mojado,
saliendo de la arena el verde prado

Quevedo

O dulces, frescas aguas, transparentes,
que vuestra claridad a Celia hurtaste,
cuando otra vez mis glorias murmuraste,
haciéndote dicho entere las gentes.

Si acaso, río ufano, acaso sientes 5
mi mal, y vos, o flores escuchaste
mis quejas, y algún tiempo acompañaste
vergonzosas mi fe con las corrientes.

Decid, pues sois testigos, este río 10
a mí, y a Celia todo en un momento
no representa con dibujo raro:

Murmurando decís a favor mío,
que a ella se parece en movimiento,
y a mí tan solamente en el ser claro.

Soledades, de Antonio Machado, escrito en el 1907.

Hacia un ocaso radiante
caminaba el sol de estío,
y era, entre nubes de fuego, una trompeta gigante,
tras los álamos verdes de las márgenes del río.
Dentro de un olmo sonaba la sempiterna tijera
de la cigarra cantora, el monorritmo jovial,
entre metal y madera,
que es la canción estival.
En una huerta sombría,
giraban los cangilones de la noria soñolienta.
Bajo las ramas oscuras el son del agua se oía.
Era una tarde de julio, luminosa y polvorienta.
Yo iba haciendo mi camino
absorto en el solitario crepúsculo campesino.
Y pensaba: «¡Hermosa tarde, nota de la lira inmensa,
toda desdén y armonía;

hermosa tarde, tú curas la pobre melancolía
de este rincón vanidoso, obscuro rincón que piensa!»
Pasaba el agua rizada bajo los ojos del puente.
Lejos la ciudad dormía,
como cubierta de un mago fanal de oro transparente.
Bajo los arcos de piedra el agua clara corría.
Los últimos arreboles coronaban las colinas
manchadas de olivos grises y de negruzcas encinas.
Yo caminaba cansado,
sintiendo la vieja angustia que hace el corazón pesado.
l agua en sombra pasaba tan melancólicamente,
bajo los arcos del puente,
como si al pasar dijera:
«Apenas desamarrada
la pobre barca, viajero, del árbol de la ribera,
se canta: no somos nada.
Donde acaba el pobre río la inmensa mar nos espera.»
Bajo los ojos del puente pasaba el agua sombría.
(Yo pensaba: ¡el alma mía!)
Y me detuve un momento,
en la tarde, a meditar...
¿Qué es esta gota en el viento
que grita al mar: soy el mar?
Vibraba el aire asordado
por los élitros cantores que hacen el campo sonoro,
cual si estuviera sembrado
de campanitas de oro.
En el azul fulguraba
un lucero diamantino.
Cálido viento soplaba
alborotando el camino.
Yo, en la tarde polvorienta,
hacia la ciudad volvía.
Sonaban los cangilones de la noria soñolienta.
Bajo las ramas oscuras caer el agua se oía.

Ejemplo antagónico al tópico es "El infierno artificial", de **Horacio Quiroga**:

"Las noches en que hay luna, el sepulturero avanza por entre las tumbas con paso singularmente rígido. Va desnudo hasta la cintura y lleva un gran sombrero de paja. Su sonrisa, fija, da la sensación de estar pegada con cola a la cara. Si fuera descalzo, se notaría que camina con los pulgares del pie doblados hacia abajo.

No tiene esto nada de extraño, porque el sepulturero abusa del cloroformo. Incidencias del oficio lo han llevado a probar el anestésico, y cuando el cloroformo muerde en un hombre, difícilmente suelta. Nuestro conocido espera la noche para destapar su frasco, y como su sensatez es grande, escoge el cementerio para inviolable teatro de sus borracheras."

Ejemplo antagónico es **Octavio Paz**, vinculada a las religiones orientales y a la poética del silencio, como puede verse en *El mono gramático*.

Un día más me quedaré sentado aquí
en la penumbra de un jardín tan extraño
Cae la tarde y me olvidé otra vez
de tomar una determinación
Esperando un eclipse
me quedaré
Persiguiendo un enigma
al compás de las horas
Dibujando una elipse
me quedaré
entre el sol y mi corazón
Junto al estanque me atrapó la ilusión
escuchando el lenguaje de las plantas
Y he aprendido a esperar sin razón
Soy metálico en el Jardín Botánico
Con mi pensamiento sigo el movimiento
de los peces en el agua
Un día más me quedaré sentado aquí
en la penumbra de un jardín tan extraño
Cae la tarde y me olvidé otra vez
de tomar una determinación
Esperando un eclipse
me quedaré
Persiguiendo un enigma
al compás de las horas
Dibujando una elipse
me quedaré
entre el sol y mi corazón.

Escondido en los muros de Luis Cernuda
ESCONDIDO EN LOS MUROS...

Escondido en los muros
este jardín me brinda
sus ramas y sus aguas
de secreta delicia.

Qué silencio. ¿Es así
el mundo?... Cruz al cielo
desfilando paisajes,
risueño hacia lo lejos.

Tierra indolente. En vano
resplandece el destino.

Junto a las aguas quietas
 sueño y pienso que vivo.

Mas el tiempo ya tasa
 el poder de esta hora;
 madura su medida,
 escapa entre sus rosas.

