



Trabajo Fin de Máster

Textos metaliterarios y autobiográficos para
una nueva educación lectora en Secundaria.

Metaliterary and autobiographical texts for a
new readership education in Secondary School.

Autor/es

Julia Belío Bergua

Director/es

Fermín Ezpeleta Aguilar

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

RESUMEN

El trabajo “Textos metaliterarios y autobiográficos para una nueva educación lectora en Secundaria” se enmarca dentro de la modalidad B de los Trabajos de Fin de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato e incluye una propuesta didáctica fundamentada en la educación literaria y en el uso de metodologías innovadoras. La motivación del alumnado de secundaria en las clases de Literatura es escasa, por lo que proponemos un acercamiento novedoso a la Literatura a través del estudio de textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos de escritores españoles de los siglos XVIII, XIX y XX. El proyecto se dirige al alumnado de 4.^ºESO y se fundamenta en la elaboración de una antología a través de grupos interactivos y del trabajo por proyectos. Estas dos metodologías favorecen el trabajo activo del alumnado permitiendo que se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje lo que, en última instancia, ayudará a mejorar la motivación de los estudiantes respecto a la lectura y la Literatura.

Palabras clave: Didáctica de la Literatura, Educación Literaria, antología, trabajo por proyectos, Lengua y Literatura, Educación Secundaria.

ÍNDICE

1. CUESTIONES PREVIAS	8
1.1. Creación de una educación literaria	8
1.2. Influencia de las nuevas tecnologías en la lectura: ¿lectores nuevos?.....	11
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Aclaraciones terminológicas	15
2.2. Enseñanza de la literatura: nuevas consideraciones	16
2.2.1. Canon literario y criterios de selección de lecturas.....	17
2.2.2. Lectura autónoma y lectura obligada.....	19
2.2.3. ¿Y, tras la lectura, qué?	20
2.3. Textos metaliterarios, retratos y autorretratos y textos epistolares	23
2.4. Trabajo por proyectos: edición de una antología	25
2.5. Aprendizaje dialógico y grupos interactivos	28
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
3.1. Hipótesis y objetivos del estudio.....	32
3.2. Contexto de estudio.....	33
3.3. Instrumentos de análisis.....	34
3.4. Análisis de los datos.	35
3.4.1. Hábitos lectores e interés por las clases de Literatura: Alumnos.....	35
3.4.2. Motivación de su alumnado e inclusión de metodologías innovadoras: profesores.....	42
3.5. Comentario y conclusiones derivadas del análisis	43
4. “TEXTOS METALITERARIOS Y AUTOBIOGRÁFICOS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN LECTORA EN SECUNDARIA”	45
4.1. Justificación.....	45
4.2. Relación del proyecto con el currículo	46

4.3. Metodología	48
4.4. Secuenciación de las actividades.....	49
4.3.1. Fase de preparación	49
4.3.2. Fase de realización.....	50
4.3.3. Fase de evaluación	54
4.4. Resultados obtenidos.	59
5. CONCLUSIONES.....	63
6. BIBLIOGRAFÍA	67
6.1 Bibliografía primaria	67
6.2. Bibliografía secundaria	69
6.3. Normativa	74
7. ANEXOS	76
7.1. Anexo 1: cuestionarios previos	76
7.2. Anexo 2: selección de textos	79
7.2.1. Textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos del siglo XVIII.....	79
7.2.2. Textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos del siglo XIX.....	82
7.2.3. Textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos del siglo XX.....	90
7.3. Anexo 3: preguntas para guiar el análisis de las antologías.....	114
7.4. Anexo 4. Cuestionario de valoración del proyecto.....	115

INTRODUCCIÓN

La presente memoria se enmarca dentro de la Modalidad B de los Trabajos de Fin de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se trata de una propuesta de innovación metodológica consistente en la elaboración de una antología a través de las características de los grupos interactivos y de trabajo por proyectos.

Partiendo de mi experiencia como alumna y de lo vivido en los períodos de prácticas de este máster, puedo afirmar que, de forma general, el alumnado de secundaria y bachillerato no encuentra motivación en las clases de Literatura. Esto se debe, principalmente, a que las clases de esta materia se estructuran todavía siguiendo el esquema tradicional en el que el docente da una clase magistral a sus alumnos. Numerosos son los estudios que demuestran que es necesario cambiar este sistema para desarrollar clases activas y participativas, donde el alumnado sea el agente del aprendizaje y el docente se convierta en un guía (Gracida y Tusón, 2012). Asimismo, también es fundamental que el sistema educativo garantice una formación integral del alumnado y le prepare para desenvolverse en la sociedad. Lograr este objetivo también supone, sin duda, la aplicación de metodologías nuevas en las aulas que tengan en cuenta estos aspectos.

Teniendo en cuenta lo anterior, pretendo desarrollar a lo largo de este trabajo un proyecto de innovación docente en el que se pongan en marcha esos cambios que acabo de mencionar. Así, la propuesta se basa en la combinación de dos metodologías innovadoras: los grupos interactivos y el trabajo por proyectos.

El apartado de cuestiones previas se dedica a realizar un repaso por los cambios sufridos en la didáctica de la literatura hasta convertirse en lo que hoy se considera una educación literaria. También se incluye un subapartado en el que se plantea la creación de nuevos lectores influenciados por las nuevas tecnologías que dominan la sociedad.

El segundo gran apartado conforma el marco teórico. He considerado pertinente incluir unas sencillas aclaraciones terminológicas que sirvan al lector para comprender de manera más exacta lo que se propone a lo largo de este trabajo. Asimismo, se incluye un repaso por algunos elementos que considero que deben tenerse en cuenta al plantear la enseñanza de la literatura y de la lectura en las aulas: qué libros seleccionamos para nuestros alumnos, si obligamos a leer unas obras o fragmentos determinados o si

dejamos que sean ellos quienes decidan según sus intereses y qué tipo de actividades planteamos para trabajar aquello que se ha leído.

Seguidamente, se detallan los subgéneros planteados para trabajar el proyecto que aquí se presenta: textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos. Los fragmentos seleccionados son grandes textos de la Historia de la Literatura Española, de una calidad literaria indudable, en los que, además, aparecen aspectos vivenciales y emocionales de los propios autores que apelan directamente al lector. Esto permite al alumnado “escuchar” la voz real de los escritores, sus emociones, pensamientos e ideas más personales, aspecto que ayuda a la creación de un vínculo estrecho entre lector y autor así como a la desmitificación de la figura de escritor.

A continuación, se dedican dos subapartados a concretar qué se entiende por trabajo por proyectos y por grupos interactivos y destacando las ventajas que supone su aplicación en las aulas y, concretamente, en la materia de Lengua Castellana y Literatura.

Tras realizar este repaso teórico se desarrolla el estudio previo llevado a cabo para la puesta en práctica del proyecto. Así, se plantean las hipótesis y objetivos del estudio planteados, el contexto del centro donde se llevó a cabo la propuesta y las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos extraídos de los cuestionarios formulados a alumnos y profesores. Estos cuestionarios pretenden estudiar los hábitos lectores del alumnado donde se llevó a cabo el proyecto, así como su interés por las clases de Literatura. En cuanto al docente, el objetivo es conocer qué tipos de metodologías utiliza en las aulas y cómo consigue aumentar la motivación de los estudiantes. Con este estudio se pretendía comprobar que las hipótesis planteadas en el estudio previo y los aspectos recogidos en los apartados teóricos coinciden con la realidad estudiada.

El cuarto apartado se dedica al desarrollo y explicación de la propuesta didáctica “Textos metaliterarios y autobiográficos para una nueva educación lectora en Secundaria”. Para ello se realiza una justificación del proyecto, en la que se detallan las ventajas de la selección de textos metaliterarios, retratos y autorretratos y textos epistolares para trabajar en el aula. Asimismo, se incluye un apartado en el que se relaciona el proyecto con el contenido del currículo y otro que especifica la metodología utilizada, que coincide con la planteada en el estudio teórico, y la secuenciación de las

actividades en tres fases: fase de preparación, realización y evaluación. Se recogen también los resultados obtenidos de la puesta en marcha del proyecto en las aulas.

El quinto apartado se dedica a recoger las conclusiones a las que se ha llegado con la elaboración del propio trabajo y la puesta en práctica de la propuesta.

El trabajo finaliza con la inclusión de la bibliografía utilizada, tanto primaria como secundaria, y con varios anexos en los que se muestran los cuestionarios pasados a alumnos y profesores, los textos seleccionados para el trabajo en el aula organizados de manera cronológica, las preguntas para la orientación del análisis de las antologías y el cuestionario de evaluación del proyecto.

1. CUESTIONES PREVIAS

1.1.Creación de una educación literaria

Numerosos son los autores que ponen de manifiesto el hecho de que en los últimos años “el método tradicional de enseñanza de la literatura en la escuela se halla sumido en una situación de crisis profunda e irreversible” (Colomer, 1991, p. 21). Así, la historia de la literatura como modelo de formación literaria y el comentario de textos se consideran en la actualidad un modelo superado por las nuevas concepciones de la educación y del hecho literario que se ha ido sustituyendo por otras concepciones derivadas de los avances producidos en las disciplinas relacionadas con la reflexión educativa (Colomer, 2010). Esta nueva concepción se basa, fundamentalmente, en la consideración de la formación de la competencia lectora como base de la educación literaria sobre la que se organicen otros aspectos como la selección del canon, la propuesta de actividades... El objetivo es el de garantizar una lectura competente y placentera restando importancia al estudio de la dimensión histórica de los textos y, así, formar lectores autónomos que disfruten la literatura (Dueñas, 2013).

Colomer establece un repaso por las diferentes teorías que han guiado el aprendizaje de la literatura en los diversos modelos educativos desde la Edad Media a la actualidad. Así, el modelo imperante hasta el siglo XIX fue el centrado en el aprendizaje del discurso oral y escrito orientado a la preparación de actividades profesionales. Los hechos históricos desarrollados durante el siglo XIX supusieron un cambio en la concepción de literatura, que pasó a considerarse como una esencia de las naciones y a tratarse en el sistema educativo como un medio para la creación de la conciencia nacional. Este modelo se basaba en el estudio de un manual constituido a partir de fragmentos de textos y ejercicios explicativos, base de la práctica de la enseñanza de la literatura hasta los años setenta del siglo XX. Además de su estabilidad temporal, también destaca Colomer el hecho de que este modelo se utilizaba tanto en la escuela primaria como en la universidad.

Como he indicado anteriormente, en la década de los sesenta la escuela tuvo que hacer frente al fracaso del modelo de la enseñanza tradicional. A esto condujeron una serie de hechos históricos tales como la nueva organización de las sociedades postindustriales, la necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura, el escaso dominio de la lengua escrita en las primeras generaciones de adolescentes enteramente escolarizados o los cambios teóricos producidos en disciplinas como la didáctica. A

partir de las nuevas premisas de las teorías formalistas y estructuralistas se propuso la necesidad de formar lectores competentes cuestionando la enseñanza tradicional de la literatura basada en la idea de trasmitir información. Esto conlleva la lectura de textos en las aulas y el acceso directo a ellos del alumnado.

Algunos autores destacan que “la didáctica de la literatura, desde sus orígenes hasta la actualidad, se sustenta, fundamentalmente, en la teoría literaria y tiene como objeto la enseñanza de la literatura” (Altamirano, 2013, p. 228). Teniendo en cuenta esta definición, realiza un breve repaso por las diferentes teorías que han marcado la enseñanza de la literatura. Así, destaca en primer lugar la teoría historicista, que se centra en el estudio del autor, la génesis de la obra y su evolución en la historia. Esta teoría ha marcado el aprendizaje al orientarlo hacia la repetición y la memorización de contenidos, habitualmente conceptos y hechos literarios considerados relevantes. Esta visión posibilitaba la superación de la materia de literatura sin necesidad de leer ninguna obra.

Sin embargo, las teorías formalistas y estructuralistas influyeron en las aulas generalizando el análisis de obras literarias a partir de comentarios de textos como una herramienta que permite detectar la función poética del lenguaje literario. Esta influencia se desarrolla por la concepción del texto literario como una unidad autónoma e independiente.

Finalmente, Altamirano habla de la teoría de la recepción, la teoría semiótica y la teoría pragmática, que dan lugar al enfoque pragmático-comunicativo del discurso. Estas teorías se basan en la sustitución de la teoría del texto literario por una teoría de la comunicación literaria que se ocupa de las condiciones de producción y recepción del discurso literario entendido como un proceso comunicativo. Esta idea influyó en la didáctica de la literatura dando lugar a nuevos enfoques que enfatizan la formación de hábitos de lectura en los alumnos y la promoción del placer de leer los textos literarios. El objetivo esencial de la literatura concebida de esta manera “es generar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria” (p. 230).

En relación con estas últimas teorías, Teresa Colomer consideró ya a finales del siglo anterior que el proceso de cambio llevado a cabo en estos últimos años,

se ha ido reemplazando la concepción de una *enseñanza de la literatura* por la de una *educación literaria*, es decir, en la adquisición de una competencia lectora que requiere

del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el texto (Colomer, 1991, p. 22).

Esta autora contempla varios elementos de la enseñanza de la literatura que manifiestan la implantación de una serie de cambios que ponen de manifiesto el avance de algunas prácticas educativas. En primer lugar, señala la importancia de modificar las actividades de comprensión lectora que se proponen al alumnado para demostrar la lectura de un determinado libro o texto. Así, considera que esas preguntas suelen estar encaminadas a la comprensión literal de los textos sin exigir una comprensión global del texto ni una aportación personal por parte del lector. En segundo lugar, hace referencia a la ampliación del corpus de las propuestas de lectura destacando “la necesidad de hallar textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos” (p. 23). Destaca la implantación de la literatura de tradición oral en las aulas de secundaria de la que también señala el peligro de extender de manera abusiva su lectura limitando, nuevamente, la experiencia lectura propuesta a los alumnos. También hace referencia a la inclusión de obras de literatura infantil y juvenil, especialmente idónea para que los alumnos vayan familiarizándose con la lectura y adquiriendo un hábito lector. Colomer considera que la consideración de los adolescentes como un sector social nuevo con determinados intereses contribuyó a la creación de la novela juvenil que sirviera como enlace entre la infancia y la etapa adulta. Sin embargo, alerta de la realización de guías de preguntas y actividades tradicionales que, aunque se realicen sobre obras juveniles, perpetúan las prácticas tradicionales.

El tercer aspecto que Colomer incluye en su estudio tiene que ver con el acceso a los propios textos, destacando el abandono de la transmisión puramente memorística de la información por la inclusión del acceso directo del lector al texto. Esto tiene como objetivo que el docente deje de ser quien posee toda la información y la dicta a sus alumnos para que sean ellos quienes tomen también partido en la glosa de los textos y en la propia experiencia lectora. La autora pone de manifiesto en este apartado la importancia de enlazar los textos de manera global, dando un sentido completo a los fragmentos que se leen e intentado aumentar el interés de los alumnos de una obra entera.

Un cuarto elemento que destaca Colomer es la producción de textos literarios por parte de los estudiantes como una nueva actividad que puede llevarse a cabo en

forma de taller literario. El problema detectado con la autora en estas propuestas es que se suele recurrir a una falta de delimitación de objetivos claros y controlados que dirijan estas prácticas literarias.

Tras este repaso, la autora señala “la necesidad de una educación literaria en la escuela básica que, desde el punto de vista de la recepción, debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria” (p. 26), lo que le lleva a señalar que “la finalidad formativa de la educación literaria se puede resumir en la formación del lector competente” (p. 27).

En su artículo de 2010 incluye un aspecto que no aparece en el de 1991: la concepción del aprendizaje literario como el desarrollo de una competencia comunicativa, lo que dificulta la programación escolar en comparación a cuando se reducía a una dosificación de los conocimientos que se debían trasmisitir. Considera que las renovaciones metodológicas en este sentido han apostado por experimentar cuál es la mejor forma de recorrido y no tanto en el “a dónde llegar”. En este apartado Colomer incluye la estrategia del trabajo por proyectos como una de las experiencias más sugerentes en este aspecto, destacando una serie de ventajas derivadas de esta metodología.¹

Así, considera que las innovaciones detalladas anteriormente muestran

un acuerdo sobre la concepción de la enseñanza de la literatura como una *educación literaria*. Esta educación viene justificada por una reformulación del papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo y ha ido caracterizándose por la asunción de la diversidad del corpus literario y de la multiplicidad de prácticas educativas utilizables (Colomer, 2010, s.p.).

1.2. Influencia de las nuevas tecnologías en la lectura: ¿lectores nuevos?

Algunos autores han afirmado que la sociedad actual puede responder a la denominación de “sociedad de la información” mientras que otros prefieren utilizar la denominación de “sociedad del conocimiento”. Las dos terminologías se encuentran muy alejadas de ser sinónimas. Por un lado, la información es algo que obtenemos y acumulamos, de la que solo se puede aprender y, por tanto, generar conocimiento, si se procesa y se asimila. Para estas acciones es fundamental la competencia lectora, que permite valorar esa información tan accesible en la actualidad para que pueda

¹ Estas ventajas se detallarán en el apartado dedicado al trabajo por proyectos.

convertirse en conocimiento. El conocimiento, sin embargo, es algo interno a cada individuo que tiene relación con la inteligencia y el entendimiento (Cerrillo y Senís, 2005).

Independiente de la terminología que se considere más apropiado utilizar, es indudable que nuestra sociedad está marcada por la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que ha supuesto una serie de cambios en el acceso a la cultura y al saber y ha ampliado las posibilidades de ocio y tiempo libre. En relación con la lectura, que es el tema que aquí nos ocupa, es fundamental tener presente que esta implantación ha supuesto la “sustitución de la comunicación impresa por los sistemas multisensoriales de la nueva tecnología” (Delgado, 2007, p.39). Además, también debe tenerse presente que estos nuevos sistemas no solo restan tiempo al que se dedicaba a la lectura, sino que introducen una “pereza mental” que “puede llegar a provocar en el ser humano una alteración de valores y estilos de vida que modifiquen y trasforme los modos de asimilar la información” (p. 39). Es cierto, sin embargo, que nunca se ha leído tanto como ahora, en un momento en el que la alfabetización es universal, ni nunca han existido tantos lectores y, sin embargo, “leer no está de moda” (Cerrillo y Senís, 2005, p. 19) es, al contrario, una actividad poco valorada socialmente, especialmente por los jóvenes y adolescentes: “en el siglo de la alfabetización masiva, la lectura no destaca entre los hábitos favoritos de los españoles” (Ballester e Ibarra, 2008, p. 26).

Sin embargo, el desarrollo de las nuevas tecnologías no debe verse como una amenaza para la lectura, o al menos no solo como tal. Es fundamental que la lectura se adapte a las nuevas circunstancias y características sociales. Algunos autores consideran que se puede hablar de dos tipos de lectores: el lector tradicional, es decir, el lector literario, de libros, que, además, se sirve de nuevos modelos como la lectura en Internet o de soportes electrónicos y multimedia, y el lector nuevo, fascinado por las nuevas tecnologías que solo lee en la red, pero no es lector de libros. Por esta razón, pese a que chatee o juegue, se encuentra en ocasiones con la dificultad de comprender algunos mensajes y, sobre todo, de discriminarlos (Cerrillo y Senís, 2005). Estos autores, consideran que si hay una crisis de un tipo de lectura es porque hay una crisis de un tipo de lector, es decir, la lectura cambia porque se da una transformación en las capacidades y competencias lectoras. En este sentido, se introduce el concepto de *cyborg*, proveniente de los términos ingleses *cybernetical organism* (organismo cibernetico) y

definido como: “un organismo cibernetico, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de la realidad social y también de ficción” (p. 25). Teniendo en cuenta esta definición podemos considerar que en la actualidad se puede hablar de la existencia de niños y adolescentes *cyborg* que representan un nuevo tipo de lector.

Tal y como hemos indicado anteriormente, estos cambios sociales basados en la introducción de las nuevas tecnologías, que, como hemos visto, afectan de manera directa a la lectura, pueden verse desde dos ópticas diferentes: una pesimista y otra que no lo es tanto. Así, la visión pesimista nos lleva a pensar en un lector dominado por la velocidad de los medios y de internet que no es capaz de leer literatura. Por supuesto, este tipo de lector tendrá una competencia lingüística que le permita leer y escribir y, probablemente, una competencia literaria que le permita distinguir el lenguaje poético del que no lo es. Sin embargo, esta competencia mostrará una laguna formativa derivada de la baja actividad lectora, que se verá sustituida por el uso de la televisión, ordenadores o videojuegos. Este cambio supondrá una falta de competencia lectora, pero, por el contrario, facilitará al individuo una serie de habilidades que le permitirán desarrollarse en otras situaciones reales distintas a la lectura literaria. Por otra parte, una visión más optimista nos sitúa en la creencia de que ese lector-*cyborg* será capaz de utilizar las nuevas tecnologías a la vez que podrá comprender obras literarias, llegando a una fusión de los dos extremos que le permitan disfrutar de las ventajas de ambos mundos. También se ha considerado que “toda incorporación de las TIC al aula ha abierto un océano de posibilidades educativas [...] Toda esta nueva era digital puede despertar inquietudes e incentivar mucho el interés hacia los libros, temas, autores y lecturas” (Moreno, 2012, p. 84). Siguiendo con esta visión optimista de las consecuencias en la lectura de los cambios sociales, Delgado plantea otra perspectiva desde la que analizar el impacto de las tecnologías:

Estas tecnologías modifican la experiencia lectora y de escritura (el correo electrónico le ha arrebatado al correo postal la práctica de escribir cartas, por ejemplo), o producen otras experiencias de lectura que no tienen que anular las ya constituidas. Cambian los soportes y con ello todo lo relacionado con la producción y distribución de textos, pero, en cualquier caso, recalcan las competencias dadas por la alfabetización; incluso exigen lenguas diferentes a la propia (Delgado, 2007, p. 40).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, debe plantearse la idea de que lo que hoy se necesita no es tanto enseñar literatura, siguiendo los postulados tradicionales, sino enseñar a apreciar la literatura o facilitar a los alumnos herramientas y actitudes que le

permitan estar en posición de apreciarla y valorarla. Para ello, es fundamental que se lleven a cabo una serie de cambios en los planteamientos didácticos de la enseñanza de la literatura que consigan despertar en el alumnado el interés por la lectura partiendo de la existencia de una relación clara entre ese proceso de lectura y su propia realidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aclaraciones terminológicas

Considero oportuno destinar un apartado a la aclaración de algunos conceptos teóricos que van a nombrarse en numerosas ocasiones en apartados posteriores.

La temática general de este trabajo es la didáctica de la literatura, por lo que hemos considerado adecuado comenzar definiendo este término, didáctica de la literatura, recurriendo a María González García y María Teresa Caro Valverde.

La didáctica de la Literatura es una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es “enseñar contenidos” sobre literatura sino “aprender competencia comunicativa” con la literatura. No es una ciencia aplicada sino una ciencia implicada con la vida de las palabras (González y Caro, s.f., p. 1).

En relación con lo anterior, y dada la importancia de este término en el presente trabajo, quiero también delimitar el concepto de Educación Literaria recurriendo a las definiciones aportadas por dos especialistas. En primer lugar, las autoras anteriormente mencionadas consideran que se trata de una vertiente fundamental de la Didáctica de la Literatura centrada en la interacción del mundo del lector con la propia obra literaria, fomentando un aprendizaje basado en las prácticas lectoescritoras en las que se combina interpretación y creación.

Por su parte, Zayas establece una definición más sintética y concreta en la que explica que el término “se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y las destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios” (Zayas, 2011, p. 32).

En tercer lugar, me parece relevante incorporar la definición de competencia literaria propuesta por Cassany, Luna y Sanz. Estos autores consideran que esta competencia incluye habilidades relativas a la comprensión lectora teniendo en cuenta la especificidad de los textos y la relación entre la obra y el lector. También creen que debe asegurar el desarrollo de habilidades de expresión al ampliar el conocimiento de recursos estilísticos que pueden ser utilizados por el lector en sus propias producciones. Proponen también qué características cumple el perfil de un alumno con competencia literaria:

El perfil de un alumno con competencia literaria, buen usuario de la literatura, es el de alguien que:

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos literarios.
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.
- Incorpora la lectura a su vida cotidiana.
- Disfruta con la literatura (Cassany, Luna y Sanz, 1999, pp. 488-489).

También aparece de manera recurrente en este trabajo el concepto de “ hábito lector”, definido por Leandro Molina Villaseñor desde una perspectiva que tiene en cuenta el aprendizaje y el disfrute de la lectura:

El concepto de hábito lector se puede entender desde dos acepciones diferentes: como la actividad de leer que es adquirida por repetición constante de tal ejercicio conductual y, en segundo lugar, como la facilidad conseguida por la constancia en la práctica de lectura. respectivamente (Molina Villaseñor, 2006, pp. 108-109).

En estrecha relación con el “ hábito lector” se incluye la concepción de “buen lector”: “el buen lector es el que lee con inteligencia, haciendo distinción entre lo importante y lo secundario, da cuenta de lo leído sin especial esfuerzo y de forma sintética.” (Delgado, 2007, p.43).

Para terminar este apartado, considero apropiado hacer referencia a la definición de lectura literaria aportada por Ana María Margallo en una entrevista realizada por Carlos Lomas y Juan Mata. En ella la autora distingue entre una lectura identificativa, en la que el lector se proyecta en el propio texto, y una más distanciada en el que el lector lo interpreta. Considera que ambas opciones son igualmente necesarias y productivas para dar sentido no solo al propio texto sino también a la existencia misma.

2.2. Enseñanza de la literatura: nuevas consideraciones

Como se ha indicado anteriormente, es fundamental que la enseñanza de la literatura tenga en cuenta las características sociales del momento en el que nos situamos para, así, poder ofrecer al alumnado una serie de propuestas que le permitan vincular la literatura con su realidad diaria y, en última instancia, desarrollar el placer por la lectura y un hábito lector.

La enseñanza de la literatura se basó durante un largo periodo de tiempo en el estudio del autor y de la obra mientras que, en los últimos años, los postulados

metodológicos se han centrado en la importancia del lector como componente fundamental. Dando protagonismo a este último se han desarrollado nuevos caminos en torno a la enseñanza de la literatura que nunca deben perder de vista el objetivo último y más importante:

Las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades. Sin la lectura no hay literatura. Ni fenómeno literario (Ballester e Ibarra, 2009, p.31).

2.2.1. Canon literario y criterios de selección de lecturas

Varios son los elementos que deben tenerse presentes a la hora de renovar la metodología tradicional para tratar de crear en el alumnado un interés por la lectura que le permita crear un hábito lector. El primer aspecto sobre el que debe reflexionarse es el canon literario. En torno a este tema son básicamente dos las posturas que se pueden tomar. Por un lado, “no debemos olvidar que todo canon cerrado, toda imposición de lecturas inamovible marcada por la historia literaria [...] se diluye ante el poder más omnipresente: el de los lectores” (Ballester e Ibarra, 2009, p. 32). Sin embargo, también es cierta la funcionalidad del canon para la enseñanza de la literatura ya que ayuda a concretar la formación fundamental del lector competente y, además, resulta un componente básico que facilita la organización del currículo escolar.

Otra de las cuestiones debatidas, derivada de la problemática del canon, tiene que ver con los criterios de selección de las obras que se proponen a los alumnos. Es indudable que el corpus que se proponga tiene que ser lo más amplio posible, para que incluya obras clásicas y universales, así como textos próximos al contexto real del alumnado. Aquí, sin duda, se incluirían las obras de literatura infantil y juvenil que constituyen “un elemento básico en la formación de los individuos como lectores, así como en la creación y desarrollo de su competencia literaria” (Ballester e Ibarra, 2009, p. 33). Marta Sanjuán considera que este tipo de literatura “cumple un papel de transición hacia la verdadera literatura, hacia la literatura con mayúsculas, es decir, los clásicos” (Sanjuán, 2014, p. 164).

Son varios los criterios que el docente debe tener presente antes de proponer una serie de lecturas a sus estudiantes. Uno de ellos es la edad de su alumnado en relación con su grado de cultura, su comprensión léxica... Debe tenerse en cuenta que los alumnos de ESO ya pueden realizar generalizaciones e interpretar el doble sentido

de un texto. Además, son capaces de realizar deducciones lógicas y se inician en la reflexión causal, aumenta su autonomía personal y desarrollan la capacidad de análisis y síntesis. Sin embargo, a partir de los 12-13 años se produce en algunas ocasiones un desconcierto en los jóvenes, que no encuentran libros apropiados para su edad ni acorde con sus intereses. Esto supone, en muchas ocasiones, la desaparición del hábito lector que se había desarrollado en edades anteriores. Durante el segundo ciclo de secundaria los lectores entran en un tramo del proceso que les va a guiar a la literatura adulta siendo lectores autónomos y competentes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, a todos los niveles, el grado de desarrollo y de competencia de los alumnos de una misma edad puede ser muy diferente. Además, también puede serlos los intereses y gustos de cada uno, que les pueden llevar a seleccionar tipos de obras literarias muy diferentes. Si bien esa variedad puede dificultar la elección de las obras por parte del docente, este debe tener siempre en cuenta que obligar a leer textos de una complejidad demasiado elevada para su nivel solo les lleva a un rechazo de la lectura y a un desinterés por todo lo que tenga que ver con la literatura (Ballester e Ibarra, 2009).

Por supuesto, otro criterio fundamental debe ser los gustos e intereses de los alumnos. En este sentido, es importante tener en cuenta qué tipo de lecturas eligen los estudiantes fuera del ámbito escolar. Según Manresa (2009) los adolescentes se basan principalmente en la popularidad social de los textos a la hora de escoger las obras. No hay que olvidar que en la etapa adolescente los alumnos tienen la necesidad de definir su propia identidad sintiéndose parte de una comunidad. Otro aspecto que también condiciona su elección tiene que ver con la adscripción a un sector de la población determinado, principalmente por el hecho de ser chico o chica. Así, Manresa pone como ejemplo que las chicas encuestadas en su investigación leen la serie romántica de Minte-König mientras que los chicos prefieren la fantasía de Tolkien.

Es indispensable tener en cuenta, por tanto, que a los estudiantes, a los que pretendemos convertir en lectores, hay que ofrecerles textos acordes con sus inquietudes e intereses (Jover, 2003). Según lo que plantean las teorías constructivistas, nuestra estructura cognoscitiva está formada por unos esquemas de conocimiento que se amplían y modifican en las situaciones de aprendizaje, pero, para que este proceso tenga lugar es imprescindible que el aprendiz establezca un vínculo entre lo que se le propone como nuevo y sus conocimientos previos.

2.2.2. Lectura autónoma y lectura obligada

Por otro lado, en relación con lo que acabamos de plantear, también debe reflexionarse sobre la idoneidad de plantear lecturas obligatorias para el desarrollo del hábito lector del alumnado. Sin duda, esta es una de las características principales de la lectura en los centros de secundaria, planteando la lectura de una serie de obras seleccionadas por el docente como un requisito indispensable para superar la asignatura. Así, Moreno (2012) explica las diferencias entre la lectura autónoma y la lectura obligada, que debería obligar a todo docente a reflexionar sobre ella, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes de cada una. Expone esas diferencias de la siguiente manera:

LECTURA AUTÓNOMA	LECTURA OBLIGADA
Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Mayor variedad	Mayor uniformidad
Posibilidad de ampliación de la competencia literaria del grupo clases a través de actividades de promoción de las lecturas individuales.	Posibilidad de aprovechamiento didáctico en el aula.
Profundización en el perfil literario del aprendiz.	Creación de un canon literario.
Se vincula la lectura con la biblioteca de aula, del centro escolar, del barrio, municipal...	Relaciona los contenidos de la asignatura con los intereses grupales.
Difícil de evaluar por la variedad de lecturas.	Evaluación sencilla.

Como puede apreciarse en el cuadro, no todo son aspectos a favor de la lectura autónoma ni en contra de la lectura obligada. De hecho, en relación con lo que se está planteando, me gustaría recuperar el artículo de Manresa (2009) centrado en el hábito lector de los adolescentes. En su estudio, como he mencionado con anterioridad, hace referencia a los criterios que siguen los adolescentes para elegir las lecturas fuera del

aula. Seguidamente, la autora plantea un aspecto que nos parece relevante destacar: el encasillamiento lector. Manresa expone que muchos jóvenes tienen una experiencia lectora determinada caracterizada por unos rasgos concretos ya sean la temática, el autor, una saga literaria...lo que demuestra que una gran parte de esos jóvenes lectores se encasillan en un tipo de lectura determinada.

En mi opinión, este puede ser uno de los riesgos de dejar completamente abierta la elección de las obras literaria al alumnado. Por supuesto, deben tenerse en cuenta sus intereses, como ya hemos tratado anteriormente, pero consideramos que el papel del docente es también abrir a sus estudiantes a un mundo nuevo de posibilidades que desconocen. Intentando encontrar un término medio, creemos que es indispensable que el profesor ejerza de guía estimulando al alumnado a realizar lecturas diferentes que le muestren opciones que quizás le puedan interesar. Dueñas y Tabernero insisten en la necesidad de que los docentes aproximen a los jóvenes a los clásicos:

Si consideramos importante que nuestros jóvenes conozcan a los clásicos, si pensamos que merece la pena que se instalen en unas determinadas tradiciones intelectuales, convendrá crear entornos o contextos propicios que les permitan acceder a autores a los que la gran mayoría de los adolescentes no llega por su propia iniciativa (Dueñas y Tabernero, 2012, p.68).

2.2.3. ¿Y, tras la lectura, qué?

Una vez que el docente ha seleccionado los libros que considera más adecuados para su alumnado, teniendo en cuenta los criterios que acabo de establecer, es imprescindible el replanteamiento de las actividades y tareas que se van a realizar de manera posterior a la lectura. He indicado en otras partes de este trabajo que existen indicios que demuestran que se están renovando las prácticas metodológicas en este ámbito, aunque todavía no pueda hablarse de una transformación generalizada. Moreno plantea una serie de aspectos generales que deben tenerse presentes a la hora de plantear las actividades posteriores a la lectura.

En primer lugar, otorga una importancia fundamental a la concepción de la literatura por parte del docente:

el profesor o profesora no solo sabe de libros [...] sino que además vive los libros, habla de ellos con interés, pone el corazón y no solo el intelecto, transmite emociones... Eso mueve (motiva) porque tocamos las fibras sensibles del alumnado (Moreno, 2012, p. 86).

Considera que el gusto por la lectura es un contenido actitudinal y que, como tal, se contagia y se transmite, no se enseña. Para ello es indispensable facilitar a los alumnos espacios de intercambio donde puedan hablar de libros y de lo que trabajan a partir de las lecturas.

En este sentido, se deben tener presente las afirmaciones de Altamirano Flores respecto a su idea de “el contagio de la literatura”. Así, considera que una de las tareas fundamentales del profesor en cuanto a la educación literaria es contagiar el entusiasmo y la excitación por la lectura. El autor explica cómo entiende el contagio de la literatura de la siguiente manera:

El contagio de la literatura consiste en transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de manera directa y personal (Altamirano, 2013, p.232).

También esta idea se encuentra en Pennac (2001) en la que reivindica la obligación del profesor de infundir el gusto por la lectura en los estudiantes para que encuentren el placer de leer por lo que considera que el docente no debe exigir la lectura sino intentar compartir el placer que a él le produce dicha actividad.

Siguiendo con las propuestas de Moreno para desarrollar una verdadera educación literaria en las aulas, destacamos también la importancia de incorporar determinados aspectos a las programaciones didácticas: propone la creación de un plan global de lectura, un plan individual de lectura, la figura del profesor coordinador de lecturas y la compilación de lecturas atractivas para la ESO. Considera, además, que los departamentos de lengua no solo deberían acordar las lecturas que se proponen en cada curso de secundaria, sino también incluir una serie de estrategias para llevar a cabo antes, durante y después de esas lecturas.

Por otra parte, habla de la necesidad de llevar a cabo una renovación metodológica de la mano de docentes que exploren, investiguen, ensayan con nuevas alternativas y adecue sus prácticas a los intereses y necesidades de sus alumnos. Asimismo, menciona las conocidas actividades de animación a la lectura, destacando que con intervenciones ocasionales de ese tipo no se consigue formar hábitos lectores. Para conseguir este propósito es necesaria una planificación regular “así como una actitud abierta y espontánea con comentarios positivos hacia los libros y la lectura, por parte tanto del docente como de los discentes” (Moreno, 2012, p. 88).

Polanco formula también una serie de puntos que cree que pueden ayudar a conseguir el objetivo de crear un hábito lector en el alumnado. Los aspectos que plantea complementan y concretan, sin duda, los elementos explicados en la propuesta de Moreno.

En primer lugar, plantea la necesidad de crear un lugar para la lectura, tanto en los institutos como en los hogares. Estos lugares “deben asegurar unas condiciones ambientales que permitan una lectura de calidad, en calma, sin interrupciones” (Polanco, 2014, p.26). Aunque esta afirmación pueda hacernos pensar que Polanco se olvida de la dimensión social de la lectura, el autor también plantea la necesidad de convertir los libros y la lectura en tema de conversación habitual en las clases de Lengua y Literatura.

En segundo lugar, destaca la importancia de las familias para lograr el objetivo propuesto para lo que considera que se debe transmitir el placer de leer a los padres para que estos lo transmitan a sus hijos. En este punto debe recordarse el concepto de “contagio de la lectura” que hemos planteado con anterioridad y que, en este caso, no solo pertenece al docente sino también a las familias. Seguidamente, habla de la importancia de conocer al alumnado para saber cuáles son sus gustos e intereses y plantearles las lecturas que se adecuen más a ellos. Si bien ya hemos tratado este tema con anterioridad, quiero destacar el matiz que aporta Polanco en su trabajo ya que considera que solo planteando al inicio lecturas que se aproximen a su vida real se podrá, tras un proceso largo y escalonado, proponer lecturas de textos clásicos, para llegar a ellas de forma natural. El autor no se queda solo, por tanto, en esa necesidad de plantear lecturas cercanas al mundo de los estudiantes, sino que cree que este es un primer paso que puede llevar al alumno, de forma gradual, al interés por la lectura de grandes autores. Esta concepción tiene relación con la idea planteada con anterioridad respecto a la necesidad de que el docente sea un guía para el alumnado y le anime a descubrir lecturas en las que, por sí solo, quizás nunca se iniciaría.

A lo largo de su trabajo, Polanco incluye otra serie de propuestas que como la elaboración de un diario de lectura por parte del alumnado o la lectura en voz alta por parte de los profesores como una acción muy recomendable en las aulas. Por último, dedica un apartado a mostrar la importancia de trabajar la escritura como una manera de llegar a la lectura, destacando el hecho de que los estudiantes deben aprender a

expresarse por escrito de forma adecuada para desenvolverse con éxito en una sociedad cada día más tecnificada.

Concluye su trabajo con una reflexión que considero que todo buen docente debe tener en cuenta:

La adquisición de una adecuada competencia lectora y de una buena formación literaria tiene poco que ver con el mero dejar leer a los alumnos, menos aún con acciones puntuales de cara a la galería. Requiere, por el contrario, un largo y progresivo camino de lecturas; y un esfuerzo sostenido y constante (p. 32).

En esta misma línea se sitúa Molina (2012) al afirmar que la labor del docente consiste en ayudar a discriminar y a elegir a los alumnos entre la gran oferta de lecturas existentes, habitualmente condicionada por el mercado publicitario. El objetivo es que los estudiantes adquieran paulatinamente un gusto literario propio y vayan definiendo su marco literario de referencia.

Me parece oportuno incluir aquí, a raíz de lo que acaba de exponerse, las reflexiones de Lázaro Carreter sobre las misiones del profesor de literatura. El autor expone en primer lugar la necesidad de reivindicar la misión del profesor de Lengua y Literatura como profesor de comunicación que ayude al alumnado a comprender los signos que recibe. Destaca también la dimensión social de la función del docente: suscitar el gusto y el placer por la lectura para elevar progresivamente la calidad de la experiencia lectora de los adolescentes. Para terminar, recuerda una última misión del profesor: “la de proporcionar a los estudiantes una información suficiente de lo que ha sido el desarrollo cronológico de la literatura como parte importante de nuestro patrimonio cultural” (Lázaro Carreter, 1991, p.13).

2.3.Textos metaliterarios, retratos y autorretratos y textos epistolares

Como se ha indicado anteriormente, el proyecto que se desarrolla en este trabajo pretende que el alumnado de 4.^º ESO elabore una antología a partir de la lectura y comprensión de textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos de autores de los siglos XVIII, XIX y XX. Hemos considerado oportuno trabajar con estos subgéneros porque pensamos que permiten dar al alumnado una visión más personal y cercana de los escritores, contribuyendo a su desmitificación.

En este sentido, Armas considera que

Es importante desmitificar al científico y al escritor; los aprendices deben verlos próximos, aunque con una historia peculiar. De acuerdo con mi consideración, debemos establecer vínculos entre quien escribe y sus textos, entre quien investiga y sus descubrimientos; entre la singularidad personal y la cotidianidad de la vida, entre quienes utilizamos como modelo y nuestro alumnado (Armas, 2012, p. 91).

Los subgéneros seleccionados permiten a los alumnos acercarse al mundo íntimo de los escritores, a sus pensamientos y reflexiones, a sus concepciones sobre la literatura y la vida, contribuyendo a crear una imagen del escritor más humana y menos desviada de la suya propia. Esto puede favorecer el hecho de que los estudiantes, al conocer aspectos íntimos y reales de las biografías de los autores y poder compararla con su propia vida, mejoren su autoconcepto y autoestima.

En cuanto a las epístolas, Bastons, que señala polimorfismo de la carta literaria y su relación con otros géneros:

toda carta contiene una carga subjetiva importante, por lo que coincidiría con el concepto clásico de la lírica como expresión de unos sentimientos y de unas vivencias. En efecto, la carta es intimidad, confidencia, es autobiografía, utilizar en general la primera persona verbal (Bastons, 1996, p.237).

Esta idea justifica la elección de este subgénero como una manera de acercar al alumnado de secundaria la vida más humana de los grandes autores. Además, el mismo autor plantea la cuestión de introducir este tipo de textos en los currículos de literatura dadas sus características al evidenciar la polifuncionalidad de la carta: ¿por qué queda tan marginado de los estudios literarios?, ¿por qué no se trabaja en las clases de literatura, sean del nivel que sean- primaria, secundaria, universitaria- con textos epistolares? (p.238).

También Krasniqi (2014) destaca que el género epistolar ha pasado desapercibido a los géneros canónicos considerando que este hecho se justifica no por una falta de valor estético o funcional sino porque se encuentra condicionada por la subjetividad y las selecciones de la memoria. Esta afirmación corrobora, de nuevo, la idoneidad de introducir este subgénero para desmitificar la figura de los escritores.

Por otra parte, hemos considerado relevante incorporar textos metaliterarios en los que los autores hablan sobre sus propias producciones o sus concepciones literarias y poéticas. Además de por desconocer este tipo de textos, el alumnado puede llegar a comprender mejor las obras de los autores al conocer sus pensamientos, opiniones y reflexiones acerca del mero hecho literario.

Camarero define la metaliteratura de la siguiente manera:

La metaliteratura [...] es la apuesta del escritor por una acción comunicativa capaz de incorporar al lector a un acto de construcción textual en la que se ponen al descubierto las estructuras formales de ese mismo texto, de modo que el lector se puede volver más activo en la tarea de construcción (significación + interpretación) del sentido, completado este por el conjunto de significaciones añadidas en el desvelamiento metaliterario (Camarero, 2004, pp. 457-478).

Puede verse, por tanto, como además de contribuir a la desmitificación de la figura del escritor, los textos literarios ayudan al lector a comprender mejor las producciones del autor al comprender una serie de ideas, intenciones y pensamientos que pone de manifiesto en este tipo de texto.

La elección de los retratos y autorretratos se justifica recurriendo a su propia definición: “descripción de la figura o carácter, o sea, de las cualidades físicas o morales de una persona” (*Diccionario de la Lengua Española*). En cuanto a autorretrato: “retrato de una persona hecho por ella misma” (*Diccionario de la Lengua Española*).

Teniendo en cuenta lo anterior, puede afirmarse que los textos seleccionados son especialmente interesantes para el alumnado por la importancia del aspecto emotivo y vivencial que estos presentan, marcados por lo anecdótico y lo personal. Esto permite que los estudiantes se familiaricen de manera directa no solo con las producciones literarias de los autores sino también con su propia voz y su mundo interior. Así pues, puede considerarse que este tipo de textos, que conectan tan estrechamente con la emoción de los escritores, ayuda a desmitificar a los grandes escritores, acercándolos a la vida de los estudiantes y contribuyendo, así, a que sientan mayor motivación por las lecturas que se presentan. Además, no debe olvidarse que en la elección de los fragmentos seleccionados también se tiene presente la calidad literaria de todos ellos, aunando así la lectura de textos canónicos de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX con las ventajas que acaban de detallarse derivadas de los aspectos emotivos, vivenciales y personales de los fragmentos.

2.4.Trabajo por proyectos: edición de una antología

Es indudable que las formas de organización social, como hemos indicado anteriormente, se encuentran en un constante proceso de cambio y renovación. Si la finalidad de la escuela y del sistema educativo es formar a sus alumnos para desenvolverse con éxito en la sociedad, es incuestionable la necesidad de que las

instituciones educativas se adapten a los cambios y a las nuevas circunstancias garantizando a sus alumnos una formación acorde con la sociedad en la que viven (Tippelt y Lindemann, 2001).

Esta idea de adaptabilidad y flexibilidad supone un cambio de concepción del sistema educativo y de la forma de trasmisión de los conocimientos. En relación con este cambio, Gracida y Usón consideran que

asistimos a una conciencia que se va generalizando y que sitúa el protagonismo de los aprendizajes en el alumnado, que aprovecha lo que sabe y lo que sabe hacer para descubrir nuevos saberes, para investigar y aprender de forma más autónoma y significativa. En ese contexto, el papel del docente no desaparece, sino que cambia. Ahora se tiene que convertir en guía, acompañante, persona adulta experta que orienta, que ayuda en la sistematización de la búsqueda, en la fiabilidad de los hallazgos, en alguien que despierta el placer y el deseo de aprender (Gracida y Usón, 2012, p. 5).