Y el aire fresco vuelve
 con la noche cercana,
 su tersura olvidando
 las ramas y las aguas.

Luis Cernuda

JARDÍN ANTIGUO

Ir de nuevo al jardín cerrado,
 que tras los arcos de la tapia,
 entre magnolios, limoneros,
 guarda el encanto de las aguas.

Oír de nuevo en el silencio,
 vivo de trinos y de hojas,
 el susurro tibio del aire
 donde las almas viejas flotan.

Ver otra vez el cielo hondo
 a lo lejos, la torre esbelta
 tal flor de luz sobre las palmas:
 las cosas todas siempre bellas.

Sentir otra vez, como entonces,
 la espina aguda del deseo,
 mientras la juventud pasada
 vuelve. Sueño de un dios sin tiempo.

Francisco Brines

Huerto En Marrakech

¿Te acuerdas de aquel sur en el rojo verano?
 Entré en la breve noche para gozar tu huerto:
 Rincón de madreSelva, dos pequeños naranjos,
 Y aquel jazmín tan negro, de tanto olor, rodando
 La falda del ciprés que sube al cielo.

Bañó el árbol la luna, y se mojó mi boca.
Y que cansados luego las aguas y las rosas,
El ciprés, los naranjos, el ladrón de aquel huerto.
Y todo fue furtivo: el alba, luego el sueño.

CANCIONES

Imagine de John Lenon

Imagina que no hay paraíso,
Es fácil si lo intentas,
Ningún infierno debajo de nosotros,
Arriba de nosotros, solamente cielo,
Imagina a toda la gente
Viviendo al día...

Imagina que no hay países,
No es difícil hacerlo,
Nada por lo que matar o morir,
Ni religiones tampoco,
Imagina a toda la gente
Viviendo la vida en paz

Imagina que no hay posesiones,
Me pregunto si puedes,
Ninguna necesidad de codicia o hambre,
Una hermandad del hombre,
Imagina a toda la gente
Compartiendo todo el mundo...

Tú puedes decir que soy un soñador,
Pero no soy el único,
Espero que algún día te nos unas,
Y el mundo vivirá como uno solo

Radio futura *En el jardín botánico*

Un día más me quedaré sentado aquí
en la penumbra de un jardín tan extraño
Cae la tarde y me olvidé otra vez
de tomar una determinación
Esperando un eclipse
me quedaré
Persiguiendo un enigma
al compás de las horas
Dibujando una elipse
me quedaré

entre el sol y mi corazón
Junto al estanque me atrapó la ilusión
escuchando el lenguaje de las plantas
Y he aprendido a esperar sin razón
Soy metálico en el Jardín Botánico
Con mi pensamiento sigo el movimiento
de los peces en el agua
Un día más me quedaré sentado aquí
en la penumbra de un jardín tan extraño
Cae la tarde y me olvidé otra vez
de tomar una determinación
Esperando un eclipse
me quedaré
Persiguiendo un enigma
al compás de las horas
Dibujando una elipse
me quedaré
entre el sol y mi corazón.

Volver a Sevilla, Pastora Soler

Recuerdo los rincones de Sevilla
Y busco en la memoria aquel recuerdo
de besos y más besos en la orilla
del río de mi vida y de mis sueños.
Quisiera ser corcel y se jinete
para cruzar volando la distancia
Esa distancia tuya que me aleja
Esa distancia tuya que me mata.

Quisiera estar de nuevo allí
y contemplar Triana en el mes abril
y regresar muy pronto a ti
para besar la orilla del Guadalquivir

Aun recuerdo la sonrisa alegre
que ofrecen por las calles sus mujeres
Y aquel aroma fresco inconfundible
del Parque María Luisa y sus jardines.
La vieja torre que vigila el puente
se enfada con su hermana y no le habla
Y la giralda dice tristemente
dirígeme tan solo una mirada.

Quisiera estar de nuevo allí
y contemplar Triana en el mes de abril
y regresar muy pronto a ti
para besar la orillas del Guadalquivir

Cantabria, Bustamante

Óyeme, si algún día yo me voy,
búscame dónde yo me sienta yo,
dónde más me queme el corazón.
La sal forme parte de mi piel

y el amor tiene cuerpo de mujer
dónde el aire lleve un vede olor.

Cantabria,

la tierra que me vio nacer,
crecer y enamorarme,

Cantabria,

el trigo que llevo en mi piel
y siembro en todas partes.

Mi **Cantabria.**

Óyeme, ven conmigo a dónde estoy,
a este mar, a mi gente y a mi yo,
a ese niño que era y ya no soy.

Mucho más que mi tierra es mi pasión,
dónde todo huele a hierba, mar y amor,
dónde yo enterré mi corazón.

Cantabria mía.

Cantabria tuya.

Cantabria amiga.

Cantabria siempre...

Cantabria,

la tierra que me vio nacer,
crecer y enamorarme,

Cantabria,

el trigo que llevo en mi piel
y siembro en todas partes.

Mi **Cantabria.**

Cantabria

la tierra que me vio nacer,
crecer y enamorarme.

Cantabria,

el trigo que llevo en mi piel
y siembro en todas partes.

Cantabria.

Te quiero **Cantabria.**

Cantabria mía.

Cantabria tuya.