Este cambio de concepción afecta de manera general a todo el sistema y a todas las materias y asignaturas. Margallo explica lo esencial de este cambio de orientación en el ámbito de la educación literaria, que es el que aquí nos ocupa: “consiste en sustituir la aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar diferentes técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidado capaces de comprender los textos literarios” (Margallo, 2012, p.140). Esta sustitución supone, en el fondo, un cambio en la concepción del aprendizaje de manera general, que pasa de centrarse en la acumulación de conocimientos y otorga mayor importancia al desarrollo de la competencia lectora. Este cambio de concepción trae consigo una renovación metodológica en la que se resta importancia a la mera reproducción de los conocimientos y al aprendizaje de las técnicas de comentario de texto.

Una de esas nuevas metodologías propuestas para llevar a cabo la renovación didáctica es el trabajo por proyectos. Esta forma de trabajar, cuyos orígenes se remontan a la Escuela Nueva, se caracteriza por estar guiado por un objetivo consistente en la resolución de un problema o en el desarrollo de una tarea que se quiere llevar a cabo (Camps, 2003). Tobón define el proyecto como

un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se ejecutan con el fin de resolver un determinado problema. El problema puede ser una pregunta, un deseo de conocimiento, una necesidad de aplicar un método o estrategia para solucionar una dificultad, el crear un producto, el valorar una metodología de trabajo o el probar una hipótesis (Tobón, 2006, p. 1)

Para llevar a cabo un proyecto de trabajo en el área de literatura el alumnado necesita interiorizar una serie de aprendizajes que van a permitir la elaboración de un determinado producto vinculado con la materia.

Se ha demostrado que esta metodología aumenta el aprendizaje del alumnado al relacionarlo con la resolución de un problema y al darle a la lectura y a la escritura un sentido social basado en el aumento de las interacciones en el aula (Margallo, 2012). Esta idea de dotar al aprendizaje una función social es también destacada por Álvarez Borrego, Herrejón Otero, Morelos Flores y Rubio González ya que consideran que el aprendizaje “se concibe como un acto social en donde deben imperar el diálogo en la construcción del conocimiento y la reflexión para cuestionarse la realidad” (Álvarez Borrego *et al.*, 2010, p. 2).

De esta manera, con la realización de este tipo de proyectos, el grado de participación del alumnado aumenta y el aprendizaje mejora ya que es necesaria la interrelación de todas las informaciones para poder llevar a cabo las actividades y tareas que conforman el proyecto. Otro aspecto fundamental es que se otorga al aprendizaje literario una intencionalidad, es decir, al enfocar todas las actividades hacia la realización de un producto concreto, el alumnado es consciente de que todos los conocimientos que va adquiriendo para su desarrollo tienen un fin y un objetivo concreto (Margallo, 2012). Destacan otra serie de ventajas en el trabajo por proyectos tales como el aumento de la motivación entre el alumnado “puesto que es parte de las experiencias de los alumnos y de sus intereses y facilita las destrezas de la motivación intrínseca” (Tippet y Lindeman, 2001, p.13). Estos autores hablan también del aumento de la independencia en la toma de decisiones y del aprendizaje integral como una de las principales ventajas del aprendizaje por proyectos.

Las experiencias reales llevadas a cabo en numerosos centros de secundaria en el área de Literatura demuestran y afirman los beneficios del trabajo de este tipo. González, Huertas, Iglesias, De la Madrid y Ramos desarrollan su proyecto “Encuentro de cuentos” (2013) consistente en la elaboración y publicación de una antología de relatos escritos por alumnos de dos institutos. Los docentes destacan una serie de beneficios observados que coinciden con los que acabamos de exponer. En primer lugar, llaman la atención sobre el hecho de que se consigue dotar de verdadero significado a los aprendizajes porque se vinculan con un objetivo concreto, quedando, así contextualizadas las actividades y tareas que los alumnos deben llevar a cabo. En

segundo lugar, otorgan importancia a la posibilidad del alumnado de conocer los objetivos del proyecto, de manera que pueden participar de forma autónoma en la elección de lo que necesitan conocer y aprender para poder lograr la meta. Asimismo, también consideran especialmente relevante el hecho de que, al conocer previamente qué necesitan aprender, se facilita al alumnado la capacidad de reflexionar si han adquirido los conocimientos, lo que ayuda a la creación de una conciencia crítica y reflexiva.

La propuesta didáctica de este trabajo coincide con la elaboración de un proyecto: la edición de una antología de textos. La idea inspiradora para su realización se ha tomado de la propuesta de Carmen Rodríguez Gonzalo “Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria”. En su trabajo destaca que “como proyecto, es una tarea didáctica compleja que prioriza la actividad del alumno en torno a unos contenidos, en este caso literarios, que le servirán de medios para poder convertirse en editor de una antología” (Rodríguez, 2009, p. 100). La autora organiza las actividades en torno a tres fases: una fase de preparación, en la que se centra en la motivación del alumnado y en la explicación de la tarea; una fase de realización, en la que se desarrollan las actividades de aprendizaje del proyecto y una tercera fase de evaluación.

A lo largo del proceso, Rodríguez Gonzalo destaca la realización del prólogo por parte del alumnado como la actividad de mayor complejidad del proyecto por el desconocimiento de los estudiantes de espacio retórico y por la necesidad de ordenar sus ideas para explicarlas correctamente. Siguiendo su propuesta, hemos desarrollado el proyecto que este trabajo presenta, respetando las fases que propone la autora, aunque adaptándolas a nuestras circunstancias y características particulares.

En apartados posteriores explicaremos nuestra propuesta didáctica basada en esta experiencia y puesta en práctica en el IES Corona de Aragón de Zaragoza.

2.5.Aprendizaje dialógico y grupos interactivos

Hemos señalado en apartados anteriores que la escuela y el sistema educativo deben adaptarse a los cambios que vive la sociedad. Esto supone una trasformación del concepto de educación y de sus funciones, así como la de los miembros que conforman la comunidad educativa. En este sentido Elboj y Oliver (2003) consideran que la sociedad es cada vez más dialógica, de manera que las trasformaciones sociales más

recientes, el desarrollo de las nuevas tecnologías y los procesos de globalización están aumentado la necesidad del diálogo en todos los ámbitos de nuestra vida. Las autoras insisten en la idea de que estos cambios sociales dialógicos requieren que la escuela también adopte alternativas basadas en el diálogo entre las personas que conviven en ella.

Una consecuencia derivada de lo anterior es el cambio sufrido por la figura del docente y su función:

La autoridad del profesor y de la profesora ha cambiado, pierda una autoridad concedida sin más y ahora debe ganarse el respeto de su alumnado a través de la negociación con ellos y ellas. [...] Una de las funciones de la escuela es preparar a los alumnos y alumnas para la entrada en el mundo adulto. Hemos podido observar como en nuestras sociedades el diálogo se configura como esencial, es por esta razón que la escuela debe basar su enseñanza en prácticas dialógicas respondiendo a la demanda que desde la sociedad se articula (Elboj, 2002, p. 26).

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, numerosos investigadores han destacado la importancia del aprendizaje dialógico como una forma que posee la escuela para mejorar el rendimiento de su alumnado teniendo en cuenta las características de la sociedad que le rodea. La concepción comunicativa plantea que el aprendizaje depende de las interacciones que se producen entre las personas, lo que nos lleva a afirmar que la construcción de significados en el alumnado se basa en las interacciones y en el diálogo igualitario que establece con los miembros de la comunidad educativa. Así, puede deducirse que, para aprender, las personas necesitamos un elevado número de interacciones, que sean lo más diversas posible y basadas en una relación de igualdad y no de poder (Álvarez, González y Larrinaga, 2012).

Como una metodología que es capaz de responder a estas necesidades de aprendizaje han surgido los llamados grupos interactivos como una actuación de éxito planteada por el proyecto Comunidades de Aprendizaje. Los grupos interactivos pueden definirse como:

Una forma de organizar el aula [...] que consiste en establecer cuatro o cinco grupos lo más heterogéneos posible (en lo referente a niveles de aprendizaje, sexo, cultura, lengua, etc.), de un máximo de cuatro o cinco alumnos y alumnas, y una persona voluntaria. Previamente el equipo de profesores ha preparado las cuatro o cinco tareas diferentes que se van a llevar a cabo en cada grupo y las comunica al voluntariado la semana anterior. Cada voluntario se encarga de una actividad y hay tanto adultos como se grupos se hayan hecho en clase. La duración suele ser, aproximadamente, entre

veinte minutos y media hora y el alumno va pasando por las actividades que coordina cada voluntario (Ordóñez y Rodríguez, 2016, p. 142).

La idea de que diferentes personas adultas entren el aula no pretende separar al alumnado en función de su nivel sino permitir que se desarrolle “interacciones de apoyo y aprendizaje mutuo entre el alumnado en actividades comunes” (Oliver y Gatt, 2010, p.282). Cada grupo de alumnos rota por las diversas actividades propuestas por el docente en una misma sesión, permitiendo a todo el alumnado realizar todas las actividades.

Se ha demostrado, siguiendo con la idea de la importancia del aprendizaje dialógico, que los resultados académicos del alumnado mejoran con la aplicación de metodologías basadas en este tipo de actos comunicativos. Además, también se observa una mejora importante en la convivencia, tanto en el aula como en las familias.

Este tipo de organización del aula se suele vincular con aquellos centros que están constituidos en comunidades de aprendizaje. Sin embargo, también existen ejemplos de centros que no lo son y que han utilizado esta metodología. Así, podemos encontrar los testimonios de Álvarez, González y Larrinaga (2012) y su experiencia con grupos interactivos y tertulias dialógicas en un centro público de educación primaria en Cantabria. Explican en su artículo la puesta en marcha en su centro de esta metodología junto con las tertulias literarias dialógicas.

Píriz (2011) también explica el desarrollo de los grupos interactivos en este caso en un centro de secundaria. La autora hace hincapié en la importancia de comprender que los voluntarios no tienen que ser expertos en el tema, ni conocer la respuesta de las actividades, sino que debe ser alguien que confíe en las capacidades de los alumnos y en sus posibilidades de éxito. Por supuesto, reclama el reconocimiento y la valoración de sus actuaciones y la necesidad de que manifiesten sus inquietudes y los problemas que hayan podido detectar.

Un ejemplo parecido plantean Iglesias *et al* (2013): la puesta en marcha de los grupos interactivos y la asamblea de aula en un instituto público madrileño. Algunos de estos autores destacan la dificultad de encontrar voluntarios para poder constituir los grupos interactivos, haciendo hincapié en la necesidad de una concienciación por parte de todo el centro y de los docentes, para lo que resulta indispensable llevar a cabo reuniones de información y formación.

Como se ha comentado, esta forma de organizar el aula aumenta el rendimiento del alumnado, mejora la convivencia y resulta una opción muy útil como medida de inclusión y de atención a la diversidad del alumnado. Sin restar importancia a estos aspectos, me gustaría remarcar el interés de realizar actividades a través de grupos interactivos en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Anteriormente he querido remarcar la importancia que los investigadores otorgan al diálogo y a la comunicación como base para el aprendizaje, de lo que nos surge la siguiente pregunta: ¿En qué se basan, si no es en la comunicación, las clases de Lengua y Literatura? Creemos que el hecho de que los grupos interactivos se articulen, precisamente, en torno al diálogo los hace especialmente atractivos para ser utilizados en nuestras clases, fomentando los intercambios comunicativos orales, el diálogo y el debate al mismo tiempo que los alumnos llevan a cabo una serie de tareas encaminadas a alcanzar unos objetivos específicos. Creo que son una opción muy conveniente para trabajar la competencia comunicativa oral, muchas veces olvidada en las aulas, que, además, permite a los alumnos aprender valores transversales basados en la solidaridad y el respeto mientras se trabajan contenidos propios del currículo de la materia.

Por las razones aquí expuestas, la propuesta didáctica que desarrollo a continuación presenta una fase basada en el trabajo con grupos interactivos en un aula de 4º de Educación Secundaria.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente propuesta se puso en práctica durante la realización del segundo y el tercer periodo de práctica del Máster del Profesorado. En este apartado se describe el contexto en el que se llevó a cabo y se explicará cómo se ha realizado el estudio, así como las conclusiones obtenidas.

3.1.Hipótesis y objetivos del estudio.

Para la realización del estudio se han tenido en cuenta los testimonios de los alumnos de una clase de 4º.ESO del IES Corona de Aragón de Zaragoza. Asimismo, también consideré importante realizar una serie de cuestionarios a los docentes de Lengua Castellana y Literatura de este mismo curso con el objetivo de conocer qué tipo de renovaciones metodológicas conocen y si las llevan a cabo en sus aulas. Además, también se pretendía comprobar si, en este contexto, se cumplían las conclusiones obtenidas en apartado previos. Teniendo en cuenta todo ello se formularon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Creemos que las clases de Literatura resultan poco motivadoras para el alumnado.

Hipótesis 2: Los alumnos consideran que las lecturas que se mandan como lecturas obligatorias son poco interesantes para ellos por estar muy alejadas de sus intereses.

Hipótesis 3: Los docentes son conscientes de esa escasa motivación, pero no ponen en marcha metodologías innovadoras que puedan mejorarla.

Hipótesis 4: La realización de una antología utilizando metodologías innovadoras resulta atractiva para alumnado, aumentando su motivación.

Teniendo en cuenta estas hipótesis y la idea de conocer de primera mano la realidad del aula, nos proponemos los siguientes objetivos:

1. Conocer cuál es la opinión del alumnado de las clases de Literatura.
2. Sondear sus hábitos lectores y si creen que las clases de Lengua y Literatura ayudan a fomentarlo.
3. Precisar si creen que con la inclusión de metodologías innovadoras su interés sería mayor.

4. Determinar si sienten interés por llevar a cabo un proyecto literario partiendo de la lectura de textos para la realización de una antología.

En lo que respecta a los docentes, hemos pretendido:

1. Conocer cuál es su opinión respecto a la actitud de los alumnos en el aula.
2. Averiguar qué estrategias y metodologías ponen en marcha para aumentar la motivación de su alumnado en el aula.
3. Determinar si conocen las metodologías de los grupos interactivos y del trabajo por proyectos.
4. Verificar si consideran que la introducción de nuevas metodologías puede ayudar a que los alumnos encuentren más interesantes las clases de Literatura y la propia lectura.

3.2.Contexto de estudio

Esta investigación se ha llevado a cabo en el IES Corona de Aragón de Zaragoza. El centro se sitúa en el distrito Universidad, en una zona céntrica de la ciudad y muy bien comunicada. Desde el curso 2010-11 el edificio lo comparten dos centros el IES y el Centro Público Integrado de Formación Profesional Corona de Aragón (CPIFP) lo que conlleva la necesidad de compartir espacios y coordinarse entre los dos centros.

Como se ha dicho anteriormente, nuestro centro está ubicado en la Calle de la Corona de Aragón 35, dentro del Distrito 4 de la ciudad de Zaragoza (zona educativa nº 5), denominado Distrito Universidad. Se encuentra contiguo a la Ciudad Universitaria. Se localiza en un espacio consolidado y central de la ciudad. Por ello, está bien comunicado, varias líneas de transporte público lo conectan con casi todos los barrios de la ciudad.

El nivel socio-económico y cultural de la población es medio o medio-alto, predominando funcionarios, autónomos, notarios, médicos, abogados..., con un nivel estable de ingresos económicos por lo que respecta al distrito Centro-Universidad. Sin embargo, respecto al distrito Delicias, la población se sitúa en un nivel medio o medio-bajo, con un porcentaje importante de inmigración. En el centro, aproximadamente el 25% del alumnado es extranjero, lo que le dota de gran riqueza y variedad cultural.

Los alumnos del IES Corona de Aragón provienen en su mayoría del CEIP Recarte y Ornat aunque también de otros centros privados y concertados de la zona. En

los cursos de Bachillerato encontramos alumnado proveniente de diversos barrios de la ciudad. Cabe destacar que el IES es un centro preferente de integración de motóricos y de alumnos con discapacidad auditiva, la mayoría de los cuales han estado escolarizados en el colegio La Purísima para niños sordos, situado a escasos metros del IES Corona de Aragón.

La encuesta de la que parte este proyecto se realizó a 25 alumnos de entre 15 y 18 años que conforman uno de los grupos de 4º ESO del centro. Se trata de un grupo muy participativo, aunque con niveles educativos bastante heterogéneos.

3.3.Instrumentos de análisis.

La metodología que se ha seguido para llevar a cabo la investigación es cualitativa dado que el objetivo de esta es conocer las opiniones del alumnado y los docentes respecto a las clases de Literatura y la inclusión de nuevas metodologías en el aula para hacerla más atractiva.

Para el análisis se han elaborado dos cuestionarios, uno para los alumnos y otro para los docentes. Además de los resultados obtenidos de estos cuestionarios también se ha tenido en cuenta la observación en las aulas, tanto de las actuaciones del alumnado como de los profesores.

Cuestionario 1: Encuesta abierta compuesta por preguntas de respuesta libre y de respuesta cerrada. En ella se indaga sobre la opinión de los alumnos de las clases de Literatura y de la lectura, así como de las preferencias en cuanto a las metodologías utilizadas en el aula (Anexo 1).

Cuestionario 2: Encuesta abierta con preguntas de respuesta libre. Dichas preguntas están destinadas a conocer la opinión de los docentes respecto a la motivación de sus alumnos, así como de las metodologías y prácticas innovadoras llevadas a cabo para que esta sea lo mayor posible (Anexo 1).

Las encuestas se han realizado a partir de la aplicación de Google conocida como Google Forms, que permite elaborar cuestionario en línea y enviarlos al alumnado para que lo completen.

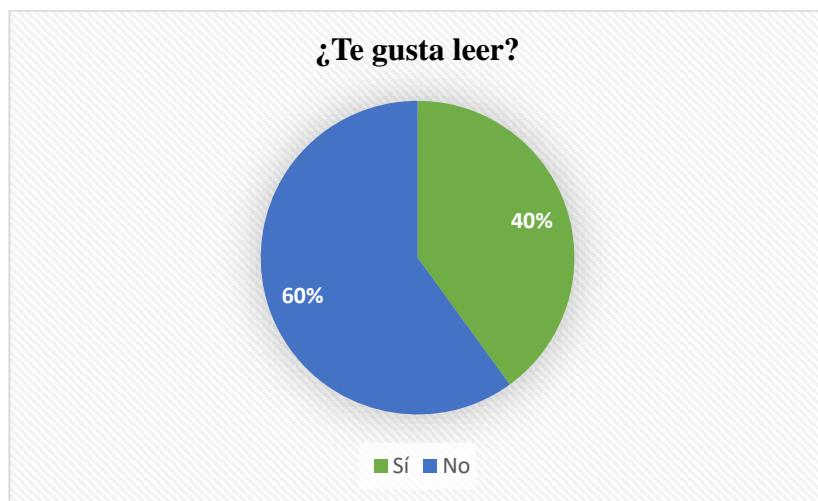
3.4.Análisis de los datos.

3.4.1. Hábitos lectores e interés por las clases de Literatura: Alumnos

En el formulario realizado para el alumnado se incluyen preguntas relativas tanto a su hábito lector como a su interés por las clases de Literatura y preferencias sobre metodologías para trabajar los textos literarios.

- Hábitos lectores

La primera pregunta del cuestionario era una pregunta muy general con la que se pretendía indagar, simplemente, si les gustaba leer. Las respuestas obtenidas se reflejan en el siguiente gráfico.



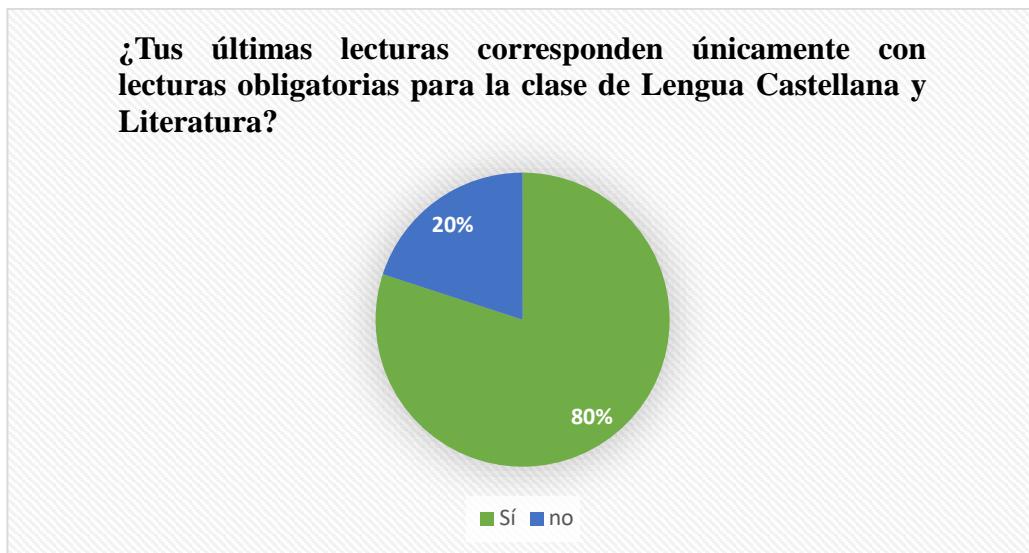
15 alumnos respondieron que no les gusta leer, mientras que los otros 10 dieron una respuesta afirmativa.

En la siguiente preguntaba se les interrogaba acerca de si se consideran lectores habituales indicando cuándo fue la última vez que leyeron.



Son siete los alumnos que han leído hace menos de diez días y otros siete los que han leído hace menos de un mes. En cambio, aquellos que no han leído desde hace más de dos meses ascienden a nueve y otros dos han señalado que no se acuerda de cuándo fue la última vez que leyeron. Si suponemos que los alumnos que en la pregunta anterior habían respondido que sí que les gusta leer han leído hace menos de diez días o menos de un mes, cabe suponer que cuatro de aquellos que no les gusta lo han hecho en el último mes.

La siguiente pregunta pretendía vincular las respuestas anteriores con la obligatoriedad de lectura de unas obras determinadas por parte del docente. Las respuestas son las siguientes:



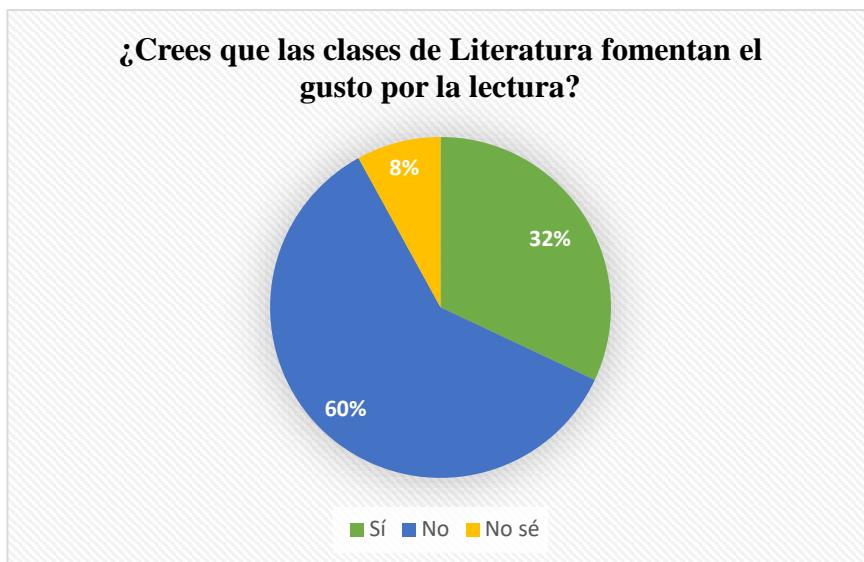
Atendiendo a estas respuestas, queda claramente definido el hecho de que los alumnos que leen, leen en general las lecturas de carácter obligatorio necesarias para superar la asignatura.

Vinculada con la pregunta anterior son interesantes las respuestas obtenidas a la siguiente pregunta: “¿te gustan los libros de lectura obligatoria de la asignatura? ¿Por qué? ¿Cuáles preferirías leer?” A la primera parte de la pregunta los alumnos respondieron lo siguiente:



En las justificaciones podemos encontrar respuestas diversas, pero todas se encuentran en la línea de que les resultan aburridas, difíciles y densas, así como poco relacionadas con sus vidas. Muchos de los encuestados preferirían leer novelas de ciencia ficción famosas, novelas sobre historia y amor o novelas de crímenes.

La última pregunta en relación con su hábito lector pretendía vincular las clases de Literatura con el fomento del gusto por la lectura. Estas son las respuestas:



Solo ocho alumnos consideran que las clases de Literatura fomentan el gusto por la lectura, mientras que quince, prácticamente el doble, cree que no. Además, otros dos han seleccionado la respuesta “no sé”. Creo que este dato es alarmante ya que las clases de Literatura, tal y como se refleja en el currículo aragonés, deben promover el gusto por la lectura en el alumnado.

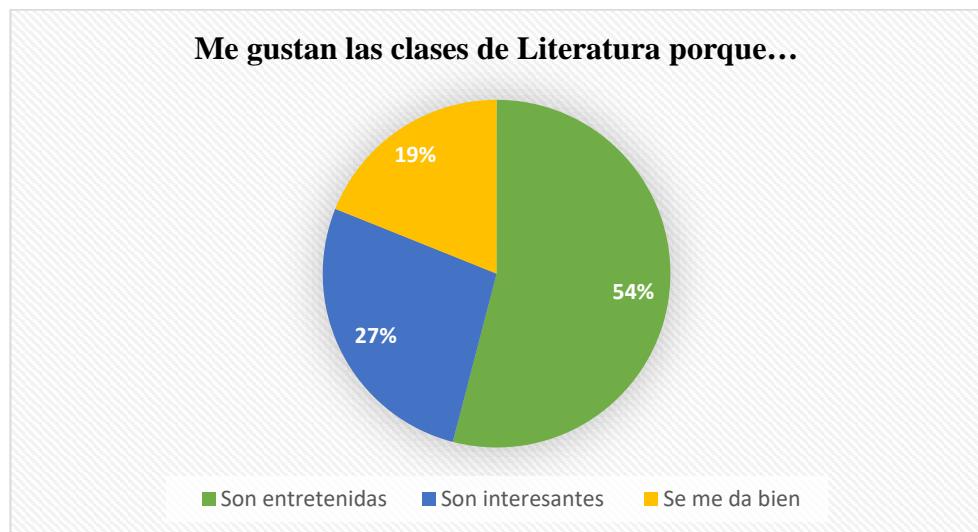
- **Las clases de Literatura y la inclusión de metodologías innovadoras.**

En este apartado se trató de constatar cuál es la opinión de los alumnos en cuanto a las clases de Literatura, así como investigar si han realizado tareas innovadoras y si les gustaría hacerlo.

La primera pregunta, haciendo eco de la primera pregunta del apartado anterior, se trata de una formulación muy general: si les gustan las clases de Literatura. En este caso solicité que justificaran esa respuesta.



En el gráfico se observa que solo al 26% del alumnado le gustan las clases de Literatura, lo que corresponde a nueve alumnos. De estos, tres han respondido a la segunda parte de la pregunta diciendo que les resultan interesantes, dos alegando que se les da bien y cuatro, que les resultan entretenidas. De los dieciséis a los que no les gustan, quince coinciden en decir que les resultan aburridas o poco activas y uno señala que no se le dan bien.



En las preguntas restantes se les interrogaba acerca de la metodología y de las actividades que realizan habitualmente en el aula. La primera de ellas se centra en los trabajos en grupo. Para su formulación tuve en cuenta la constatación de que no suelen realizar trabajos de esta forma².

² Pude comprobarlo a través de la observación y con la realización de preguntas directas tanto a los alumnos como al profesor.



De los veinticinco alumnos, veinte respondieron que sí les gustaría de forma grupal, mientras que cinco se decantaron por el no. Esta pregunta constaba de una segunda parte en la que se les solicitaba, de nuevo, una justificación. De las respuestas obtenemos que aquellos a los que le gustaría creen que las clases son más amenas y más divertidas si se trabaja en grupo y que, además, se puede dividir el trabajo e intercambiar opiniones con los compañeros. En cambio, aquellos a los que no les gustaría respondieron que es difícil organizar las tareas y que siempre hay algunos miembros que trabajan mucho y otros que no trabajan casi nada. Si bien a lo largo del trabajo voy a tratar de defender el trabajo grupal, también considero que es importante tener en cuenta estos aspectos, sobre todo el control sobre que todos trabajen por igual, sin que nadie cargue con más tareas de las que le corresponden.

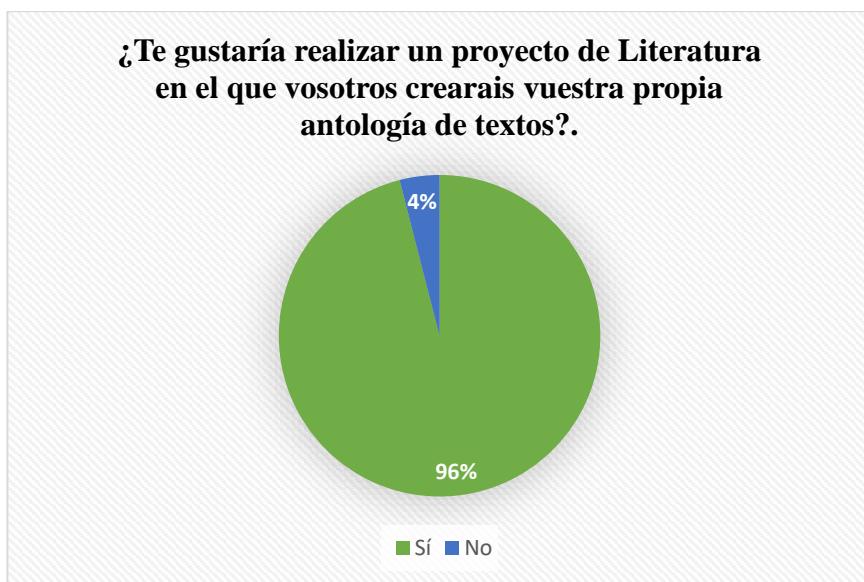
La siguiente pregunta trataba de investigar si los propios alumnos consideran que, si las clases fueran más activas y participativas estarían más motivados y aprenderían más.



El gráfico muestra como prácticamente todos los alumnos consideran que con clases más activas su aprendizaje sería mayor.

La penúltima pregunta del cuestionario era una pregunta de respuesta abierta en la que se les pedía que dijeran cómo les gustaría que fuesen las clases de Literatura. En este caso las respuestas son variadas, pero todas se centran en decir que les gustarían más activas, con la realización de trabajos de investigación grupales en las que se fomentara un ambiente de clase más agradable.

Para finalizar, la última pregunta es la siguiente: “¿Te gustaría realizar un proyecto de Literatura en el que vosotros creárais vuestra propia antología de textos?”. Solo un alumno respondió negativamente a esta pregunta.



3.4.2. Motivación de su alumnado e inclusión de metodologías innovadoras: profesores.

En cuanto al cuestionario realizado para el profesor las preguntas pretenden descubrir qué piensan de la motivación de sus alumnos en clase y qué metodologías utilizan para aumentarla.

En cuanto a si cree que sus alumnos están motivados en clase de Literatura la respuesta obtenida es la siguiente: “no, tampoco lo están en clase de Lengua ni en otras materias.”. Con el objetivo de detectar si cree que esto puede deberse a la metodología que se utiliza en el aula se realizó la siguiente pregunta: “¿Desarrollas en tus clases metodologías de trabajo innovadoras? Indica cuál”. En la respuesta encontramos la siguiente explicación: “Procuro que las clases les resulten menos aburridas poniendo vídeos y fragmentos de películas. También intento involucrarles en las explicaciones haciéndoles preguntas, pidiendo que lean o pidiéndoles ejemplos.”

A raíz de lo anterior introduce la realización de trabajos grupales que, como ya he indicado, comprobé que no se desarrollaban de manera habitual. La misma conclusión se puede obtener con la respuesta a la pregunta de si realizan proyectos en el aula. En cuanto a si conoce la metodología de los grupos interactivos, la respuesta es negativa. Sin embargo, muestra interés por formarse en cualquier metodología innovadora que sea eficaz en el aula. Se insiste en si cree que la introducción de nuevas estrategias metodológicas puede aumentar la motivación del alumnado y se obtuvo la siguiente respuesta: “muchas de esas nuevas metodologías son difíciles de llevar a cabo en centros como el nuestro. En ocasiones hacen falta recursos que no tenemos y hay que tener en cuenta que hay alumnos que no quieren aprender ni se sienten motivados, hagamos lo que hagamos en clase.” La última pregunta es también de respuesta abierta y pide al docente que proponga alguna mejora metodológica que pueda ser útil para mejorar el aprendizaje: “hay muchas metodologías nuevas, pero no son fáciles de realizar en centros como este. Además, hace falta que los profesores tengamos algo de formación para poder llevarlas a cabo y eso cuesta dinero”.

La conclusión que podemos obtener de estas respuestas es que el profesor es consciente de la desmotivación de sus alumnos y desarrolla algunas estrategias que creen que pueden aumentarla. Sin embargo, también critica la dificultad de poner en práctica algunas acciones innovadoras y resalta las dificultades para formarse.

3.5.Comentario y conclusiones derivadas del análisis

En este apartado vamos a comparar los resultados obtenidos con las hipótesis de las que partía este estudio.

Hipótesis 1: Creemos que las clases de Literatura resultan poco motivadoras para el alumnado.

Esta hipótesis queda confirmada con las respuestas del alumnado. Solo una pequeña parte de los encuestados afirma que les gusten y les resulten interesante o atractivas.

Hipótesis 2: Los alumnos consideran que las lecturas que se mandan como lecturas obligatorias son poco atractivas para ellos por estar muy alejadas de sus intereses.

Esta segunda hipótesis también queda afirmada si tenemos en cuenta las respuestas obtenidas. Solo siete alumnos de los encuestados han leído en los últimos diez días, y otros diez en el último mes. Sin embargo, la encuesta nos demuestra que la gran mayoría de estos han leído libros de lectura obligatoria de la asignatura. En la siguiente pregunta se pone de manifiesto que los estudiantes consideran que esas obras que deben leer de manera obligatoria son poco interesantes para ellos y no les resultan atractivas ni entretenidas. Proponen leer otras obras más actuales, que se tengan vinculación directa con sus vidas o con la sociedad en la que viven.

Hipótesis 3: Los docentes son conscientes de esa escasa motivación, pero no ponen en marcha metodologías innovadoras que puedan mejorarla.

La tercera hipótesis también queda confirmada. El docente es consciente de que a sus alumnos no les gusta las clases de Literatura, pero indica que se sienten igual de desmotivados en otras materias, lo que parece querer derivar la causa del problema a los propios alumnos. Por esta razón, intenta utilizar recursos como vídeos y películas que puedan captar su atención, pero no muestra demasiado convencimiento a la hora de considerar que las metodologías innovadoras puedan mejorar la situación. La justificación principal tiene que ver con la dificultad de implementar algunas de estas nuevas estrategias y de llevar a cabo proyectos y actividades de innovación.

Hipótesis 4: La realización de una antología utilizando metodologías innovadoras resulta atractiva para alumnado.

En las encuestas los alumnos han respondido favorablemente a la pregunta que les proponía la realización de este proyecto. Muestran interés por trabajar en grupo, por realizar tareas que sean más activas y por hacer algo diferentes a las exposiciones teóricas y comentarios literarios. Sin embargo, hasta que no se realice la propuesta y se analicen los resultados de la intervención no se podrá confirmar totalmente esta cuarta hipótesis.

Puedo afirmar, por tanto, que los alumnos de 4º.ESO del IES Corona de Aragón no muestran interés por las clases de Literatura ya que les resultan aburridas y poco motivadoras. Asimismo, aunque a parte de ellos les gusta la lectura, no les resultan interesantes las lecturas obligatorias del curso. Sin embargo, creen que con clases más participativas y activas serían más amenas y aumentaría su aprendizaje. Por su parte, el docente es consciente de la falta de motivación, pero recurre a la dificultad de implementar algunas metodologías innovadoras para justificar la falta de puesta en práctica de estas.

4. “TEXTOS METALITERARIOS Y AUTOBIOGRÁFICOS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN LECTORA EN SECUNDARIA”

A continuación, se va a presentar la propuesta didáctica que se ha diseñado para alumnado de 4º.ESO y que se puso en marcha en el IES Corona de Aragón de Zaragoza. Esta propuesta se basa en la realización de una antología de textos literarios de los siglos XVIII, XIX y XX utilizando la metodología de los grupos interactivos y del trabajo por proyectos, por lo que se relaciona con el bloque IV de los contenidos que recoge la orden, de 26 de mayo de 2016 por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

4.1. Justificación

Partiendo de mi propia experiencia y de las conclusiones obtenidas de los cuestionarios realizados al alumnado, consideré oportuno diseñar un proyecto que resultase motivador para los estudiantes de 4º.ESO con el objetivo de que comprendiesen que las clases de Literatura pueden ser atractivas y participativas.

Como acabo de indicar, este proyecto se basa en la realización de una antología a partir de textos literarios de los siglos XVIII, XIX y XX, que son los siglos que contempla el currículo aragonés para 4º.ESO. Su realización se lleva a cabo en dos fases. En la primera de ellas se trata de conocer y comprender los textos y de saber qué es una antología de textos y cuáles son sus características. Para llevar a cabo este trabajo propongo seguir la metodología de los grupos interactivos, teniendo en cuenta lo explicado en el apartado explicativo de esta metodología. En la segunda fase el objetivo es realizar la antología propiamente dicha con la inclusión de notas a pie de página, imágenes y un prólogo que presente la obra y dé información sobre ella.

Esos textos, como ya he indicado en el marco teórico, son textos metaliterarios, retratos y autorretratos y epistolares. Recordamos que esta elección se justifica por la pertinencia de poner en contacto a los estudiantes con las voces de los propios autores, con sus experiencias y pensamientos. Esto contribuye a desmitificar a los escritores y a aproximar sus vidas y sus mundos interiores a los de los alumnos, fortaleciendo las relaciones que puedan establecerse entre ellos. Además, no debe olvidarse que los todos los fragmentos pertenecen a obras canónicas de la Literatura Española del periodo estudiado, por lo que se completa la formación del estudiante al acercarse a textos de gran calidad literaria.

El alumnado, a partir de estos textos, realizará una antología que le ayudará a crear una historia de la literatura de una manera muy diferente. Esta nueva historia, creada de manera activa y directa por los propios estudiantes, abarcará los siglos XVIII, XIX y XX tal y como se contempla en el currículo aragonés para 4.^ºESO, pero estará formada por fragmentos de obras importantes de la literatura española de esos siglos que muestran la parte más personal y emotiva de sus autores, tratando de conectar mejor con el alumnado a través de las emociones.

Además, es también importante tener en cuenta que en los textos incluidos para la elaboración de la antología se incluyen textos de los tres grandes géneros: novela, poesía y teatro, así como algunos ensayísticos. Esto supone que el alumnado deberá realizar, de manera indirecta, un repaso de las características de cada uno de ellos y contará con una visión general de la literatura del periodo mencionado de los tres géneros, ofreciendo así un estudio más completo.

4.2.Relación del proyecto con el currículo

Considero relevante incluir aquí la relación que establece el desarrollo de este proyecto con el currículo de 4.^ºESO para justificar la idoneidad del mismo en este nivel. Al tratarse de un proyecto de trabajo, se desarrollan competencias y habilidades variadas, así como aprendizajes pertenecientes a bloques de contenido diferentes.

Con este proyecto se fomenta especialmente la competencia en comunicación lingüística al tratarse de la materia de Lengua Castellana y Literatura. Además, se trabaja de manera concreta gracias a la metodología propuesta para el desarrollo: grupos interactivos. Con esta forma de organización del aula se desarrolla la oralidad al basarse en los intercambios dialógicos entre alumnos y voluntarios. Asimismo, el trabajo posterior en grupos colaborativos también fomenta esta competencia al hacer necesario el debate y el intercambio de ideas entre los miembros del grupo. Debe recordarse que, además, el alumnado presenta de manera oral sus trabajos, lo que contribuye a la mejora de esta competencia.

La competencia de aprender a aprender también se fomenta con el desarrollo de este proyecto ya que el alumnado debe crear un título para cada fragmento resumiendo el contenido de estos. Además, también ayuda a desarrollar esta competencia la elaboración del prólogo ya que toda actividad de expresión escrita ayuda a los estudiantes a organizar y categorizar sus ideas.

En relación con la competencia en comunicación lingüística se trabajan también competencias sociales y cívicas. Aprender a utilizar el lenguaje de la manera más correcta posible contribuye a hacer más efectiva la comunicación con los demás, mejorando así esta competencia. Ayuda a ello el trabajo en grupos por la necesidad de establecer relaciones y comunicación entre los miembros del grupo. Aquí se puede incluir el desarrollo de la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor puesto que el alumnado debe aprender a negociar y a cooperar con sus compañeros, a valorar las ideas de los demás, ser flexible...

La competencia de conciencia y expresiones culturales se trabaja también de manera especial con este proyecto al tratarse de un proyecto de Literatura. La lectura de textos canónicos de la literatura española ayuda al alumnado a tomar conciencia de la importancia de las producciones literarias como patrimonio cultural de nuestro país.

Por último, la competencia digital se trabaja al permitir al alumnado realizar búsquedas en Internet para completar los textos con imágenes o canciones relacionadas con ellos. Asimismo, se enseña al alumnado a incluir notas a pie de página y referencias bibliográficas con el objetivo de iniciar la formación necesaria para realizar trabajos científicos en el futuro.

En cuanto a los contenidos, al tratarse de un proyecto se incluyen contenidos de bloques diferentes. Del primer bloque, comunicación oral: escuchar y hablar, se trabaja la comprensión y el sentido global de conversaciones espontáneas gracias al trabajo en grupos interactivos y cooperativos. Debido a la exposición oral de las antologías del alumnado también se trabajan estrategias necesarias para la producción de este tipo de textos.

Del segundo bloque de contenidos, perteneciente a la comunicación escrita, se trabajan técnicas y estrategias de comprensión escrita y la utilización de diccionarios u otros recursos como fuentes de obtención de información. Asimismo, como los alumnos tienen que escribir el prólogo de su antología, se incentiva también la adquisición de técnicas para la composición de textos escritos, en este caso de un texto que puede considerarse expositivo-argumentativo.

El bloque tercero se trabaja con la redacción del prólogo ya que el alumnado debe conocer cuáles son las características de este tipo de texto, que ha podido leer en las antologías que se utilizan como modelo. Al trabajar la expresión escrita los

estudiantes utilizarán diferentes conectores textuales y demostrarán conocer el registro más adecuado para la elaboración del prólogo.

Por último, se trabajan varios contenidos del bloque cuarto dedicado a educación literaria. Así, se fomenta especialmente la aproximación a obras representativas de los siglos XVIII, XIX y XX a partir de la lectura de los textos de la selección. Asimismo, se pretende también que el alumnado se inicie en la consulta de fuentes de información diversas y en la correcta citación de las mismas. Como se verá a lo largo del desarrollo del proyecto, el trabajo de este bloque articula el estudio de los contenidos propios de los otros tres.

Teniendo en cuenta lo que se acaba de plantear, he seleccionado los siguientes objetivos:

1. Conocer qué es una antología de textos
2. Comprender textos de los siglos XVIII-XIX-XX pertenecientes a los subgéneros metaliterario, espistolar y retratos y autorretratos.
3. Trabajar en grupo de forma interactiva y cooperativa.
4. Aprender a insertar notas a pie de página
5. Trabajar las características de los prólogos como textos expositivo-argumentativos a partir de la creación de un prólogo para la antología.
6. Desarrollar el gusto por la lectura y la Literatura.

4.3.Metodología

Para el desarrollo de esta propuesta se ha tenido en cuenta la utilización de metodologías innovadoras que vayan más allá de las prácticas conductistas a las que los alumnos están habituados. Es preciso que el alumnado investigue y aprenda de manera autónoma en el aula a partir de actividades participativas y motivadoras que le conviertan en el protagonista de su propio aprendizaje.

Para ello, propongo combinar en este proyecto dos metodologías innovadoras: los grupos interactivos y el trabajo por proyectos. Las características de ambas propuestas han sido explicadas con anterioridad, demostrando los beneficios que aportan al estudiante y al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Asimismo, también contemplo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un medio de aprendizaje en el aula. El alumnado, para quien el uso

de las nuevas tecnologías es algo más que habitual, aprovechará las posibilidades que le brinda Internet para consultar recursos y fuentes de información fiables que le ayuden a obtener el conocimiento que busca. Además, no solo se pretende que utilicen estos recursos, sino que lo hagan de manera crítica y responsable. Es fundamental tener en cuenta nuestros adolescentes pertenecen a una generación de jóvenes que ha nacido y crecido con la tecnología, a la que Prensky (2001) definió como “nativos digitales”. Sin embargo, y siguiendo las teorías de este autor, mi objetivo es acercar a los alumnos a lo que actualmente se denomina “sabiduría digital” (2009), es decir, a utilizar las TIC de una manera crítica y responsable.

El objetivo último del uso de estas propuestas metodológicas es fomentar el trabajo autónomo del alumnado a partir de actividades participativas que le resulten motivadoras y le permitan mantener una función activa y no meramente receptiva.

4.4. Secuenciación de las actividades

Como ya he indicado anteriormente, este proyecto propone la elaboración de una antología de textos pertenecientes a los siglos XVIII, XIX y XX, periodo previsto en el currículo aragonés para 4.^ºESO. Estos textos, incluidos en el anexo 2, pertenecen a tres subgéneros poco estudiados en la educación secundaria: textos metaliterarios, textos epistolares y retratos y autorretratos. Si bien la elección de los textos la realiza el docente, Es importante tener en cuenta que son los propios alumnos quienes ordenarán cronológicamente estos textos para crear una breve Historia de la Literatura incluyendo textos representativos de los tres grandes géneros.