Cantabria amiga.

Cantabria siempre...

Cantabria

la tierra que me vio nacer,
crecer y enamorarme.

Cantabria,

el trigo que llevo en mi piel
y siembro en todas partes.

El canto del loco, *Madrid*

Vas a cambiar el sol
esperanza donde estabas hoy
Caminante de eterna constancia

superaste entera de la vagancia
y donde están los pies

Vas a pedirle al mar
que nos deje solos por amor
que no moje con olas tan anchas
Y que seque con su calma blanca
tanta soledad

Y yo voy a cantarte donde estés
como si fuera desde aquí
voy a tocar en tu ciudad
que es mi ciudad si estoy allí
[fácil de llegar]
fácil de llegar
[llegar hasta ti, si]
Y yo voy a cantarte donde estés...

No quiero olimpiadas
mis amigos juegan con las hadas
en los campos donde plantan alas
Las estrellas que iluminan siempre
el cielo de MADRID

Pasan por las calles
las historias sin pena ni gloria
para cuando llegue su destino
pararan para tomarse un vino
en Antón Martín.
Y yo voy a cantarte donde estés
Como si fuera desde aquí
voy a tocar en tu ciudad
que es mi ciudad si estoy allí
[fácil de llegar]
Fácil de llegar
Y yo voy a cantarte donde estés
Y yo voy a cantarte donde estés
Y yo voy a cantarte donde estés

Joan Manuel Serrat

Mediterráneo

Quizás porque mi niñez
Sigue jugando en tu playa
Y escondido tras las cañas
Duerme mi primer amor
Llevo tu luz y tu olor
Por dondequiera que vaya
Y amontonado en tu arena
Guardo amor, juegos y penas

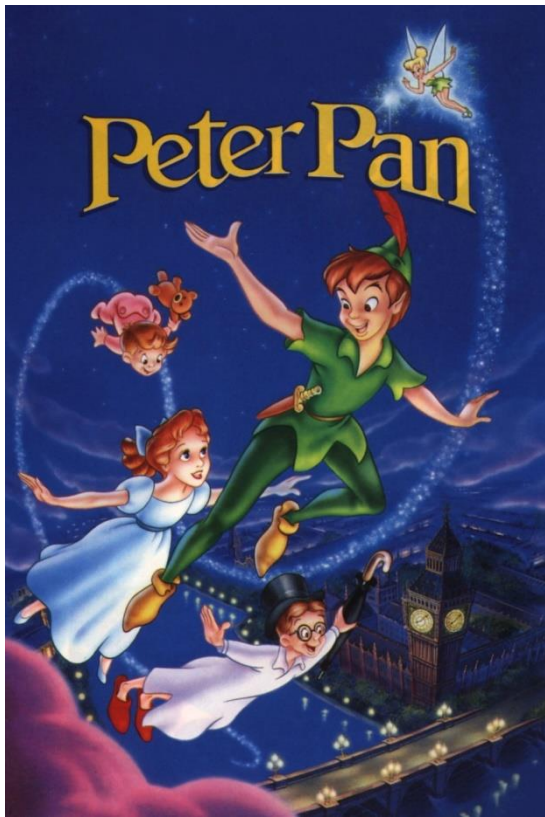
Yo, que en la piel tengo el sabor
Amargo del llanto eterno
Que han vertido en ti cien pueblos
De Algeciras a Estambul
Para que pintes de azul
Sus largas noches de invierno
A fuerza de desventuras
Tu alma es profunda y oscura

A tus atardeceres rojos
Se acostumbraron mis ojos
Como el recodo al camino
Soy cantor, soy embustero
Me gusta el juego y el vino
Tengo alma de marinero

Qué le voy a hacer, si yo
Nací en el Mediterráneo
Nací en el Mediterráneo

Y te acercas, y te vas
Después de besar mi aldea
Jugando con la marea
Te vas, pensando en volver
Eres como una mujer
Perfumadita...

CARÁTULAS DE PELÍCULAS



PINTURAS



Monet
(1899)
El estanque de Ninfeas

Monet
(1914)
Las ninfeas, los dos sauces



D. GALAXIA HADES → CONSTELACIÓN MEMENTO MORI

POEMAS CLÁSICOS Y CONTEMPORÁNEOS

Thomas Gray (S. XVIII)

“Elegía escrita en un cementerio de aldea”

Suena el toque de los difuntos al partir el día,
El viento suspira lentamente sobre el prado,
El arador vuelve a casa por el camino cansado,
Y abandona el mundo a la oscuridad, y a mi.

Ahora el paisaje se deshace, apenas brilla en los ojos,
Y todo el aire sostiene una quietud solemne,
Donde zumba el vuelo, las ruedas del escarabajo,
Un rumor soñoliento que se pierde en la distancia.

A salvo de la joven hiedra en la torre,
El búho decrepito se queja con la luna,
Vagando cerca de su secreta laguna,
Perturba su reino antiguo y desolado.

Bajo aquellos olmos rugosos, aquella sombra del Tejo,
Donde el césped cubre las almas en descomposición,
Cada uno en su célula estrecha, por siempre,
Los rudos antepasados de la aldea sueñan.