La propuesta se diseñó para alumnados de 4^º.ESO y se puso parcialmente en práctica en el IES Corona de Aragón de Zaragoza. Dado el número de textos seleccionados que propongo es necesario invertir un gran número de sesiones en la elaboración del proyecto. Por esta razón, podría ser interesante dedicar una sesión semanal durante un trimestre. A continuación presento la secuenciación de la propuesta didáctica en tres fases:

4.3.1. Fase de preparación

En esta fase se expone al alumnado el objetivo del proyecto y cómo se va a llevar cabo. Para que el desarrollo de este resulte más claro para los alumnos es importante facilitarles toda la información posible antes de comenzar con él. Se explicará en qué consiste el trabajo, cómo van a ser los agrupamientos y la metodología

que se va a utilizar y cómo se les va a evaluar. Así, les expliqué que se iba a trabajar con textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos de autores españoles de los siglos XVIII, XIX y XX. También se les indicó que tendrían que elaborar su propia antología a partir de estos de manera grupal. Para dividir a los alumnos conté con la ayuda de mi tutor, estableciendo grupos heterogéneos de seis personas (uno de 7).

En segundo lugar, fue necesario determinar el espacio retórico con el que se va a trabajar: la antología. Esto se realizó a partir del ejemplo de varias antologías que yo llevé a clase. Hay que destacar que, para asegurar que los alumnos han comprendido bien este aspecto y que conocen sus características, se propone una actividad sobre análisis de antologías en la fase de los grupos interactivos.

Por último, se explicó a los alumnos las características de cada uno de los subgéneros de los textos con los que iban a trabajar, teniendo en cuenta lo explicado en la justificación. Dada la brevedad del periodo de prácticas, para llevarlo a cabo en el aula seleccioné únicamente algunos de los textos propuestos, con el objetivo de reducir el tiempo dedicado al trabajo con ellos.

4.3.2. Fase de realización.

Una vez presentado el proyecto y sus objetivos se desarrollaron las actividades propuestas. Estas se dividen en dos subfases: la primera de ellas se centra en la comprensión de los textos y de las características de una antología y, la segunda, en la elaboración de la antología propiamente dicha.

Subfase 1.

Para que el alumnado comprenda y se familiarice con los textos con los que va a trabajar se propone la realización de actividades utilizando la metodología de los grupos interactivos con el objetivo de que se den la mayor cantidad de intercambios dialógicos posible tanto entre los propios alumnos como entre los alumnos y los voluntarios. Además de tratarse de una medida de inclusión especialmente interesante, permite que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa oral e integren el discurso y los conocimientos de los voluntarios.

Durante esta fase se divide el aula en cuatro áreas y, al alumnado, en cuatro grupos. Cada grupo de alumnos pasará por cada una de las áreas, en las que se encuentra una persona voluntaria. Estas áreas son las siguientes:

Imitando modelos

Esta actividad pretende que el alumnado conozca cuáles son las características propias de una antología. Para ello, a partir del análisis de cinco antologías diferentes aportadas por el docente, los alumnos deben estudiar de qué partes se componen, qué se explica en los prólogos, dónde se ponen las notas a pie de página y qué información aportan, qué criterios de ordenación se siguen...

En la puesta en práctica con el alumnado del IES Corona de Aragón las antologías facilitadas como modelo fueron las siguientes:

1. *Crimen Internacional: una selección de relatos “negros” de la Asociación Internacional de Escritores Policiacos*, publicada por el Ayuntamiento de Zaragoza.
2. *Antología personal*, de Ricardo Piglia.
3. *Obra Selecta*, de Luis de Góngora.
4. *Antología del microrrelato español*, editada por Irene Andrés Suárez.
5. *Nueve novísimos poetas españoles*, de José María Castellet.

En esta selección puede verse como se ha tratado de aportar al alumnado ejemplos de antologías muy diferentes, de textos más modernos y menos, centradas en un único autor o en un subgénero... Se ha intentado incluir antologías sugerentes y atractivas que puedan despertar el interés del alumnado al conectar con sus gustos y motivaciones, por lo que también en esta actividad se intenta fomentar el placer de la lectura.

Es muy importante dotar a los alumnos de una guía que les oriente en la realización de estas actividades. Por ello, les facilité un cuestionario con una serie de preguntas que guiaban el análisis (Anexo 3).

Además de analizar para qué sirven las notas a pie de página, qué información se da en el prólogo o qué partes tiene una antología es también imprescindible que el alumnado comprenda que las antologías pueden ser muy diversas. Así, pueden incorporar textos de géneros diferentes, pero de una misma época o publicados en una misma ciudad, pueden agrupar las producciones de un mismo autor, pueden incluir textos sobre una misma temática pero de autores y épocas diferentes...

Literatura dentro de la literatura.

Esta actividad contempla la lectura y comprensión de los textos metaliterarios. Para ello, se les pide que busquen en el diccionario solo aquellas palabras que les impidan comprender el sentido global del texto. También se les solicita que elaboran un título para cada uno de los fragmentos seleccionados. En esos fragmentos se detalla el autor y la obra de la que se ha extraído, pero la idea es que elaboren un título teniendo en cuenta únicamente la información que se aporta en ese fragmento. De esta manera, los alumnos realizan una especie de resumen que permite al docente comprobar la comprensión de cada texto. Una vez realizado lo anterior, el último paso es el “análisis” de los fragmentos en busca de los rasgos característicos de los textos metaliterarios. Con las conclusiones que obtengan de este análisis deberán realizar un breve texto en el que justifiquen por qué esos textos son metaliterarios, indicando ejemplos concretos de los propios fragmentos.

Describeme/ me describo.

La actividad es muy similar, pero en este caso los alumnos leen y analizan retratos y autorretratos. En este caso, además de la búsqueda al diccionario y de la elaboración de los títulos, también deberán especificar si se trata de un retrato o de un autorretrato e identificar las características de estos vistos en la fase anterior. Como en la actividad anterior, elaborarán un breve texto en el que expliquen esas características aportando ejemplos de los propios textos.

Saludo y despedida

En esta actividad se propone la lectura y comprensión de los textos epistolares. Como en las anteriores, tendrán que elaborar un título, buscar aquellas palabras que les impidan la comprensión global del texto y, para finalizar, detectar los rasgos de los textos epistolares. Nuevamente, realizarán una justificación demostrando que se trata de textos epistolares recurriendo a fragmentos de los textos que sirvan de exemplificación.

Además de todo lo anterior, el alumnado deberá ordenar cronológicamente los textos pertenecientes a cada subgénero, con el objetivo de crear ellos mismos una Historia de la Literatura a partir de los fragmentos leídos. Así, se aumenta el trabajo activo del alumnado, que participa de manera directa en la elaboración de la antología y de la propia Historia Literaria.

Recordando las características de los grupos interactivos, estas actividades se desarrollan de manera simultánea en el aula. Esto supone que las actividades que se plantean deben poderse realizar independientemente del orden en el que se hagan ya que cada uno de los grupos las realizará en un orden diferentes.

Además, es importante recordar que cada una de las actividades dura unos veinte minutos, lo que, teniendo en cuenta la organización horaria en secundaria, haría necesario la utilización de dos sesiones para el correcto desarrollo de esta subfase.

- Subfase 2

En esta el alumnado mantiene los grupos anteriores, pero ya no se trabaja siguiendo la metodología de los grupos interactivos, sino que se trabaja en grupos colaborativos. A partir de este momento los alumnos procederán a la elaboración de la antología propiamente dicha.

La segunda fase se inicia con el trabajo de las notas a pie de página y otros elementos ortotipográficos. En primer lugar, se realiza una explicación teórico-práctica de su inserción en el procesador de textos de *Word*. Posteriormente, el alumnado debía buscar las definiciones de palabras que no entendiese para incorporar la definición en nota a pie de página. Además de esto, seleccioné una serie de palabras que, obligatoriamente, todos los grupos debían incorporar en nota a pie de página a sus trabajos. Se trata de referencias o nombres propios cuyo conocimiento considero indispensables para su formación y para la correcta comprensión de los textos. A modo de ejemplo, de los textos trabajados para la realización del proyecto durante las prácticas, seleccioné términos como: “José María Palacio”, “Espino”, “Mañara”, “Bradomín”, “Augusto Pérez” o “Don Miguel”.

Esta fase continúa con la búsqueda en Internet de imágenes y otros elementos que complementen alguno de los textos. La idea es que busquen fotos del autor, del contenido del fragmento, de lo que les ha producido su lectura... Si lo prefieren, también pueden buscar alguna canción que tenga alguna relación con el texto. En este caso, en la antología se pondrá únicamente el título de la canción y el intérprete, así como la dirección web en la que se puede escuchar. De esta manera se pretende trabajar también la relación existente entre diversas artes.

Posteriormente, es necesaria la redacción del prólogo de la antología. En él se debe presentar al lector la obra, de manera que habrá que informar acerca de los textos

que en ella se incorporan, a qué público va destinado, qué quieren lograr con ella, si se incorporan elementos complementarios como imágenes o links de canciones...

Por supuesto, también se les dará la opción de personalizar los aspectos tipográficos y de presentación de su obra: cambio de letra, incorporación de colores, cambio de formato, incorporación de títulos en cada apartado...

En último lugar, deberán pensar un título motivador para su antología e incorporar las páginas web utilizadas en el apartado de bibliografía.

En la fase de difusión de los trabajos se dio la posibilidad a los alumnos de utilizar cualquier tipo de soporte o medio, valorando positivamente la originalidad de la presentación. Se realizó una presentación de cada una de las antologías en el aula, pero, posteriormente, se aumentará su difusión. Para ello se puede recurrir a entradas de blog, exposición en la biblioteca u otro espacio escolar, publicación en formato *ebook* a partir de la aplicación Papyrus, publicación en la revista o en el periódico escolar...

4.3.3. Fase de evaluación

Desde una perspectiva constructivista, la evaluación se considera una parte integrante fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que no puede perseguir únicamente la calificación final del alumnado, sino que debe permitir explicar, comprender e intervenir en el proceso para favorecer la calidad de este. Así pues, la actividad evaluadora forma parte de todo el proceso y se complementa con las actividades de enseñanza-aprendizaje (Pérez y Carretero, 2009).

A lo largo del desarrollo en el aula del proyecto aquí presentado se realiza una evaluación continua y formativa que persigue dos objetivos. Por un lado, pretende detectar problemas y dificultades del alumnado durante la realización de las actividades para poder poner en marcha las medidas necesarias para su corrección. Por otro lado, también sirve al docente para descubrir puntos débiles en el diseño del proyecto y en su propia actuación de manera que pueda cambiar y mejorar todo aquello que considere oportuno. Esto supone que el docente lleve a cabo una labor de observación pormenorizada del trabajo que realiza cada uno de los grupos durante las sesiones destinadas a ello, de tal manera que sea capaz de resolver los problemas, tanto individuales como grupales, que vayan surgiendo a lo largo del desarrollo.

Para llevar a cabo la evaluación del diseño del proyecto se tendrán en cuenta dos aspectos. En primer lugar, se contará con un diario de clase en el que se anoten los problemas surgidos en el aula, así como las conclusiones obtenidas a partir de la observación. En segundo lugar, se pasará al alumnado, una vez finalizado el proyecto, una encuesta de satisfacción en la que valoren el proyecto y los resultados obtenidos (Anexo X). Con esta información se intentará mejorar la propuesta para futuras puestas en prácticas, tratando de corregir los errores y potenciando aquellos elementos mejor valorados.

La evaluación que aquí se propone, además de formativa y continua, es también sumativa ya que se obtiene una calificación final a partir de la suma de calificaciones parciales. Es fundamental diferenciar, por tanto, entre evaluación y calificación.

Para la calificación del alumnado se tendrá en cuenta la antología y la presentación oral en el aula. Para ello, se utilizará una rúbrica de evaluación compuesta por diferentes ítems. Este documento será entregado a cada estudiante antes del inicio del proyecto con el objetivo de conozcan de antemano cómo se les va a evaluar.

			Excelente	Muy bueno	Bueno	Mejorable
			4	3	2	1
Antología	Lingüístico	Prólogo.	Elabora el prólogo de la antología detallando el contenido de la obra, el criterio de ordenación de los textos y el público para que el que ha realizado.	Elabora el prólogo de la antología detallando el contenido de la obra y el criterio de ordenación de los textos, pero sin especificar a qué público se dirige.	Elabora el prólogo de la antología detallando el contenido de la obra, pero sin especificar el criterio de ordenación de los textos ni el público al que se dirige.	No elabora el prólogo
		Ortografía y gramática	Respeta por completo las normas ortográficas y gramaticales.	Comete algunos errores ortográficos o gramaticales leves (acentuación.)	Comete algunos errores ortográficos o gramaticales graves.	Comete un elevado número de errores ortográficos y gramaticales graves.
	Edición	Normas de edición.	Respetá por completo las normas de edición: notas a pie de página, ordenación de los textos y bibliografía.	Respetá todas las normas de edición excepto una.	Solo respeta una de las normas de edición.	No respeta ninguna norma de edición.
		Creatividad y originalidad.	Muestra mucha creatividad y originalidad en el diseño.	Muestra bastante creatividad y originalidad en su diseño.	No muestra mucha creatividad ni originalidad en su diseño.	No muestra nada de originalidad ni creatividad en su diseño.

	TIC	Utiliza las TIC de manera crítica y responsable, contrastando la información en varias fuentes.	Utiliza las TIC de manera crítica y responsable, contrastando la información en dos fuentes.	No utiliza las TIC de manera crítica ni responsable ni contrata la información.	No utiliza las TIC.
	Organización de los textos	La organización de los textos respeta en todo momento el orden cronológico.	La organización de la mayoría de los textos respeta el orden cronológico.	La organización de los textos no respeta, en su mayoría, el orden cronológico.	La organización de los textos no respeta en ningún momento el orden cronológico.
Contenidos literarios	Comprensión del contenido	Todos los títulos demuestran que han comprendido el contenido de los textos a los que acompañan.	En general, los títulos demuestran que han comprendido el contenido de algunos textos a los que acompañan, pero no de todos.	Menos de la mitad de los títulos demuestran que han comprendido el contenido de los textos para los que han sido redactados.	En general, los títulos demuestran que no han comprendido el contenido de los textos a los que acompañan.
	Relación de la literatura con otras artes	Establece relaciones con sentido entre el contenido del texto literario y la imagen o canción que le acompaña.	Establece bastantes relaciones con sentido entre el contenido del texto literario y la imagen o canción que le acompaña.	Establece escasas relaciones con sentido entre el contenido del texto literario y la imagen o canción que le acompaña.	No establece relaciones con sentido entre el texto literario y la imagen o canción que le acompaña.

Presentación oral	Ejecución	Expresión fluida.	Se expresa con fluidez, con la entonación, timbre y velocidad adecuados	Se expresa con bastante fluidez, con la entonación, timbre y velocidad bastante adecuados.	Se expresa con bastante fluidez, aunque con la entonación, timbre y velocidad poco adecuados.	No se expresa con fluidez ni con la entonación, timbre ni velocidad adecuados.
		Registro adecuado.	Ajusta su expresión y registro a la situación comunicativa, empleando un léxico especializado y preciso.	Ajusta bastante su expresión y registro a la situación comunicativa, empleando un léxico más o menos especializado y preciso.	Ajusta bastante su expresión y registro a la situación comunicativa, pero no emplea un léxico especializado ni preciso.	No ajusta su expresión y registro a la situación comunicativa, ni emplea un léxico especializado ni preciso.

4.4. Resultados obtenidos.

Este proyecto se diseñó como una aproximación diferente a las obras y autores de los siglos XVIII, XIX y XX a partir de la lectura de textos en los que se plantean aspectos personales y emotivos de la vida y pensamientos de los escritores. El objetivo principal era desmitificar la figura del escritor para aproximarla a los estudiantes a través de la lectura de textos personales donde se muestran elementos de su vida y de sus reflexiones. Además, se con la elaboración de la antología se buscaba que los alumnos conocieran este espacio retórico además de la creación de una Historia de la Literatura realizada por ellos mismos a partir de la ordenación de los textos escogidos.

Asimismo, también se pretendía aumentar la motivación del alumnado en clase de Literatura con la introducción de metodologías innovadoras, avaladas por multitud de expertos, en las que los alumnos se convierten agentes activos del aprendizaje.

El objetivo principal está vinculado con la competencia literaria, pero no debe olvidarse la importancia otorgada en este proyecto a la competencia comunicativa oral con la inclusión de los grupos interactivos en el aula. El trabajo en grupos fomenta la concepción de la lectura como un hecho social ya que se debaten y comentan interpretaciones y dudas entre el alumnado y el profesorado.

A partir de los títulos elaborados por el alumnado para cada texto puede afirmarse que, de forma general, los estudiantes comprendieron sin demasiados problemas el contenido de los fragmentos propuestos. Además, muchos de estos títulos demuestran una gran creatividad y originalidad pro parte de los estudiantes. En el momento de su elaboración, algunos grupos mostraban extrañeza con la lectura de algunos textos por el contenido, la forma o el léxico utilizado pero, tras varias lecturas, todos consiguieron comprender la esencia de estos. En cuanto a la ordenación de los textos de manera cronológica tampoco se plantearon problemas importantes y todos los grupos la realizaron de manera oportuna, contribuyendo a crear una Historia de la Literatura de los siglos ya mencionados.

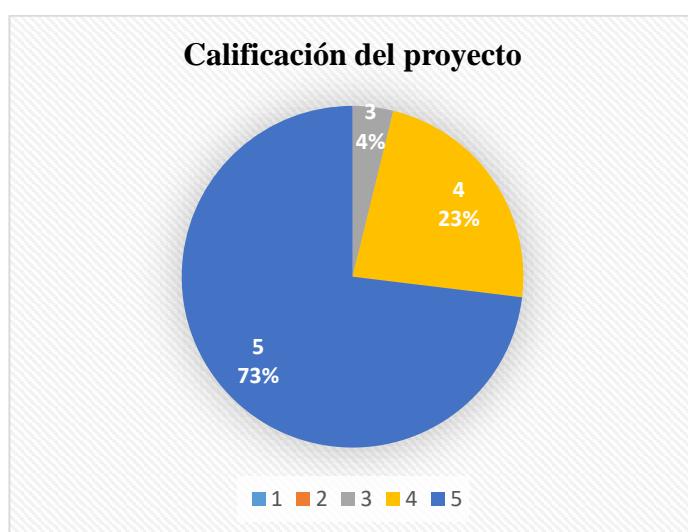
Las actividades de la segunda subfase no presentaron dificultades graves, si bien hubo que dedicar más tiempo del previsto a la comprensión de la elaboración de notas a pie de página debido al trabajo con versiones diferentes de *Word*. La búsqueda de otras manifestaciones artísticas relacionadas con los textos leídos fue todo un éxito, aunque la mayoría de los grupos se decantaron por la incorporación de imágenes, siendo escasas

las relaciones con composiciones musicales conocidas. La elaboración de prólogo demuestra mayor corrección en algunos trabajos, pero todos los grupos comprendieron la función de este y los elementos que debe incluir.

A partir de la observación he podido constatar que el alumnado de 4.^º ESO del IES Corona de Aragón no está acostumbrado a trabajar de manera grupal. Si bien algunos grupos fueron muy efectivos, otros demostraron tener problemas de organización entre sus miembros al cometer algunos errores en la distribución de las tareas o en la comunicación entre ellos mismos. Esto puede interpretarse como una escasa formación en las habilidades necesarias para trabajar en grupo, lo que pone de manifiesto la necesidad de trabajar de esta manera desde edades tempranas de manera habitual.

En relación con lo anterior, hay que destacar que todos mostraron extrañeza al explicar el trabajo en grupos interactivos, especialmente por la presencia de voluntarios en el aula. Sin embargo, si bien a los alumnos se les explicaron los requisitos de esta forma de organización del aula, no fue posible contar con personas voluntarias por motivos relativos a la organización del centro educativo.

Al finalizar el proyecto pasé un cuestionario de valoración a los alumnos (anexo 4) con el objetivo de conocer sus impresiones acerca de la propuesta y la metodología utilizada. En la primera pregunta se pedía que calificaran el proyecto con una nota del 1 al 5.



En la segunda pregunta se les pedía que reflexionaran acerca de si les gustaría realizar más veces proyectos de este tipo, justificando su respuesta. En este caso, todos

los alumnos respondieron que sí. Así, algunas de las justificaciones más interesantes son: “Haciendo nosotros las cosas aprendemos más que cuando solo explica el profesor”, “Es mucho más divertido hacer trabajos así que escuchar al profesor, y creo que así aprendemos más porque nos lo pasamos mejor”, “Es mucho más ameno que las clases normales. En las clases de siempre me aburro y acabo por no escuchar al profesor, pero al hacer estos trabajos siempre estás participando y es más divertido”. En relación con lo anterior, se les preguntó acerca de si creen que, además de divertirse, han aprendido, intentando remarcar la importancia de conjugar ambas cosas. El 100% del alumnado seleccionó la casilla “sí”.

Las preguntas tres y cuatro del cuestionario son complementarias. En una se pregunta acerca de lo que más les ha gustado del proyecto y, en la otra, lo que menos, justificando la respuesta. En cuanto a los aspectos positivos, la mayoría de los alumnos destacan lo oportuno del trabajo en grupo: “lo que más me ha gustado es trabajar en grupo porque podemos dividir el trabajo y dar ideas diferentes a nuestros compañeros”, “me gusta trabajar en grupo porque es más ameno y aprendemos de los demás”, “me ha gustado mucho este proyecto porque hemos trabajado nosotros y no solo hemos escuchado al profesor”, “me ha gustado porque he aprendido qué es una antología y que son los textos metaliterarios y epistolares, que no conocía antes. También me ha gustado trabajar en grupo porque es más divertido”. En cuanto a lo que menos les ha gustado, las respuestas son interesantes ya que, algunos alumnos, apelan también al propio trabajo en grupo. En este caso, aquellos que lo consideran como un aspecto negativo, alegan que “siempre trabajan los mismos” o que “hay gente que no hace nada y tenemos que hacer nuestro trabajo y el suyo”. Creo que es fundamental que los docentes tengamos en cuenta estas críticas para, en proyectos y propuestas futuras, asegurar que no se repitan esas actitudes y que el trabajo sea equilibrado entre todos los miembros.

En la sexta pregunta se les planteaba que propusieran mejoras para su realización. Varios alumnos coinciden en la necesidad de dejar más tiempo para la segunda subfase del proyecto ya que algunos grupos tuvieron problemas para terminar todas las tareas encomendadas. Me gustaría destacar una respuesta interesante: “Creo que estaría bien que nosotros eligiésemos los textos que más nos gustasen”. Efectivamente, para desarrollos futuros, puede plantearse esta posibilidad, dejando que sean los alumnos quienes selecciones algunos de los textos y decidan cuáles son de mayor interés para ellos.

Por último, la séptima pregunta tiene como objetivo saber si los alumnos se sienten más motivados por aprender literatura tras haber realizado este proyecto. La mayoría de las respuestas es afirmativa, explicando que, con clases activas, que no consistan solo en escuchar al profesor, todo es más interesante al ser más “divertido y motivador” y que, por tanto, las clases les resultarán más interesantes.