La llamada ventosa del incienso en la mañana,
El trago que gorjea en el cobertizo de paja,
El clarín áspero del gallo, o el cuerno que resuena,
Ya no los despertará de su cama eterna.

Para ellos el hogar ardiente ya no quemará,
O la atareada ama de casa los cuidará:
Ningún niño gritará al volver su padre,
Rodeando sus rodillas para sellar el regreso.

Carmen González Huguet, poeta hispanoamericana del siglo XX-XXI

I

Es la sombra que viene,
La garra preparada
Para el golpe certero,
La mirada en alerta

Que busca, sigue, acecha.

Nada se escapa al ojo
Implacable y absorto.
Nada al cruel arretrato.
 Cuando la furia cae
Rasgando piel y carne,
 Y la vida se escapa,
 Y la sangre se amansa,
 Y se instala la muerte;
Entonces comprendemos
Que el mayor enemigo,
 El más voraz y aleve,
Nos hiere siempre el último
Desde adentro del pecho.

II

Ya no te creo, ciudad, el paraíso,
El eterno jardín donde la dicha enciende
 Sus fuegos de San Telmo.
Tampoco te concibo como la cuna de las ilusiones,
 O el rincón iluminado
 Por las luces secretas del deseo.
Caída la venda de los espejismos,
Eres tan sólo ese paisaje sórdido
 Donde rufianes y tahúres
 Se tasan mutuamente,
Mientras los mismos tiburones
 Se mastican sin pausa
 Con sus dientes de oro.
La araña teje su tela, indiferente,
 Mientras tanto.
 Tarde o temprano,
Cualquiera ha de caer.

Anónimo - Tinieblas

Viene cabalgando, la guadaña en la mano
Es la oscura sombra que atrapa a todo humano
 Ni los extraños artificios de los magos
 Ni correr ni esconderte servirá de algo
 Todos los días te acaricia fríamente
Siempre silenciosa allí está, aunque no en tu mente
 Esperando el momento de arrastrarte allí
Donde la tierra y el frío roble guarden tu hollín.
 No existe mortal viviente en el mundo
 Que con dinero se salve del gran estruendo
 Ni el joven se salva, por su gran ingenuidad
 Ni el puro corazón carente de maldad

Decidme, ojos sin brillo, carentes de alma
¿Tenéis el mismo sueño que tengo en mi cama?
O tal vez sea simplemente aquella ausencia
Del cuerpo que porta en su interior su presencia.

Alejandra Pizarnik
“Despedida”

Mata su luz un fuego abandonado.
Sube su canto un pájaro enamorado.
Tantas criaturas ávidas en mi silencio
y esta pequeña lluvia que me acompaña.

(1965)

CANCIONES

LETRA 'MEMENTO MORI'

CANCIÓN. GRUPO KAMELOT

¿Quién quiere separar
el mundo que conocemos
A partir de nuestras creencias
Y que sólo ve en blanco y negro?
Distinguir la pérdida del sacrificio
Algún día nos puede llegar la paz
Con el mundo dentro de nosotros mismos
Y voy a esperar hasta que cierre los ojos
Cierre mis ojos, cierre mis ojos
Cuando el tiempo ha llegado
Tu sabes que solo será una vez más
Y el final llega el invierno para todos nosotros
La vida es traicionera, pero no eres el único
Debemos pretender
Estamos en un segundo tiempo
Estamos en la duración de la línea
La cuna de la tierra
Tú y yo combinaremos
Yo soy el llamamiento que se hace en mi propia historia
Me pueden creer si vendrá por mí
A veces me pregunto dónde el viento ha ido
A veces me pregunto cómo viven sola.
Cuando cierres tus ojos
Recuerdos del verano se burlan de tu mente
Al igual que después de mediodía llovizna limpia el aire
Cuando crece el invierno que está contento de recordar
Tú realmente intentarás
Y se trata de un final
Incluso otoño invierno ...

Y todos tenemos nuestras creencias
Orar por la misericordia para todos
(Misericordia para todos)
Orar por la misericordia para todos
Soy un hombre sin un misterio
Voy a abrazar la fría brisa de invierno
Soy un hombre sin un misterio
Voy a abrazar la fría brisa de invierno
Estoy todavía el guardián de nuestra historia
Sigo creyendo que va a venir a mí
(Sigo creyendo)
Algún día nos puede llegar la paz
Y llegar más allá, detrás de las mentiras
Y le esperan hasta que yo cierro mis ojos
Cerrar mis ojos, cerrar mis ojos

Queen – Show must Go On

Empty spaces
What are we living for?
Abandoned places
I guess we know the score
On and on... does anybody know what we are looking for?
Another hero, another mindless crime
Behind the curtain in the pantomime
Hold the line... does anybody want to take it anymore?
The show must go on
The show must go on
Inside my heart is breaking
My make-up may be flaking
But my smile still stays on
Whatever happens
I'll leave it all to chance
Another heartache
Another failed romance
On and on... does anybody know what we are living for?
I guess I'm learning
I must be warmer now
I'll soon be turning round the corner now
Outside the dawn is breaking
But inside in the dark
I'm aching to be free
The show must go on
The show must go on
Inside my heart is breaking

My make-up may be flaking
But my smile still stays on
My soul is painted like the wings of butterflies
Fairytale of yesterday will grow but never die
I can fly, my friends
The show must go on
The show must go on
I'll face it with a grin
I'm never giving in
Oh, with the show
Oh, I'll top the bill, I'll overkill
I have to find the will to carry on
-On with the show- the show
The show must go on

**LETRA 'LA DOÑA
MUERTE' de Aleks
Syntek**

NO DIGAS NO ES CIERTO, NI ME
EQUIVOQUÉ
GUARDA TUS MENTIRAS, NO
SIRVEN EN MÍ.
SOY LA DOÑA MUERTE Y VENGO
A COBRAR
LO QUE CON DINERO NO PUEDES
PAGAR.