En el estudio previo planteamos una serie de hipótesis de las que considero relevante destacar aquí la última de ellas: la realización de una antología utilizando metodologías innovadoras resulta atractiva para alumnado, aumentando su motivación. Tras la puesta en práctica del proyecto, teniendo en cuenta lo observado en el aula y las respuestas al cuestionario de evaluación, puede confirmarse dicha hipótesis, tal y como demuestran las repuestas del alumnado anteriormente analizadas.

5. CONCLUSIONES

En el apartado de cuestiones previas hemos realizado un recorrido por los cambios que ha sufrido la didáctica de la literatura a lo largo de su historia hasta convertirse en lo que en la actualidad se considera “educación literaria”. Se ha demostrado la ineeficacia de planteamientos historicistas y formalistas que se han ido sustituyendo por nuevos enfoques pedagógicos basados en teorías constructivistas y en el desarrollo de hábitos lectores para lograr, en última instancia, la competencia literaria del alumnado.

Esto se puede observar en el marco legislativo, especialmente en el currículo aragonés, en el que se apuesta por el trabajo directo con los textos literarios en detrimento de un estudio memorístico y pormenorizado de la Historia de la Literatura. Esto se puede comprobar en la legislación al observar los objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Secundaria Obligatoria:

Obj.LE.13. **Fomentar el gusto por la lectura** de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa **a través del análisis de fragmentos u obras completas.**

Se hace hincapié en el fomento del gusto por la lectura, para lo cual es necesario tener en cuenta los aspectos que se han planteado en los apartados iniciales de este trabajo. Asimismo, se insiste en el estudio de la literatura a partir de los propios textos, evitando recurrir a aprendizajes memorísticos.

También pueden comprobarse los cambios anteriormente mencionados en uno de los contenidos previstos para 4.^ºESO en el bloque de Educación Literaria: “Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas”. Como se ha indicado anteriormente, la propuesta que ha sido presentada se inserta dentro de este contenido en el que se pretende construir una Historia Literaria a partir de la lectura de los propios textos y a través del trabajo activo y participativo del alumnado.

Sin embargo, y pese a que la legislación también contempla la aplicación de metodologías activas y participativas que permitan al alumnado ser el motor de su propio aprendizaje, la realidad de los centros es muy diferente a lo que propone la teoría. Los docentes parecen ser conscientes de la escasa motivación de sus alumnos en la clase de Literatura, pero parece que resulta difícil desarrollar metodologías innovadoras que ayuden a combatir el problema y se acerquen a los intereses del alumnado.

Además, y tal y como he planteado en apartados anteriores, los cambios sociales de las últimas décadas han traído consigo un nuevo tipo de lector adolescente interesado por los nuevos soportes de lectura y por historias que se aproximen a su vida diaria, a sus reflexiones y a sus intereses. También se ha hecho referencia a elementos que el docente de Lengua y Literatura debe tener en cuenta a la hora de proponer lecturas a su alumnado. En primer lugar, se ha formulado la importancia del canon literario y los criterios de selección de lecturas, apostando por aquellas obras que resulten cercanas a los alumnos. Seguidamente se ha planteado un debate entre lectura libre u obligada, destacando ventajas e inconvenientes de ambas y apostando por un término medio en el que se contemplen las dos modalidades. Asimismo, no se debe olvidar la importancia de las actividades que se llevan a cabo tras la lectura puesto que es necesario ir más allá de la mera memorización de datos para conseguir crear un hábito lector en el adolescente.

Así, en el marco teórico se ofrecen dos metodologías innovadoras que pueden ser utilizadas en clases de Literatura avaladas por numerosos expertos: el trabajo por proyectos y los grupos interactivos. Estas dos metodologías se utilizaron para la realización de una antología con los alumnos de 4.^ºESO del IES Corona de Aragón de Zaragoza en el periodo de prácticas destinado para ello. Antes de poner en marcha el proyecto se llevó a cabo un estudio previo, en el que se plantearon objetivos e hipótesis de estudio en relación con la motivación del alumnado en clase de Literatura y su interés por la lectura, así como con las metodologías utilizadas por el docente.

Del análisis de los resultados se llegó a la conclusión de que los alumnos no leen demasiado, aunque algunos de ellos sí que presentan un interés especial por la lectura. Todos coinciden en considerar que el uso de metodologías activas e innovadoras, que les permitan participar en el proceso de aprendizaje en detrimento de las clases basadas en la memorización y la mera recepción de conocimientos. Asimismo, el alumnado

demuestra escasa motivación por la lectura ya que se le proponen obras de poco interés sin relación con su vida diaria ni con sus preocupaciones.

Por esta razón se diseñó y se puso en práctica el proyecto “Textos metaliterarios y autobiográficos para una nueva educación lectora en Secundaria”. El objetivo último de la propuesta es dar respuesta a la escasa motivación del alumnado proponiendo el uso de metodologías innovadoras que permitan un aprendizaje activo y participativo. Para ello se ha utilizado el trabajo por proyectos y los grupos interactivos para la elaboración de una antología de textos de los siglos XVIII, XIX y XX. Estos textos se incluyen dentro de textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos. Como se ha indicado, la elección de estos subgéneros se justifica a partir de la emotividad que se desprende de los propios textos, basados en las emociones, creencias y pensamientos de los autores. Esto ayuda a desmitificar la figura del escritor y a acercarse a los propios alumnos, que pueden sentirse identificados con los autores. Un componente fundamental de la lectura es el emocional y estos textos se caracterizan por apelar a él. Asimismo, estos textos se relacionan también con la construcción de la identidad, fase vital en la que se sitúan los lectores adolescentes a los que se destina esta propuesta.

Con este proyecto, por tanto, el alumnado realiza actividades de lectura y comprensión de los textos mientras conoce las características de la antología, repasa las características de los tres grandes géneros literarios, desarrolla su competencia en comunicación oral a partir del trabajo en grupos, trabaja la comunicación escrita con la elaboración del prólogo, comprende la relación existente entre la literatura y otras artes y aprende a utilizar algunas herramientas de los procesadores de texto, sintiéndose implicado en todo el proceso de aprendizaje en el que, al fin y al cabo, se realiza un repaso por la Historia de la Literatura Española de los siglos XVIII, XIX y XX.

Como propuesta de mejora, planteo la incorporación de nuevos textos al corpus que propongo en este trabajo. Asimismo, puede ser interesante dejar al alumnado mayor libertad en la selección de algunos textos, para que trabajen con aquellos que se adecuen más a sus intereses y a sus gustos. Lo mismo podría realizarse con la selección de las antologías, dejando mayor libertad para que elijan aquellas que más les interesen de aquellas que encuentren en bibliotecas o en sus casas.

Puedo concluir, por tanto, destacando la importancia de renovar la institución educativa con el objetivo de adaptarse a los cambios sociales que viven sus alumnos y

todos los miembros y agentes que la conforman. Para ello, es necesario llevar a cabo numerosos pequeños cambios entre los que, en mi opinión, es imprescindible la formación del profesorado. La superación de este Trabajo de Fin de Máster me capacita para el desempeño de la labor docente, iniciando así la que considero una carrera de renovación y aprendizaje constantes. Si la sociedad evoluciona, si los gustos del alumnado cambian, si sus necesidades son otras, la educación y los miembros que la conforman deben estar preparados para adaptarse a ellos y garantizar una educación integral de calidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1 Bibliografía primaria

- AZORÍN. (1913). “La Generación del 98”, *ABC*. En *Lecturas españolas* (1974), Madrid: *Agrupación Nacional del Comercio del Libro*.
- BAROJA, P. (1977). “La Dogmatofagia”. *Juventud, Egolatría*. Madrid: Taurus.
- BARRAL, C. (1953). “Poesía no es comunicación”. *Laye*, nº23, pp.23-26. En Mainer, J.C. (Dir.) (2011), *Historia de la literatura española 7. Derrota y restitución de la modernidad*, Madrid: Crítica, pp.1009-1010.
- BÉCQUER, G.A. (2007). *Rimas y Leyendas*. Zaragoza: Aneto.
- (20 de enero de 1861). “La poesía de los poetas”. *El Contemporáneo*. Prólogo a Augusto Ferrán, *La Soledad*. En Mainer, J.C. (Dir.) (2010), *Historia de la literatura española 5. Hacia una literatura nacional*, Madrid: Crítica, pp.697-698.
- BUERO VALLEJO, A. (9 de noviembre de 1969). “Buero Vallejo: no soy un amargado”. *Nuevo Diario*, pp.6-7. En Mainer, J.C. (Dir.) (2011), *Historia de la literatura española 7. Derrota y restitución de la modernidad*, Madrid: Crítica, pp.1035-1036.
- CADALSO, J. (2000). *Cartas Marruecas; Noches Lúgubres*. Barcelona: Crítica.
- CAMPOAMOR, de, R. (1996). “Quién supiera escribir”. *Antología poética*. Madrid: Cátedra.
- CASTELLET, J.M. (1970). *Nueve novísimos poetas españoles*. Barcelona: Barral.
- CELA, C.J. (1946). “Cela frente a la censura”. En Mainer, J.C. (Dir.) (2011), *Historia de la literatura española 7. Derrota y restitución de la modernidad*, Madrid: Crítica, p.989.
- CELAYA, G. (1955). “La poesía es un arma cargada de futuro”. *Cantos Íberos*. Alicante: Verbo.
- DARÍO, R. (2015). “Yo soy aquel”. *Cantos de vida y esperanza*. Barcelona: Penguin Clásicos.
- FEIJOO, B.J. (2009). *Cartas eruditas y curiosas*. Barcelona: Crítica.

FERNÁNDEZ DE MORATÍN, L. (1973). *La comedia nueva, o El café; El sí de las niñas*. Madrid: Espasa- Calpe.

FREIXAS, L. (1997). *Retratos literarios*. Madrid: Espasa.

GÓMEZ DE LA SERNA, R. (1974). *Automoribundia*. Madrid: Guadarrama.

- (1910). *Proclama futurista a los españoles*. *Prometeo*, nº20. En Mainer, J.C. (Dir.) (2010), *Historia de la literatura española 6. Modernidad y nacionalismo*, Madrid: Crítica, p.687

HERNÁNDEZ, M. (1990). “Nanas de la cebolla”. *Cancionero y romancero de ausencias*. Madrid: Espasa-Calpe.

IRIARTE, de, T. (1999). *Fábulas literarias*. Madrid: EDAF.

JIMÉNEZ, J.R. (2009). *Españoles de tres mundos*. Madrid: Visor Libros.

- (1982). “Intelijencia”, *Eternidades*. Madrid: Taurus.

JOVELLANOS, G.M. (1999). “La reforma del teatro”. *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/memoria-para-el-arreglo-de-la-policia-de-los-espectaculos-y-diversiones-publicas-y-sobre-su-origen-en-espana--0/>

LARRA, M.J. (18 de enero de 1836). “Literatura. Rápida ojeada sobre la historia e índole de la nuestra. Su estado actual. Su porvenir. Profesión de fe”. *El Español*. Recuperado el 8 de mayo de 2017, de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura--1/html/ff79af94-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_

MACHADO, A. (1982). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.

MARTÍN GAITE, C. (2002). *Cuadernos de todo*. Madrid: Debate.

MESONERO, de, R. (1994). “El Parnasillo”. *Memorias de un setentón, natural y vecino de Madrid*. Madrid: Castalia.

OTERO, de, B. (1983). “A la inmensa mayoría”. *Pido la paz y la palabra*. Barcelona: Lumen.

PANERO, L.M. (2002). “El circo”. En *Litoral: Los ojos dibujados. El autorretrato en la poesía española y el arte contemporáneos*, nº234, pp.123-124.

PÉREZ GALDÓS, B. (1897). “La sociedad presente como materia novelable”. *Discurso de ingreso en la Real Academia Española*. Recuperado el 10 de marzo de 2017, de http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_ingreso_Benito_Perez_Galdos.pdf

- (1870). “Observaciones sobre la novela contemporánea en España”. *Revista de España*, XV, pp. 162-172. En Mainer, J.C. (Dir.) (2010), *Historia de la literatura española 5. Hacia una literatura nacional*, Madrid: Crítica, pp.715-716.

SAMANIEGO, F.M. (2001). *Fábulas en verso castellano para el uso del Real Seminario Vascongado*. Valladolid: Mator.

SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1956). “Expediente de censura de El Jarama”. En En Mainer, J.C. (Dir.) (2011), *Historia de la literatura española 7. Derrota y restitución de la modernidad*, Madrid: Crítica, pp.994-995.

TORRE, de, G. (1930). “¿Qué es la Vanguardia?”. *La Gaceta Literaria*. En En Mainer, J.C. (Dir.) (2010), *Historia de la literatura española 6. Modernidad y nacionalismo*, Madrid: Crítica, p.686.

UNAMUNO, M. (2012). *Niebla*. Barcelona: Castalia.

- (1895). “Intrahistoria”. *La España Moderna*. En Unamuno, M. (2005). *En torno al casticismo*. Madrid: Cátedra

VALLE-INCLÁN, R.M. (1997). *Luces de Bohemia*. Madrid: Espasa-Calpe.

VÁZQUEZ-MONTALBÁN, M. (29 de junio de 1974). “Adiós a Vargas Llosa”. *Triunfo*, p.64. En En Mainer, J.C. (Dir.) (2011), *Historia de la literatura española 7. Derrota y restitución de la modernidad*, Madrid: Crítica, p.989.

6.2.Bibliografía secundaria

ALTAMIRANO, F. (2013). “El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura”. *Dialogía*, nº7, pp.227-244. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773387>

ÁLVAREZ, C., González, L., Larrinaga, A. (2012). “Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión”. *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. Recuperado el 3 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644436>

ÁLVAREZ, V., Herrejón, V., Morelos, M., Rubio, M.T. (2010). “Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº52, pp.1-13. Recuperado el 18 de mayo de 2017, de rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf

ARMAS, D. (2012). “Biografía y autobiografía, un puente entre autores y aprendices”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº59, pp.90-98. Recuperado el 3 de marzo de 2017, de <http://textos.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/textos/059-investigar-para-aprender/biografia-y-autobiografia-un-puente-entre-autores-y-aprendices>

BALLESTER, J., Ibarra, N. (2009). “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *Ocnos*, nº5, pp.25-36. Recuperado el 31 de marzo de 2017, de <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/issue/view/48>

BASTONS, C. (1996). “Polisemantismo y polimorfismo de la carta en su uso literario”. *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, pp.233-238. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf76q8>

CAMARERO, J. (2004). “Las estructuras formales de la Metaliteratura”. *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, pp.457-472. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011624>

CASSANY, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

COLOMER, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 2 de marzo de 2017 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html

- DELGADO, B. (2007). “Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria”. *Ocnos*, nº3, pp.39-53. Recuperado el 15 de marzo de 2017 de <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/issue/view/46>
- DUEÑAS, J.D. (2013). “La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro”. *Didáctica. Lengua y Literatura.*, nº25, pp.135-156. Recuperado el 2 de marzo de 2017, de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>
- (2006). “La educación literaria en un mundo tecnificado”. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica], nº42, s.p. Recuperado el 2 de marzo de 2017, de <http://textos.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/textos/042-ensenar-y-aprender-lenguas-en-el-pais-de-acogida/la-educacion-literaria-en-un-mundo-tecnificado>
- DUEÑAS, J.D. y Tabernero, R. (2013), “Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico”. *Tejuelo*, nº16, pp.65-77. Recuperado el 7 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169236.pdf>
- ELBOJ, C. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona. Graó.
- ELBOJ, C., Oliver, E. (2003). “Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº17, pp.91-103. Recuperado el 31 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=27417306>
- GONZÁLEZ, M., Caro, T. (s.f.). *Didáctica de la literatura. Educación literaria*. Recuperado el 31 de mayo de 2017, de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>
- GONZÁLEZ, G., Huerta, A., Iglesias, B., De la Madrid, L. y Ramos, A. (2013). “Encuentro de cuentos: reflexiones en torno a una experiencia de trabajo por proyectos en secundaria”. *Tendencias Pedagógicas*, nº21, pp.47.61. Recuperado el 16 de mayo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4182805>

- GRACIDA, Y., Tusón, A. (2012). “Investigar para aprender”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº59, pp.5-7. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/293595>
- IGLESIAS, B., De la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano, A. (2013). “Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula”. *Tendencias Pedagógicas*, nº21, pp.63-78. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2045>
- JOVER, G. (2003). “La educación literaria en la educación secundaria obligatoria”. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica], nº34, s.p. Recuperado el 18 de mayo de 2017, de <http://textos.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/textos/034-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/la-educacion-literaria-en-la-educacion-secundaria-obligatoria>
- KRASNIQI, F. (2014). “El texto epistolar: un punto de intersección entre los géneros discursivos y los géneros literarios”, *Revista de Estudios Filológicos*, nº26, s.p. Recuperado el 31 de marzo de 2017, de http://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-16-texto_epistolar_krasniqi.htm
- LÁZARO, F. (1991). “La enseñanza de la literatura”. *I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas*, pp.11-32.
- LOMAS, C. y Mata, J. (2014). “El aprendizaje de la lectura literaria. Encuestas a especialista en educación literaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº66, pp.42-49. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de <http://textos.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/textos/66-la-formacion-de-lectores-de-textos-literarios/el-aprendizaje-de-la-lectura-literaria-encuesta-a-especialistas-en-educacion-literaria>
- MANRESA, M. (2009). “Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* [versión electrónica], nº51, s.p. Recuperado el 17 de marzo de 2017, de

<http://textos.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/textos/051-literatura-infantil-y-juvenil/lecturas-juveniles-el-habito-lector-dentro-y-fuera-de-las-aulas>

MARGALLO. A.M. (2012). “La educación literaria en los proyectos de trabajo”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº59, pp.139-156. Recuperado el 17 de marzo de 2017, de <http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>

MOLINA, L. (2006). “Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria”. *Ocnos*, nº2, pp.105-122. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/issue/view/45>

MORENO, J. (2012). “El desarrollo de hábitos lectores en educación secundaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº61, pp.83-99. Recuperado el 31 de marzo de 2017, de <http://textos.grao.com.roble.unizar.es:9090/revistas/textos/61-formacion-linguistica-y-diversidad-del-alumnado/el-desarrollo-de-habitos-lectores-en-educacion-secundaria>

OLIVER, E., Gatt, S. (2010). “De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos”. *Revista Signos*, nº2, pp.279-294. Recuperado el 17 de marzo de 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a02.pdf>

ORDÓÑEZ, R. y Rodríguez, M. (2016). “Los grupos interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje”. *Revista de Investigación en Educación*, nº14, pp.141-155. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/1236>

PENNAC, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PÉREZ, M.L., Carretero, M.R. (2009). “La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio”. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, nº19, pp.93-126. Recuperado el 13 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83611433005>

PÍRIZ, R.M. (2011). “Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria”. *Tendencias Pedagógicas*, nº17, pp.51-64. Recuperado el 15 de

marzo de 2017, de
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1958>

POLANCO, J.L. (2014). “La animación escolar a la lectura literaria: estrategias y experiencias”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº63, pp.25-33.

PRENSKY, M. (2001, octubre). Digital natives, digital immigrants. *Horizon*, 9 (5), pp.1-6.

Recuperado el 3 de abril de 2017, de www.marcprensky.com/writing/default.asp
– (2009, 3 de enero). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5(3). Recuperado el 3 de abril de 2017 de,
<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>

RODRÍGUEZ, C. (2009) “Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº50, pp.100-109.

TIPPELT, R. y Lindemann, H.J. (2001). *El método de proyectos*. pp.2-14. Recuperado el 18 de mayo de 2017, de www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/el_metodo_de_proyectos.pdf

TOBÓN, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet. Recuperado el 31 de mayo de 2017, de http://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20150303/28631350ceba13a57459826f07a3c8da/Teori_a_Trabajo_por_Proyectos.pdf

ZAYAS, F. (2011). “Educación Literaria y TIC”. *Aula de innovación educativa*, nº200, pp.32-34. Recuperado el 31 de marzo de 2017, de <http://www.fzayas.com/portfolio/educacion-literaria-y-tic/>

6.3.Normativa

- LOMCE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

- 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.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1: cuestionarios previos.

Hábitos lectores y clases de Literatura: alumnos.

2015-5-21

Hábitos lectores y clases de Literatura

Hábitos lectores y clases de Literatura

*Obligatorio

1. ¿Te gusta leer? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

2. ¿Cuándo fue la última vez que leiste? *

Marca solo un óvalo.

- Hace menos de diez días
 Hace aproximadamente un mes
 Hace dos meses o más.
 Hace tanto que no me acuerdo

3. ¿Tus últimas lecturas corresponden únicamente con lecturas obligatorias para la clase de Lengua Castellana y Literatura? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

4. ¿Te gustan los libros de lectura obligatoria de la asignatura? ¿Por qué? ¿Cuáles preferirías leer? *

5. ¿Crees que las clases de Literatura fomentan el gusto por la lectura? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

6. ¿Te gustan las clases de Literatura? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

7. Justifica la respuesta anterior explicando el motivo. *

8. ¿Te gustaría trabajar en grupo en las clases de Literatura? ¿Por qué?

9. ¿Crees que si las clases fueran más participativas aprenderías más? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

10. ¿Te gustaría realizar un proyecto de Literatura en el que vosotros creárais vuestra propia antología de textos?

Marca solo un óvalo.

- Opción 1

Con la tecnología de



Clases de Literatura y motivación del alumnado: profesores.

2017-5c01

Clases de Literatura y motivación del alumnado: profesores

Clases de Literatura y motivación del alumnado: profesores

*Obligatorio

1. ¿Crees que los alumnos se sienten motivados en las clases de Literatura? ¿Por qué? *

2. ¿Desarrollas en tus clases alguna metodología de trabajo innovadora? Detalla cuál. *

3. ¿Realizas trabajos en grupo de manera habitual? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

4. ¿Realizas proyectos de trabajo de Literatura en tus clases? Indica cuál. *

5. ¿Conoces la forma de organización del aula conocida como grupos interactivos? Si la respuesta es negativa, ¿te gustaría formarte y ponerla en práctica? *

6. Propón alguna reforma metodológica que consideres que puede ser interesante para aumentar la motivación del alumnado en clase de Literatura,

Con la tecnología de
 Google Forms

7.2. Anexo 2: selección de textos

A modo de ejemplo se incluyen los títulos que uno de los grupos de alumnos incorporó en su antología. Por la escasez de tiempo del periodo de prácticas no se pudieron trabajar todos los textos, de manera que solo aparecen los títulos en algunos de ellos.

7.2.1. Textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos del siglo XVIII

Benito Jerónimo Feijóo, “Causas del atraso que se produce en España en orden a las Ciencias Naturales”, *Cartas eruditas y curiosas, 1742-1760.*

Título: Ignorancia en la enseñanza.

Muy señor mío: [...] Me insinúa un deseo curioso de saber la causa de este atraso literario de nuestra nación, suponiendo que yo habré hecho algunas reflexiones sobre esta materia. [...]