Y A PESAR DE TODO, TRATAS DE
ESCAPAR,
POR MÁS QUE LO INTENTES TE
VOY A ENCONTRAR.
SOY LA DOÑA MUERTE, VAMOS
AL ALTAR
CÁSATE CONMIGO Y NO SUFRAS
MÁS.

AY, AY, AY, SÓLO TÚ PUEDES
CAMBIAR
ESTA ANGUSTIA, ESTE DOLOR.
NO DEJA VIVIR NI SEGUIR EN PAZ,
AY, AY, AY, TODO TIENE SU FINAL
Y YO YA HE SUFRIDO DE

ANSIEDAD.
NO DEJA VIVIR NI SEGUIR EN PAZ,
CON LA DOÑA MUERTE ME VOY A
QUEDAR.

EN EL CEMENTERIO TENGO TU
LUGAR,
LÁPIDAS Y FLORES TE VAN A
RODEAR.
SOY LA DOÑA MUERTE Y VENGO
A COBRAR
LO QUE CON DINERO NO PUEDES
PAGAR.
AY, DOÑA MUERTE,
AY, DOÑA MUERTE...

SÉ DE UNA LEYENDA DE
AQUELLA MUJER
DICEN LA LLORONA QUE AL
VERME SE FUE.
CON LA DOÑA MUERTE NO
PUEDES JUGAR
O AQUÍ ENTRE LOS VIVOS TU
ALMA VA A PENAR.

AY, AY, AY, SÓLO TÚ PUEDES
CAMBIAR
ESTA ANGUSTIA, ESTE DOLOR.
NO DEJA VIVIR NI SEGUIR EN PAZ,
AY, AY, AY, TODO TIENE SU FINAL
Y YO YA HE SUFRIDO DE
ANSIEDAD.
NO DEJA VIVIR NI SEGUIR EN PAZ,
CON LA DOÑA MUERTE ME VOY A
QUEDAR.

NO DEJA VIVIR NI SEGUIR EN PAZ
CON LA DOÑA MUERTE... ME VOY
A QUEDAR.

LETRA 'ACERCA DE LA MUERTE' de Gustavo Cordera.

Es tan simple y no, se puede explicar
Es tan común que la gente muera
No hay mirada que, pueda penetrar
En el milagro de la existencia.

Tan aterrador, que te hace callar,
Tan conmovedor, que te hace llorar.
Si alguien va a partir, alguien va a llegar
Quiero despedir, saber celebrar
La muerte será vida vencida,
O tal vez, vida nueva.

Será un nuevo carnaval
O un lugar sin dirección
Simplemente una extinción
O un silencio de corazón.

El fin de una vacación,
Florece a la maldad
Temeraria seducción
Morir, será despertar.
Será despertar.
Solo acá llegué y solo voy a andar
Aunque se me olvida, si hay con quien
estar.

Soberano soy, y soy universal
Y a toda la tierra, amo mi lugar.
Mi revolución, es poder abrazar
Y mi sanación, es poder cantar
No tengo nación, y ya no tengo edad
Estar despierto es mi bandera.
Donde algunos no pueden ver vida,
Otros ven semillas nuevas.
Será un nuevo carnaval
O un lugar sin dirección
Simplemente una extinción
O un silencio de corazón.

El fin de una vacación,
Florece a la maldad
Temeraria seducción
Morir, será despertar.
Será despertar

Letra “Memento Mori” → Iván Ferreiro

Una vez te vi llorar y sonreí ante el espejo
Huelo el tarro de la miel perdiéndome en el reflejo
No le temo al golpe ni al placer

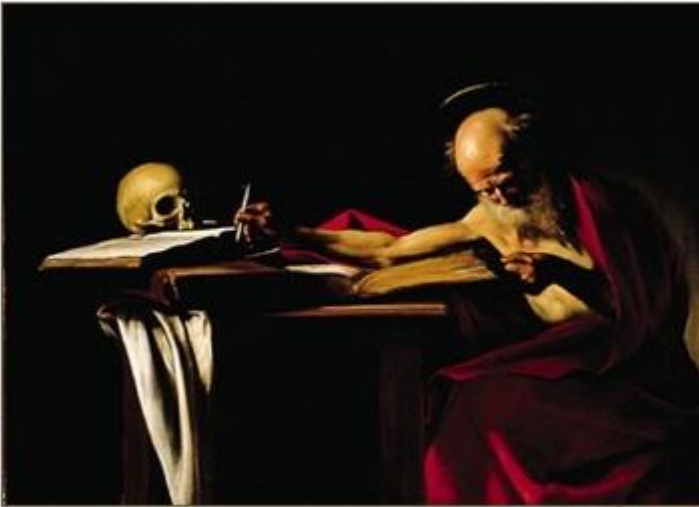
Y prefiero ser que parecer

Todo lo que pude planear
Todo lo que no puedo acabar
He cruzado las fronteras
He quemado las estrellas
Todo lo que quise se jodió
Todo lo que quise se jodió

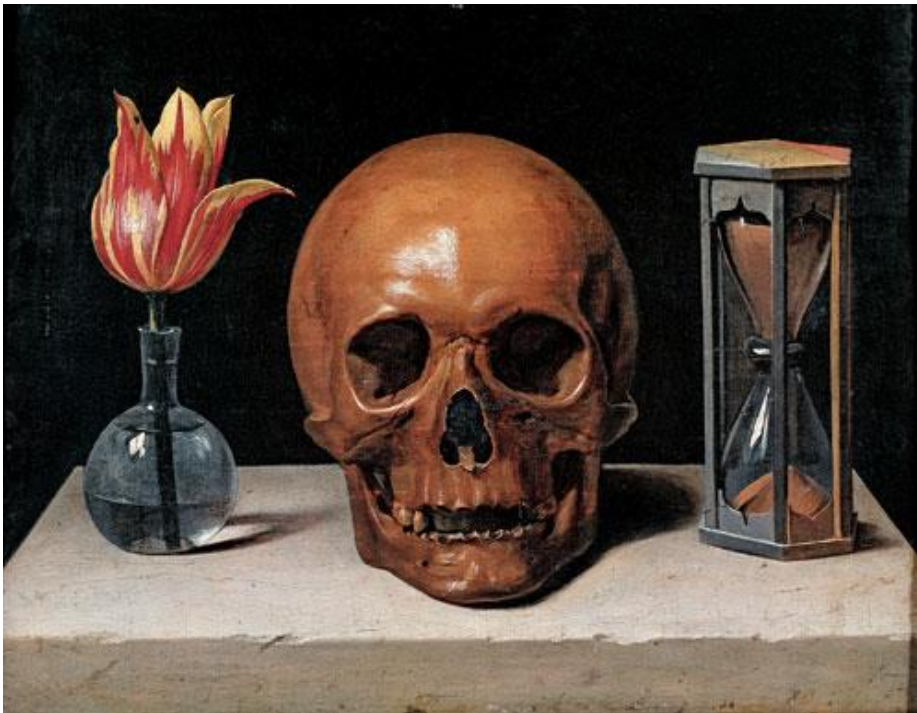
Cada vez que pienso en desaparecer o contenerlo
De las vidas que viví en otra piel a ras de suelo
No me va a servir verte llorar
No te va a servir parpadear

Todo lo que quise para mí
Todo lo que quiero para ti
Hoy va a ser lo que yo quiero
Quiero que salga perfecto
Sigo persiguiéndote y no estás
Cargo contra mis recuerdos
Permanezco en el momento
En el que te fuiste y me perdí
En el que te fuiste y me perdí