La primera es el corto alcance de algunos de nuestros profesores. Hay una especie de ignorantes perdurables, precisados a saber siempre poco, no por otra razón, sino porque piensan que no hay más saber que aquello poco que saben. Habrá visto vuestra merced más de cuatro, como y he visto más de treinta, que sin tener el entendimiento adornado más que de aquella lógica y metafísica, que se enseña en nuestras escuelas (no hablo aquí de la teología, porque para el asunto presente no es de el caso), viven satisfechos de su saber, como si poseyesen toda la enciclopedia. Basta nombrar la nueva filosofía para conmover a estos el estómago. Apenas pueden oír sin

mofa y carcajada el nombre de Descartes. Y si les preguntan qué dijo Descartes, o qué opiniones nuevas propuso al mundo, no saben ni tienen qué responder, porque ni aun por mayor tienen noticia de sus máximas, ni aun de alguna de ellas.

Félix María de Samaniego, «El parto de los montes», *Fábulas en verso castellano para el uso del Real Seminario Vascongado*, 1781.

Con varios ademanes horrorosos
Los montes de parir dieron señales;
Consintieron los hombres temerosos
Ver nacer los abortos más fatales.
Después que con bramidos espantosos
Infundieron pavor a los mortales,
Estos montes, que al mundo estremecieron,
Un ratoncillo fue lo que parieron.

Hay autores que en voces misteriosas
Estilo fanfarrón y campanudo
Nos anuncian ideas portentosas;
Pero suele a menudo
Ser el gran parto de su pensamiento,
Después de tanto ruido sólo viento.

José de Cadalso, *Cartas marruecas, Correo de Madrid*, 1789

Cuando veo que Miguel de Cervantes ha sido tan desconocido después de muerto como fue infeliz cuando vivía, pues hasta ahora poco no se ha sabido dónde nació, y que este ingenio, autor de una de las pocas obras originales que hay en el mundo, pasó su vida parte en el hospital, parte en la cárcel, y parte en las filas de una compañía como soldado raso, digo que Nuño tiene razón en no querer que sus hijos aprendan a leer. Cuando veo que don Francisco de Quevedo, uno de los mayores talentos que Dios ha criado, habiendo nacido con buen patrimonio y comodidades, se vio reducido a una cárcel en que se le acangrenaban las llagas que le hacían los grillos, me da gana de quemar cuanto libro veo. [...]

Es tan cierto este daño, tan seguras sus consecuencias y tan espantoso su aspecto, que el español que publica sus obras hoy las escribe con increíble cuidado y tiembla cuando llega el caso de imprimirlas.

Leandro Fernández de Moratín, *La comedia nueva o El café*, estreno el 7 de febrero de 1792.

Advertencia (1825)

Esta comedia ofrece una pintura fiel del estado actual de nuestro teatro; pero ni en los personajes ni en las alusiones se hallará nadie retratado con aquella identidad que es necesaria en cualquier copia, para que por ella pueda indicarse el original. Procuró el autor, así en la formación de la fábula como en la elección de caracteres, imitar la naturaleza en lo universal, forman de muchos un solo individuo.

DON PEDRO. – Que cosa peor no se ha visto en el teatro desde que las musas de guardilla le abastecen... si tengo hecho propósito firme de no ir jamás a ver estas tonterías. A mí no me divierten; al contrario, me llenan de, de... No, señor, menos me enfada cualquiera de nuestras comedias antiguas, por malas que sean. Están desarregladas, tienen disparates; pero aquellos disparates y aquel desarreglo son hijos del ingenio y no de la estupidez. Tienen defectos enormes, es verdad; pero entre estos defectos se hallan cosas que, por vida mía, tal vez suspenden y commueven al espectador [...]

DON ANTONIO. – Y no hay que esperar nada mejor. Mientras el teatro siga en el abandono en que hoy está, en vez de ser el espejo de la virtud y el templo del buen gusto, será la escuela del error y el almacén de las extravagancias.

Gaspar Melchor de Jovellanos, «La reforma del Teatro», *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas*, 1796.

La reforma de nuestro teatro debe empezar por el destierro de casi todos los dramas que están sobre la escena. No hablo solamente de aquéllos a que en nuestros días se da una necia y bárbara preferencia; de aquéllos que aborta una cuadrilla de hambrientos e ignorantes poetucos, que, por decirlo así, se han levantado con el imperio de las tablas para desterrar de ellas el decoro, la verosimilitud, el interés, el buen lenguaje, la cortesanía, el chiste cómico y la agudeza castellana. Semejantes monstruos desaparecerán a la primera ojeada que echen sobre la escena la razón y el buen sentido;

hablo también de aquellos justamente celebrados entre nosotros, que algún día sirvieron de modelo a otras naciones, y que la porción más cuerda e ilustrada de la nuestra ha visto siempre, y ve todavía, con entusiasmo y delicia. Seré siempre el primero a confesar sus bellezas inimitables, la novedad de su invención, la belleza de su estilo, la fluidez y naturalidad de su diálogo, el maravilloso artificio de su enredo, la facilidad de su desenlace [...]. Pero ¿qué importa, si estos mismos dramas, mirados a la luz de los preceptos, y principalmente a la de la sana razón, están plagados de vicios y defectos que la moral y la política no pueden tolerar?

7.2.2. Textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos del siglo XIX

Tomás de Iriarte, «El burro flautista», *Fábulas Literarias*, 1805.

Título: música asnal.

Esta fabulilla

Salga bien o mal,

Me ha ocurrido ahora

Por casualidad.

Cerca de unos prados

Que hay en mi lugar,

Pasaba un borrico

Por casualidad.

Una flauta en ellos

Halló, que un zagal

Se dejó olvidada

Por casualidad.

Acercóse a olerla

El dicho animal

Y dio un resoplido

Por casualidad.

En la flauta el aire

Se hubo de colar

Y sonó la flauta

Por casualidad.

“¡Oh!”, dijo el borrico,

“¡Qué bien sé tocar!

¡Y dirán que es mala

La música asnal!”.

Sin reglas del arte

Borriquitos hay

Que una vez aciertan

Por casualidad.

Mariano José de Larra, “Literatura”, *El Español: Diario de las doctrinas y los intereses sociales*, 1836.

[...] A fines, pues, del siglo pasado apareció en España una juventud menos apática y más estudiosa que la de las anteriores generaciones; pero juventud que, al volver los ojos atrás para buscar modelos y maestros en sus antecesores, no vio sino una inmensa laguna; desesperando entonces de unir el cabo interrumpido y de continuar un movimiento paralizado dos siglos antes, creyó no poder hacer cosa mejor que saltar el vacío en vez de llenarle, y agregarse al movimiento del pueblo vecino, adoptando sus ideas tales cuales las encontraba. Viose entonces un fenómeno raro en la marcha de las naciones: entonces nos hallamos en el término de la jornada sin haberla andado.

Ramón Campoamor, “Quién supiera escribir”, *Doloras*, 1846.

Título: Copista de amores.

—Escribidme una carta, señor cura.

—Ya sé para quién es.

— ¿Sabéis quién es porque una noche oscura nos visteis juntos? —Pues.

—Perdonad, mas... —No extraño ese tropiezo.

La noche... la ocasión.

Dadme pluma y papel. Gracias; Empiezo:

Mi querido Ramón.

— ¿Querido?... Pero, en fin, ya lo habéis puesto...

—Si no queréis... —Sí, sí.

— ¡Qué triste estoy! ¿No es eso? —Por supuesto

— *Qué triste estoy sin ti*

Una congoja al empezar, me viene...

— ¿Cómo sabéis mi mal?

— *Para un viejo, una niña siempre tiene*

El pecho de cristal.

— *¿Qué es sin ti, el mundo? Un valle de amargura.*

¿Y contigo? —Un edén.

—Haced la letra clara, señor cura

Que lo entienda eso bien.

—*El beso aquel que de marchar al punto*

Te di. —¿Cómo sabéis ?

—Cuando se va y se viene, y se está junto

Siempre...no os afrentéis.

Y si volver tu afecto no procura

Tanto me haras sufrir...

—Sufrir y nada mas ? No, señor cura

¡Que me voy a morir!

—¿Morir? ¿Sabéis que es ofender al cielo ?

Pues sí, señor, ¡morir!

—Yo no pongo morir. ¡Qué hombre de hielo!
¡quién supiera escribir!

II

—¡Señor rector, señor rector! En vano
me queréis complacer,
si no encarnan los signos de la mano
todo el ser de mi ser.

Escribidle, por Dios, que el alma mía
Ya en mí no quiere estar;
Que la pena no me ahoga cada día...
Porque puedo llorar.

Que en mis labios las rosas de su aliento
No se saben abrir;
Que olvidan de la risa el movimiento
A fuerza de sentir.

Que mis ojos, que él tiene por tan bellos,
Cargados por mi afán,
Como no tienen quién se mire en ellos,
Cerrados siempre están.

Que es, de cuantos tormentos he sufrido,
La ausencia más atroz;
Que es un perpetuo sueño de mi oído,
El eco de su voz...

Que siendo por su causa, el alma mía
¡goza tanto en sufrir!...
Dios mío, ¡cuántas cosas le diría
Si supiera escribir!...

III

—Pues señor, ¡bravo amor! Copio y concluyo
A don Ramón... en fin,
Que es inútil saber para esto arguyo
Ni el griego ni el latín.

Gustavo Adolfo Bécquer, "Poética becqueriana. La poesía de los poetas", *El Contemporáneo*, 1861.

[...] Hay una poesía magnífica y sonora; una poesía hija de la meditación y el arte, que se engalana con todas las pompas de la lengua, que se mueve con una cadenciosa majestad, habla a la imaginación, completa sus cuadros y la conduce a su antojo por un sendero desconocido, seduciéndola con su armonía y su hermosura.

Hay otra natural, breve, seca, que brota del alma como una chispa eléctrica, que hiere el sentimiento con una palabra y huye, y desnuda de artificio desembarazada dentro de una forma libre, despierta, con una que las toca, las mil ideas que duermen en el océano sin fondo de la fantasía.

La primera tiene un valor dado: es la poesía de todo el mundo.

La segunda carece de medida absoluta: adquiere las proporciones de la imaginación que impresiona: puede llamarse la poesía de los poetas.

Benito Pérez Galdós, "Observaciones sobre la novela contemporánea en España", *Revista de España*, 1870.

[...] Pero la clase media, la más olvidada por nuestros novelistas, es el gran modelo, la fuente inagotable. Ella es hoy la base del orden social; ella asume por su iniciativa y por su inteligencia la soberanía de las naciones, y en ella está el hombre del siglo XIX con sus virtudes y sus vicios, su noble e insaciable aspiración, su afán de reformas, su actividad pasmosa. La novela moderna de costumbres ha de ser la expresión de cuanto bueno y malo existe en el fondo de esa clase, de la incesante agitación que la elabora, de ese empeño que manifiesta por encontrar ciertos ideales y resolver ciertos problemas que preocupan a todos, y conocer el origen y el remedio de ciertos males que turban las familias. La grande aspiración del arte literario en nuestro tiempo es dar forma a todo esto.

Gustavo Adolfo Bécquer, “Rima IV”, *Rimas y leyendas*, 1871.

No digáis que agotado su tesoro,
De asuntos falta, enmudeció la lira;
Podrá no haber poetas; pero siempre
Habrá poesía.

Mientras las ondas de la luz al beso
Palpitén encendida,
Mientras el sol las desagarradas nubes
De fuego y oro vista,
Mientras el aire en su regazo lleve
Perfumes y armonías,
Mientras haya en el mundo primavera,
¡habrá poesía!

Mientras la humana ciencia no descubra
Las fuentes de la vida,
Y en el mar o en el cielo haya un abismo
Que al cálculo resista,
Mientras la humanidad siempre avanzando
No sepa a dó camina,
Mientras haya un misterio para el hombre

¡habrá poesía!

Mientras se sienta que se ríe el alma,

Sin que los labios se rían;

Mientras se llore sin que el llanto acuda

A nublar la pupila;

Mientras el corazón y la cabeza

Batallando prosigan,

Mientras haya esperanza y recuerdos,

¡habrá poesía!

Mientras haya unos ojos que reflejen

Los ojos que los miran,

Mientras responda el labio suspirando

Al labio que suspira,

Mientras sentirse puedan en un beso dos almas confundidas,

Mientras exista una mujer hermosa,

¡habrá poesía!

Ramón de Mesonero Romanos, “El Parnasillo”, *Memorias de un setentón, natural y vecino de Madrid, 1880.*

[...] Pues bien: a pesar de todas estas condiciones negativas, y tal vez a causa de ellas mismas, este miserable tugurio, sombrío y desierto, llamó la atención y obtuvo la preferencia de los jóvenes poetas, literatos, artistas y aficionados, que a la sazón andaban diseminados en los varios cafés de aquella zona. [...] Los alumnos de Apolo,

ganosos de establecer, como ahora se dice, su autonomía, y absolutamente faltos de círculos, ateneos, liceos y casinos (que por entonces ni aun ni siquiera de nombre eran conocidos), pensaron, y pensaron bien, que les convenía encerrarse (como los cristianos de la Iglesia primitiva en las catacumbas de Roma) en algún recinto solitario, que, a falta de otras ventajas, les pudiera brindar con la independencia y seguridad necesarias para su franca y leal comunicación; y echando el ojo por todos aquellos contornos, ninguno hallaron más a propósito que la sombría y desierta sala del *Café del Príncipe*.

Miguel de Unamuno, “Intrahistoria”, *La España Moderna*, 1895.

[...] Las olas de la historia, como su rumor y su espuma que reverbera al sol, ruedan sobre un mar continuo, hondo, inmensamente más hondo que la capa que ondula sobre un mar silencioso y a cuyo último fondo nunca llega el sol. Todo lo que cuentan a diario los periódicos, la historia toda del "presente momento histórico", no es sino la superficie del mar, una superficie que se hiela y cristaliza en los libros y registros, y una vez cristalizadas así, una capa dura, no mayor con respecto a la vida intrahistórica que esta pobre corteza en que vivimos con relación al inmenso foco ardiente que lleva dentro. Los periódicos nada dicen de la vida silenciosa de millones de hombres sin historia que a todas horas del día y en todos los países del globo se levantan a una orden del sol y van a sus campos a proseguir la oscura y silenciosa labor cotidiana y eterna, esa labor que, como las madréporas suboceánicas, echa las bases sobre las que se alzan los islotes de la Historia. Sobre el silencio augusto, decía, se apoya y vive el sonido, sobre la inmesa humanidad silenciosa se levantan los que meten bulla en la Historia. Esa vida intrahistórica, silenciosa y continua como el fondo mismo del mar, es la sustancia del progreso, la verdadera tradición, la tradición eterna, no la tradición mentida que se suele ir a buscar en el pasado enterrado en libros y papeles y monumentos y piedras.

Benito Pérez Galdós, “La sociedad presente como materia novelable”, *Discurso de ingreso en la Real Academia Española*, 1897.

Imagen de la vida es la Novela, y el arte de componerla estriba en reproducir los caracteres humanos, las pasiones, las debilidades, lo grande y lo pequeño, las almas y las fisionomías, todo lo espiritual y lo físico que nos constituye y nos rodea, y el lenguaje, que es la marca de raza, y las viviendas, que son el signo de familia, y la

vestidura, que diseña los últimos trazos externos de la personalidad: todo esto sin olvidar que debe existir perfecto fiel de balanza entre la exactitud y la belleza de la reproducción. Se puede tratar de la Novela de dos maneras: o estudiando la imagen representada por el artista, que es lo mismo que examinar cuantas novelas enriquecen la literatura de uno y otro país, o estudiar la vida misma, de donde el artista saca las ficciones que nos instruyen y embelesan. *La sociedad presente como materia novelable* es el punto sobre el cual me propongo aventurar ante vosotros algunas opiniones.

7.2.3. Textos metaliterarios, epistolares y retratos y autorretratos del siglo XX

Rubén Darío, “Yo soy aquel”, *Cantos de vida y esperanza*, 1905.

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

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

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

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

La torre de marfil tentó mi anhelo;
quiso encerrarme dentro de mí mismo,
y tuve hambre de espacio y sed de cielo
desde las sombras de mi propio abismo.

Como la esponja que la sal satura
en el jugo del mar, fue el dulce y tierno
corazón mío, henchido de amargura
por el mundo, la carne y el infierno.

Tristán (Ramón Gómez de la Serna), “Proclama futurista a los españoles”, *Prometeo*, 1910.

¡Futurismo! ¡Insurrección! ¡Alargada! ¡Festejo con música weberiana!
¡Modernismo! ¡Violencia sideral! ¡Circulación en el aparato venenoso de la vida!
¡Antiuniversitarismos! ¡Tela de cipreses! ¡Iconoclastia! ¡Pedrada en un ojo de la Luna!
¡Movimiento sísmico resquebrajador que da vueltas a las tierras para renovarlas y darlas lozanía! ¡Rejón de arador! ¡Secularización de los cementerios!
¡Desembarazo de la mujer para tenerla en libertad y en su momento sin esa gran promiscuación de los idilios y de los matrimonios!
¡Arenga en un campo con pirámides! ¡Conspiración a la luz del sol, conspiración de aviadores y “chaufeurs”! ¡Abandonamiento de un asta de alto maderamen rematado de un pararrayos con cien culebras eléctricas y una lluvia de estrellas flameando en su lienzo de espacio! ¡Voz juvenil a la que basta oír sin tener en cuenta la palabra: ese pueril grafito de la voz! ¡Voz, fuerza, volt, más que verbo! ¡Voz que debe unir sin pedir cuentas a todas las juventudes como esa hoguera que encienden los árabes dispersos para preparar las contiendas! ¡Intersección, chispa, exhalación, texto como de marconograma o de algo más sutil volante sobre los mares y sobre los montes! ¡Ala hacia el Norte, ala hacia el Sur, ala hacia el Este y ala hacia velocidad! ¡Saludable espectáculo de aeródromo y de pista desorbitada! ¡Camaradería masona y rebelde! ¡Lirismo desparramado en obús y en la proyección de extraordinarios reflectores!
¡Alegría como de triunfo en la brega, en el paso termopilano! ¡Crecida de unos cuantos hombres solos frente a la incuria y a la horrible apatía de las multitudes!
¡Placer de agredir, de deplorar escéptica y sarcásticamente para verse al fin con rostros, sin lascivia, sin envidia y sin avarientos deseos de bienaventuranzas-deseos de ambigú y de repostería! ¡Gran galope sobre las viejas ciudades y sobre los hombres sesudos, sobre todos los palios y sobre la procesión gárrula y grotesca! ¡Bodas de Camacho divertidas y entusiastas e medio de todos los

pesimismos, todas las lobregueces y todas las seriedades ¡Simulacro de conquista de la tierra, que nos la da!

Antonio Machado, “Retrato”, *Campos de Castilla*, 1912.

Título: De Sevilla a Castilla

Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla,
y un huerto claro donde madura el limonero;
mi juventud, veinte años en tierras de Castilla;
mi historia, algunos casos que recordar no quiero.

Ni un seductor Mañara, ni un Bradomín he sido
—ya conocéis mi torpe aliño indumentario—,
mas recibí la flecha que me asignó Cupido,
y amé cuanto ellas puedan tener de hospitalario.

Hay en mis venas gotas de sangre jacobina,
pero mi verso brota de manantial sereno;
y, más que un hombre al uso que sabe su doctrina,
soy, en el buen sentido de la palabra, bueno.

Adoro la hermosura, y en la moderna estética
corté las viejas rosas del huerto de Ronsard;
mas no amo los afeites de la actual cosmética,
ni soy un ave de esas del nuevo gay-trinar.

Desdeño las romanzas de los tenores huecos
y el coro de los grillos que cantan a la luna.
A distinguir me paro las voces de los ecos,
y escucho solamente, entre las voces, una.

¿Soy clásico o romántico? No sé. Dejar quisiera
mi verso, como deja el capitán su espada:
famosa por la mano viril que la blandiera,
no por el docto oficio del forjador preciada.

Converso con el hombre que siempre va conmigo
—quien habla solo espera hablar a Dios un día—;
mi soliloquio es plática con ese buen amigo
que me enseñó el secreto de la filantropía.

Y al cabo, nada os debo; debéisme cuanto he escrito.

A mi trabajo acudo, con mi dinero pago
el traje que me cubre y la mansión que habito,
el pan que me alimenta y el lecho en donde yago.

Y cuando llegue el día del último viaje,
y esté al partir la nave que nunca ha de tornar,
me encontraréis a bordo ligero de equipaje,
casi desnudo, como los hijos de la mar.

Antonio Machado, “A José María Palacio”, *Campos de Castilla*,

1912. Título: La primavera llega al Duero y al Espino.

Palacio, buen amigo,

¿está la primavera

Vistiendo ya las ramas de los chopos

Del río y los caminos? En la estepa

Del alto Duero, Primavera tarda,

¿pero es tan bella y dulce cuando llega!...

¿tienen los viejos olmos

Algunas hojas nuevas?

Aún las acacias estarán desnudas

Y nevados los montes de las sierras.

¡Oh mole del Moncayo blanca y rosa,

Allá, en el cielo de Aragón, tan bella!

¿Hay zarzas florecidas

Entre las grises peñas,

Y blancas margaritas

Entre la fina hierba?

Por esos campanarios

Ya habrán ido llegando las cigüeñas.

Habrá trigales verdes,

Y mulas pardas en las sementeras,

Y labriegos que siembran los tardíos

Con las lluvias de abril. Ya las abejas

Librarán del tomillo y del romero.

¿Hay ciruelas en flor? ¿Quedan violetas?

Furtivos cazadores, los reclamos

De la perdiz bajo las capas luengas,
No faltarán. Palacio, buen amigo,
¿tienen ya ruiseñores las riberas?
Con los primeros lirios
Y las primeras rosas de las huertas,
En una tarde azul, sube al Espino,
Al alto Espino donde está su tierra.

Azorín, “La Generación del 98”, ABC, febrero 1913.

Un espíritu de protesta, de rebeldía, animaba a la juventud de 1898. Ramiro de Maeztu escribía impetuosos y ardientes artículos de los que se derruían los valores tradicionales y se anhelaba una España nueva, poderosa. Pío Baroja, con su análisis frío, reflejaba el paisaje castellano e introducía en la novela un hondo espíritu de disociación; el viejo estilo rotundo, ampuloso, sonoro, se rompía en sus manos y se transformaba en una notación algebraica, seca escrupulosa. Valle-Inclán, con su altivez de gran señor, con sus desmesuradas melenas, con su refinamiento de estilo, atraía profundamente a los escritores novicios y les deslumbraba con la visión de un paisaje y de unas figuras sugeridas por el Renacimiento italiano; los vastos y gallardos palacios, las escalinatas de mármol, la viejas estatuas que blanquean, mutiladas, entre los mirtos seculares; las damas desdeñosas y refinadas que pasean por los jardines en que hay estanques con aguas verdosas y dormidas.

Giardini chiusi, appena intraveduti

o contemplati a lungo per cancelli...

El movimiento de protestas comenzaba a inquietar a la generación anterior. No seríamos exactos si no dijéramos que el renacimiento literario del que hablamos no se inicia precisamente en 1898. Si la protesta se define en ese año, ya antes había comenzado a manifestarse más o menos vagamente.

Miguel de Unamuno, *Niebla*, 1914.

Título: rebelión del personaje.

Cayó a mis pies de hinojos, suplicante y exclamando: —¡Don Miguel, por Dios, quiero vivir, quiero ser yo!

—¡No puede ser, pobre Augusto —le dije cogiéndole una mano y levantándole—, no puede ser! Lo tengo ya escrito y es irrevocable; no puedes vivir más. No sé qué hacer ya de ti. Dios, cuando no sabe qué hacer de nosotros, nos mata. Y no se me olvida que pasó por tu mente la idea de matarme...