PINTURAS



Borghese Caravaggio
(S. XVII)
St. Jerome escribiendo

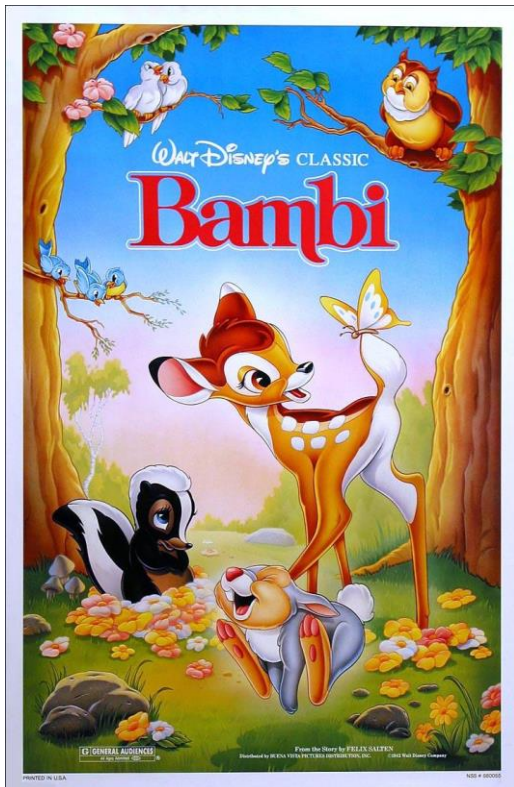


Philippe de
Champaigne
(S. XVII)
*Vida, muerte y
tiempo*

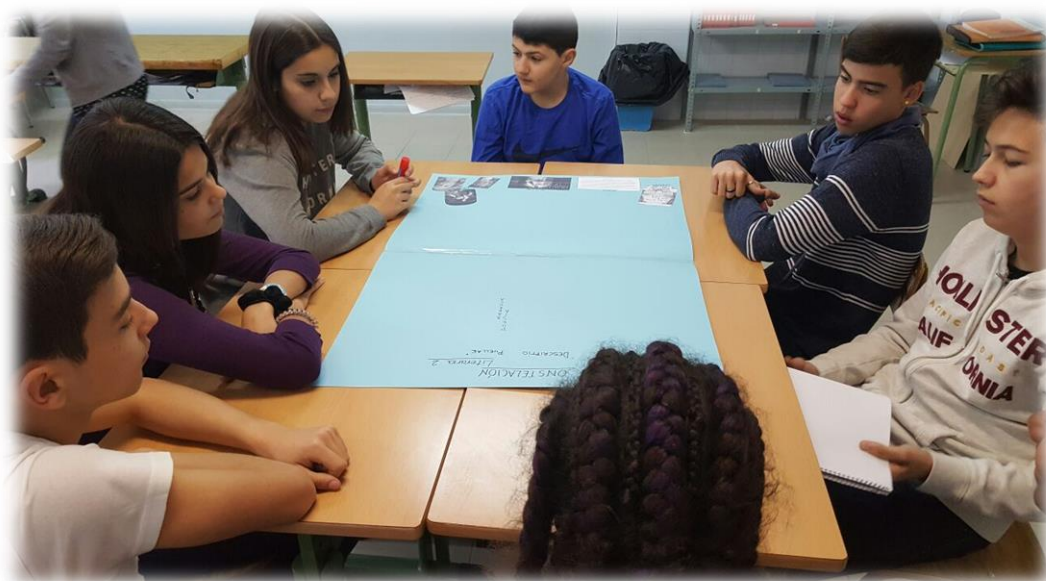


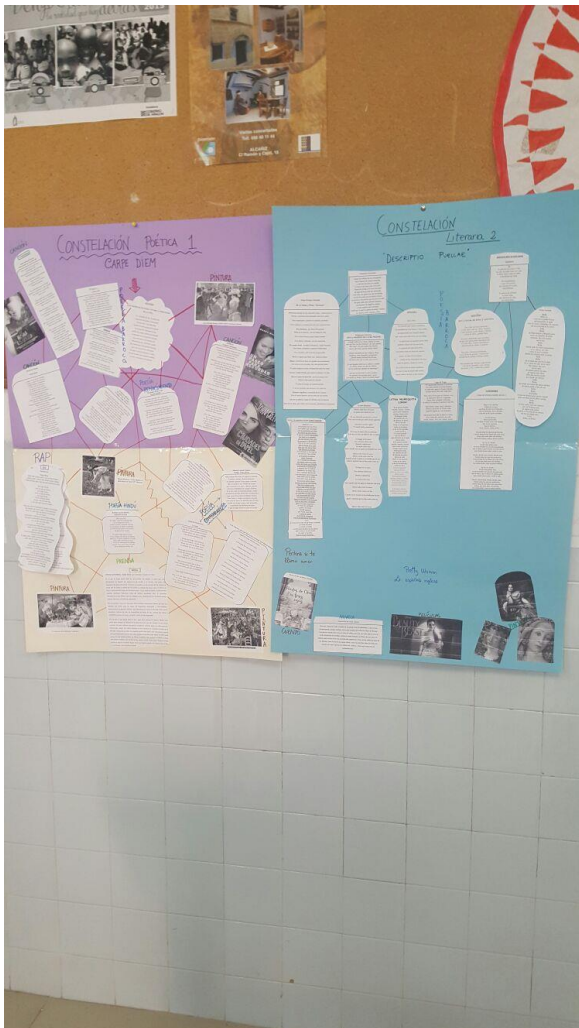
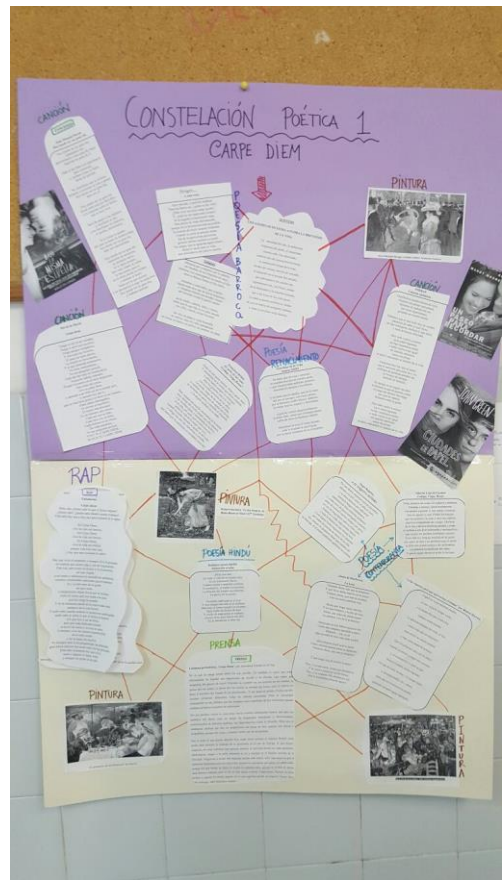
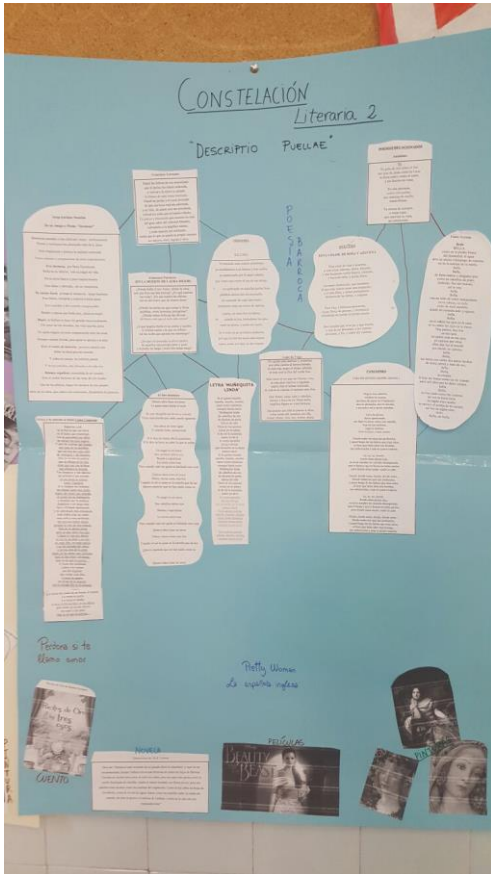
Juan de Valdes Leal
(S. XVII)
In ictu oculi

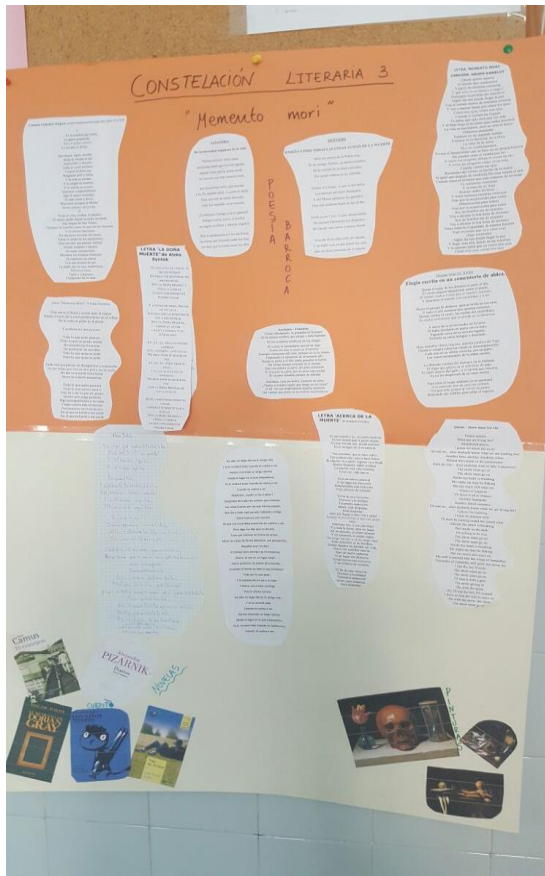
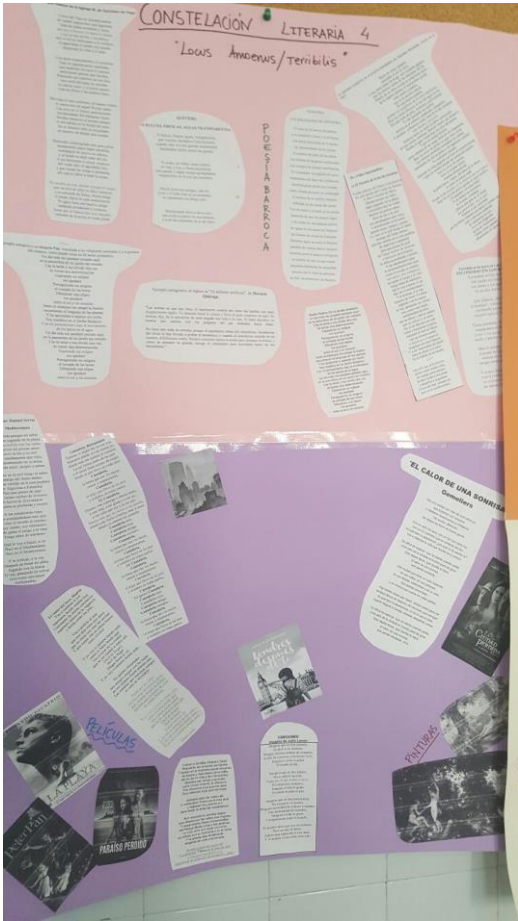
CARÁTULAS DE PELÍCULAS



**12.4. FOTOGRAFÍAS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO Y DEL PRODUCTO FINAL DE LA PROPUESTA:
*LAS CUATRO GALAXIAS DE GÓNGORA***







13. ANEXO V: CUESTIONARIO *ONE MINUTE PAPER*

ONE MINUTE PAPER: ¿Qué os han parecido las constelaciones literarias?

**1. ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de estas sesiones de literatura?
Justifica tu respuesta.**

2. ¿Qué es lo que más difícil te ha parecido de entender?

3. ¿Crees que gracias a la técnica de las constelaciones literarias has comprendido mejor los poemas del barroco? Justifica tu respuesta.

4. ¿Te gustaría que se utilizara más a menudo esta manera de enseñar la literatura? Justifica tu respuesta.

**5. ¿Qué ha sido para ti lo más importante que has aprendido en estas clases?
Justifica tu respuesta.**