—Pero si yo, don Miguel...

—No importa; sé lo que me digo. Y me temo que, en efecto, si no te mato pronto acabes por matarme tú.

—Pero ¿no quedamos en que...?

—No puede ser, Augusto, no puede ser. Ha llegado tu hora. Está ya escrito y no puedo volverme atrás. Te morirás. Para lo que ha de valerte ya la vida...

—Pero... por Dios...

—No hay pero ni Dios que valgan. ¡Vete!

—¿Conque no, eh? —me dijo—, ¿conque no? No quiere usted dejarme ser yo, salir de la niebla, vivir, vivir, vivir, verme, oírme, tocarme, sentirme, dolerme, serme: ¿conque no lo quiere?, ¿conque he de morir ente de ficción? Pues bien, mi señor creador don Miguel, ¡también usted se morirá, también usted, y se volverá a la nada de que salió...! ¡Dios dejará de soñarle! ¡Se morirá usted, sí, se morirá, aunque no lo quiera; se morirá usted y se morirán todos los que lean mi historia, todos, todos, todos sin quedar uno! ¡Entes de ficción como yo; lo mismo que yo! Se morirán todos, todos, todos. Os lo digo yo, Augusto Pérez, ente ficticio como vosotros, nivolesco lo mismo que vosotros. Porque usted, mi creador, mi don Miguel, no es usted más que otro ente nivolesco, y entes nivolescos sus lectores, lo mismo que yo, que Augusto Pérez, que su víctima...

Pío Baroja, “La Dogmatofagia”, *Juventud, Egolatría*, 1917.

A mí, cuando me preguntan qué ideas religiosas tengo, digo que soy agnóstico - me gusta ser un poco pedante con los filisteos-; ahora voy añadir que, además, soy dogmatófago.

Mi primer movimiento en presencia de un dogma, sea religioso, político, o moral, es ver la manera de masticarlo y de digerirlo.

El peligro de este apetito desordenado de dogma es gastar demasiado jugo gástrico y quedarse dispépsico para toda la vida.

En esto mi inclinación es más grande que mi prudencia. Tengo una dogmatofagia incurable.

Juan Ramón Jiménez, “Intelijencia”, *Eternidades*, 1918.

¡Intelijencia!, dame
el nombre exacto de las cosas! ...
Que mi palabra sea
la cosa misma,
creada por mi alma nuevamente.
Que por mí vayan todos
los que no las conocen, a las cosas;
que por mí vayan todos
los que ya las olvidan, a las cosas;
que por mí vayan todos
los mismos que las aman, a las cosas...
¡Intelijencia, dame
el nombre exacto; y tuyo,
y suyo, y mío, de las cosas!

Juan Ramón Jiménez, “Vino, primero, pura”, *Eternidades*, 1918.

Vino, primero, pura

Vestida de inocencia.

Y la amé como un niño.

Luego se fue vistiendo

De no sé qué ropaje.

Y la fui odiando, sin saberlo.

Llegó a ser una reina,

Fastuosa de tesoros...

¡Qué iracundia de yel y sin sentido!

Mas se fue desnundado.

Y yo le sonreía.

Se quedó con la túnica

De su inocencia antigua.

Creí de nuevo en ella.

Y se quitó la túnica,

Y apareció desnuda toda...

¡Oh pasión de mi vida, poesía

Desnuda, mía para siempre!

Ramón María del Valle-Inclán, *Luces de Bohemia. Escena XII (El Esperpento)*, semanario *España*, 1920.

DON LATINO: Levántate. Vamos a caminar.

MAX: No puedo.

DON LATINO: Deja esa farsa. Vamos a caminar.

MAX: Échame el aliento. ¿Adónde te has ido, Latino?

DON LATINO: Estoy a tu lado.

MAX: Como te has convertido en buey, no podía reconocerte. Échame el aliento, ilustre buey del pesebre belenita. ¡Muge, Latino! Tú eres el cabestro, y si mugues vendrá el Buey Apis. Lo torearemos.

DON LATINO: Me estás asustando. Debías dejar esa broma.

MAX: Los ultraístas son unos farsantes. El esperpentismo lo ha inventado Goya. Los héroes clásicos han ido a pasearse en el callejón del Gato.

DON LATINO: ¡Estás completamente curda!

MAX: Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una estética sistemáticamente deformada.

DON LATINO: ¡Miau! ¡Te estás contagiando!

MAX: España es una deformación grotesca de la civilización europea.

DON LATINO: ¡Pudiera! Yo me inhibo.

MAX: Las imágenes más bellas en un espejo cóncavo son absurdas.

DON LATINO: Conforme. Pero a mí me divierte mirarme en los espejos de la calle del Gato.

MAX: Y a mí. La deformación deja de serlo cuando está sujetada a una matemática perfecta. Mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo las normas clásicas.

Guillermo de Torre, “¿Qué es la vanguardia?”, *La Gaceta Literaria*, 1930.

[...] Pero la vanguardia, tal como yo la entiendo, en su sentido más extenso y mejor, no ha significado nunca una escuela, una tendencia o una manera determinada.
[...]

Internacionalismo y antitradicionalismo. Ya se ha insinuado antes que son -o han sido- los dos postulados más visibles de la vanguardia europea. El primero implica el segundo. Y recíprocamente. Internacionalismo no en la obra misma, sino en la extensión ecuménica del ideario, de ciertas normas, de cierta táctica común. Y por ello-reflejamente- desdén de lo particular, abominación de lo heredado y ritual, tanto en los motivos inspiradores como en su expresión. [...]

Los credos de la vanguardia son sus obras. Quiero decir que lo más representativo de ella está en sus manifiestos, en sus efusiones yoísticas. De ahí que la obra de toda vanguardia, en su momento más típico, haya sido esencialmente lírica y teórica.

Miguel Hernández, “Nanas de la Cebolla”, *Cancionero y romancero de ausencias*, 1939.

Título: Niño a capas.

La cebolla es escarcha
cerrada y pobre:
escarcha de tus días
y de mis noches.
Hambre y cebolla:
hielo negro y escarcha
grande y redonda.

En la cuna del hambre
mi niño estaba.
Con sangre de cebolla
se amamantaba.
Pero tu sangre

escarchaba de azúcar,
cebolla y hambre.

Una mujer morena,
resuelta en luna,
se derrama hilo a hilo
sobre la cuna.
Ríete, niño,
que te tragas la luna
cuando es preciso.

Alondra de mi casa,
ríete mucho.
Es tu risa en los ojos
la luz del mundo.
Ríete tanto
que en el alma, al oírte,
bata el espacio.

Tu risa me hace libre,
me pone alas.
Soledades me quita,
cárcel me arranca.
Boca que vuela,
corazón que en tus labios
relampaguea.

Es tu risa la espada
más victoriosa.
Vencedor de las flores
y las alondras.
Rival del sol,
porvenir de mis huesos
y de mi amor.

La carne aleteante,
súbito el párpado,
y el niño como nunca
coloreado.

¡Cuánto jilguero
se remonta, aletea,
desde tu cuerpo!

Desperté de ser niño.
Nunca despiertes.
Triste llevo la boca.
Ríete siempre.
Siempre en la cuna,
defendiendo la risa
pluma por pluma.

Ser de vuelo tan alto,
tan extendido,
que tu carne parece
cielo cernido.
¡Si yo pudiera
remontarme al origen
de tu carrera!

Al octavo mes ríes
con cinco azahares.
Con cinco diminutas
ferocidades.
Con cinco dientes
como cinco jazmines
adolescentes.

Frontera de los besos
serán mañana,
cuando en la dentadura

sientas un arma.

Sientas un fuego
correr dientes abajo
buscando el centro.

Vuela niño en la doble
luna del pecho.

Él, triste de cebolla.

Tú, satisfecho.

No te derrumbes.

No sepas lo que pasa
ni lo que ocurre.

Juan Ramón Jiménez, *Españoles de tres mundos*, 1942.

Retrato de Rubén Darío.

Título: hombre terroso.

Había oído a Dios en el bosque, había visto a Venus en el mar, a Caupolicán en la Pampa, a Hugo en su plaza, a Verlaine en su jardín y, al llegar a España, la tierra del sol y de los toros, hace el elogio (sic) de la seguidilla. Era el reinado de Núñez de Arce y no se le hizo gran caso. Hoy, cuando ha vuelto con su misma armonía de hierro de oro, con las mismas rosas en su pecho, todos cantaron su «Marcha triunfal». Al quitarle la armadura le hemos visto el corazón. Yo ya se lo había visto cuando cantó sus Proyas profanas, embriagado de melancolía. Pocos lo han dicho, Rubén es el hombre que siente, sus versos tienen un fondo celeste y triste, aun dentro de las más rojas sedas y de las carnes más fragantes de sol. Alguien —Unamuno— ha dicho que Rubén es un poeta esencialmente urbano. No lo creo así. Rubén vive en las ciudades porque no tiene otro remedio. Creo que su deseo sería vivir en los campos grandes, entre leones y tigres. Hoy nos ha traído un libro de versos: música de lira, de flauta, de violín, de arroyo, de boca de mujer. Le vamos a alfombrar de rosas el camino. Silencio.

Visto desde nosotros, observado a nuestra luz medio falsa, era corpulento naturalmente terroso, algo de grueso tocón acabado de sacar; y vestía su tamaño con unos ropones negros, ocres y pardos, que se correspondían a su manera extravagante [sic] de muerto vivo, saqué nuevo quizás, comprado de prisa por los toledos, pantalón

perdido y abrigo de dos fríos, desecheo todo, equivocado en apariencia; y se cubría con un chapeo de alas desflecadas y caídas, de una época cualquiera, que la muerta vida equilibrada modas y épocas. En vez de pasadores de bisutería llevaba en los puños del camisón unas cuerdecitas como larvas, y a la cintura, por correa, una cuerda de esparto, como un ermitaño de su clase. ¿Botones? ¿Para qué? Costumbres todas lógicas [sic] de troco afincado ya en el cementerio. [...]

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

Revés de un derecho ya publicado

Título: mi cuerpo monstruoso.

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

Cela frente a la censura, 19 de julio de 1946.

Título: las novelas censuradas dan náuseas.

[...] Camilo José Cela me parece un hombre anormal. Tengo la satisfacción de haberle suspendido en derecho civil. Su novela me la leí el otro día a la vuelta de Barcelona, en las dos horas que duró el viaje en avión. Después de llegar a mi casa me sentí enfermo y con un malestar físico inexplicable. Mi familia lo atribuía al avión, pero

yo estoy convencido de que tenía la culpa Cela. Realmente es una novela que predispone inevitablemente a la náusea.

Esta novela fue autorizada antes de llegar aquí yo; la única novela que ha intentado publicar el genial Sr. Cela siendo yo Director General, he tenido la enorme satisfacción de prohibírsela. Creo que en peñas y cafés enseña alegremente la hoja de censura en que consta esta prohibición.

Ramón Gómez de la Serna, *Automoribundia*, 1948.

Título: autodescripción.

Vaya como anatomía total de mi ser lo que escribí en aquellos tiempos juveniles y cuyo borrador guardaba para la hora autobiográfica: «De frente soy más yo, más verdadero. De perfil soy otro. Por eso odio a los espejos con alas, y si pudiera me pondría orejeras solo por no mostrarme de perfil. Así como hay rostros para desvanecerse en la niebla, para ser colgados de los espejos perlados o para figurar en bibelots de mármol, hay rostros que son verdaderas carátulas —lo que se quiere decir con esa palabra firme y tosquera—, verdaderas carátulas para decorar los muros de la vida. Soy corpulento, pero no me he pesado porque creo que solo los animales deben pesarse. Un niño dijo de mí una vez que era un “gigante pequeño”. Tengo el brazo derecho más largo que el izquierdo de tanto escribir. ¿Más señales? Solo la vaga impresión de mí mismo que doy tal como la escribí en papeles secretos con mi más ingenuo estilo de otro tiempo, pero que reveló cómo me sentía vivir cuando me fue más normal la vida.»

Carlos Barral, “Poesía no es comunicación”, revista *Laye*, 1953.

La poesía lírica no consiste en la versión según un procedimiento lingüístico superior de la intuición previa de un estado psíquico que será identificado y revivido por el lector, por la sola virtud de ese uso idiomático que constituye el poema, sino más bien en el resultado de la confluencia de la vida interior del poeta con la posibilidad infinita del idioma, obrada por la voluntad de crear. El resultado concreto, el poema, es el fruto, autónomo con respecto a todo momento anterior de la conciencia de su autor, de un esfuerzo estético, más o menos intelectual y difícil. Las vivencias que lo alimentaron se organizan con elementos sobrevenidos del campo del medio expresivo según una ley

que no pudieron prever y formando una estructura totalmente inédita. El poeta ignora el contenido lírico del poema hasta que el poema existe. Del mismo modo en la lectura el poema adquiere del lector su total contenido lírico a partir de un esfuerzo de colaboración que vierte sobre él sus vivencias propias y el matiz de su propio mundo lingüístico, como el del creador, si bien de otro signo con relación al poema. Existe una esterilidad de lectura del mismo modo que una esterilidad creadora.

Blas de Otero, “A la inmensa mayoría”, *Pido la paz y la palabra*, 1955.

Título: hombre en paz.

Aquí tenéis, en canto y alma, al hombre
aquel que amó, vivió, murió por dentro

y un buen día bajó a la calle: entonces
comprendió; y rompió todos sus versos.

Así es, así fue. Salió una noche
echando espuma por los ojos, ebrio

de amor, huyendo sin saber adónde:
a donde el aire no apetase a muerto.

Tiendas de paz, brizados pabellones,

eran sus brazos, como llama al viento;

olas de sangre contra el pecho, enormes

olas de odio, ved, por todo el cuerpo.

¡Aquí! ¡Llegad! ¡Ay! Ángeles atroces

en vuelo horizontal cruzan el cielo;

horribles peces de metal recorren
las espaldas del mar, de puerto a puerto.

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

Gabriel Celaya, “La poesía es un arma cargada de futuro”, *Cantos Iberos*, 1955.

Título: Producto lleno de esperanza.

Cuando ya nada se espera personalmente exaltante,
mas se palpita y se sigue más acá de la conciencia,
fieramente existiendo, ciegamente afirmado,
como un pulso que golpea las tinieblas,

cuando se miran de frente
los vertiginosos ojos claros de la muerte,
se dicen las verdades:
las bárbaras, terribles, amorosas crueidades.

Se dicen los poemas
que ensanchan los pulmones de cuantos, asfixiados,
piden ser, piden ritmo,
piden ley para aquello que sienten excesivo.

Con la velocidad del instinto,
con el rayo del prodigo,
como mágica evidencia, lo real se nos convierte
en lo idéntico a sí mismo.

Poesía para el pobre, poesía necesaria
como el pan de cada día,
como el aire que exigimos trece veces por minuto,
para ser y en tanto somos dar un sí que glorifica.

Porque vivimos a golpes, porque apenas si nos dejan
decir que somos quien somos,
nuestros cantares no pueden ser sin pecado un adorno.
Estamos tocando el fondo.

Maldigo la poesía concebida como un lujo
cultural por los neutrales
que, lavándose las manos, se desentienden y evaden.
Maldigo la poesía de quien no toma partido hasta mancharse.

Hago más las faltas. Siento en mí a cuantos sufren
y canto respirando.
Canto, y canto, y cantando más allá de mis penas
personales, me ensancho.

Quisiera daros vida, provocar nuevos actos,
y calculo por eso con técnica qué puedo.
Me siento un ingeniero del verso y un obrero
que trabaja con otros a España en sus aceros.

Tal es mi poesía: poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho.

No es una poesía gota a gota pensada.
No es un bello producto. No es un fruto perfecto.
Es algo como el aire que todos respiramos
y es el canto que espacia cuanto dentro llevamos.

Son palabras que todos repetimos sintiendo como nuestras, y vuelan. Son más que lo mentado.

Expediente de la censura de *El Jarama*, 17 de enero de 1956.

“INFORME”

¿Ataca al Dogma?

¿A la Iglesia?

¿A sus Ministros?

¿A la moral?

¿Al Régimen y a sus instituciones?

¿A las personas que colaboran o han colaborado con el Régimen?

RESULTANDO

Un domingo a orillas del Jarama. Allí van grupos de madrileños a remojar su tedio y aburrimiento veraniego. En aquellos merenderos se reúnen diversos tipos pueblerinos a pasar su domingo. La novela se detiene en la descripción –realísima- de esas diez horas que los excursionistas pasan a orillas del río. El aburrimiento se rompe con la tragedia. Una de las chicas se ahoga. No hay más. Algo así como si se hubiese tomado en cinta magnetofónica aquellas conversaciones, todos los gritos, canciones, toda clase de ruidos, etc. Etc. Ahí debe estar el valor de la novela. Abundan los tacos, que no considero suprimibles, aunque me parecen de muy mal gusto.

Procede su autorización.

José María Castellet, prólogo a *Nueve novísimos poetas españoles*, 1970.

[...] La cultura de los medios de información de masas presupone, en una sociedad alienada -y todas lo son, las del Este y las del Oeste, mientras no se demuestre lo contrario- la creación constante de mitos, no solo por su poder de alcanzar a millones de personas de una manera prácticamente simultánea a la eclosión de los sucesos objeto

de información, sino porque el impacto sugestivo del mito sigue siendo un eficaz instrumento de paralización de la imaginación creadora de los individuos y las colectividades y esto es utilizado siempre por los detentadores del poder. [Ni que decir tiene que la mitificación alcanza por igual a futbolistas (Kubala y Di Stefano, en España) y a políticos (Moshe Dayan y Che Guevara, *posters* de los cuales he visto exhibidos, uno al lado del otro, en el extranjero), a artistas de cine (Elisabeth Taylor y Richard Burton) e incluso a cierto tipo de intelectuales (Bertrand Russell, en Inglaterra, o Allen Ginsberg, en los Estados Unidos), por no hablar de la grotesca mitificación de determinados personajes de las Casas Reales].

Manuel Vázquez Montalbán, “Adiós a Vargas Llosa”, *Triunfo*, 29 de junio de 1974.

[...] Pero, en cualquier caso, Vargas no vive literariamente y eso se agradece, al menos como excepción, porque nada hay tan irritante como algunos escritores que se toman a sí mismos como personajes de una novela que jamás escribirán. Vargas es un escritor metódico y una persona igualmente metódica. Sus obras son el producto de una tremenda responsabilidad creativa y su comportamiento personal lo mismo. [...]

Me parece que Vargas ha vuelto al Perú para reponer palabras y gestos y que un día volverá con las maletas cargadas de lenguaje y personajes. Volverá entonces a meterse en un piso anónimo que le habrá buscado Carmen Balcells, Superagente Literario 009, y nos volveremos a encontrar en salpicadas apariciones en actos de la sociedad literaria barcelonesa.

Antonio Buero Vallejo, “Buero Vallejo: no soy un amargado”, *Nuevo Diario*, entrevista 9 de noviembre de 1969.

Título: Explorador de testimonios y expresiones.

[...] Esto justifica que tantos escritores, entre los que yo me encuentro, escriban una literatura testimonial o reflexiva donde estas facetas dramáticas a trágicas de la vida humana tienen expresión. Estamos llenos de reproches. Somos reprochados por escribir una literatura amarga... Pero... ¡alto! ¡Ojo!... Eso no es. Es la literatura que el tiempo en que vivimos necesita. Es un testimonio. Tenemos que hacer comprender que la vida es una cosa muy seria y muy inquietante. [...]

La función del escritor es también la función del sociólogo, del científico y de todo ser humano. Y cuando todo eso se determina como función del escritor, este le tiene que dar una forma estética... Pensamos que le escritor cumple un papel de crítico, etc., pero no es cierto. Así cumple "una parte". Si lo que escribe es malo, no ha cumplido bien. Necesita buena literatura. Pero... ¿cuál es la buena literatura? El escritor explora un tanto a ciegas los medios de expresión y es entonces cuando encuentra los grandes hallazgos. [...]

Javier García Sánchez en Laura Freixas, *Retratos literarios*, 1997. Retrato de Miguel Delibes.

Conocí hace tiempo, también, al Delibes persona, pues al narrador ya había accedido en mi adolescencia. Y el impacto resultó igual de grato. Tanto es así que por aquella época, y sin que ello fuese motivo de recato por mi parte, acuñé una frase talismán, una especie de oración-fetiche que desde entonces fui repitiendo por doquier: «Yo, cuando sea mayor, quiero ser Miguel Delibes». Quien me oía, por ejemplo algún periodista, preguntaba: «Querrás decir como Miguel Delibes...», a lo que uno, circunspecto, respondía: «No. Miguel Delibes.» Supongo que se trataba de un pensamiento o deseo en clave. Somos lo que tenemos. Y si debo reconocer que, literariamente hablando, siempre creí vivir en una esfera considerablemente inferior –en lo que a talento puro se refiere– a la del Gran Delibes, en lo concerniente a personalidad, carácter, carisma personal, aura o como demonios quiera llamársele, ahí ya mi derrota era por goleada. Por eso él era, es, el espejo donde mirarse y pensar: «Bueno, ahí está. Es posible parecerse un poco, aunque sea un poco.» Tan amable, tan caballero, tan antiguo. Y es que este hombre siempre sonríe y te contagia su sonrisa. Todo en su persona es como un concierto de Arcangelo Corelli. Lo oyes y te dejas llevar, pero con una perenne sonrisa contenida en los labios. Tiene que ver con las cosas más nobles de la existencia. Con la faz más admirable y tierna de la condición humana.

Mis personajes son, en buena parte, mi biografía. Pasé la vida disfrazándome de otros, imaginando, ingenuamente, que este juego de máscaras ampliaba mi existencia, facilitaba nuevos horizontes, hacía aquélla más rica y variada. Disfrazarse era el juego mágico del hombre, que se entregaba furtivamente a la creación sin advertir cuánto de su propia sustancia se le iba en cada desdoblamiento. La vida, en realidad, no se

ampliaba con los disfraces, antes al contrario, dejaba de vivirse, se convertía en una entelequia cuya única realidad era el cambio sucesivo de personajes.

Juana Salabert en Laura Freixas, *Retratos literarios*, 1997. Retrato de Ana María Matute.

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

Leopoldo María Panero, “El circo” en *Revista Litoral: Los ojos dibujados*, 2002.

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

Y oigo
oigo en el espacio sonidos
una y otra vez el chirriar de los trapecios
una y otra vez.

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

Mi alma. Mi alma

es como tierra dura que pisotean sin verla
caballos y carrozas y pies, y seres
que no existen y de cuyos ojos
mana mi sangre hoy, ayer, mañana. Seres
sin cabeza cantarán sobre mi tumba
una canción incomprensible.

Y se repartirán los huesos de mi alma.

Mi alma. Mi

hermano muerto fuma un cigarrillo junto a mí. Dos atletas saltan de un lado a otro de mi

alma

lanzando gritos y bromeando acerca de la vida:

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

Y oigo

oigo en el espacio sonidos
una y otra vez el chirriar de los trapecios
una y otra vez.

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

Mi alma. Mi alma

es como tierra dura que pisotean sin verla
caballos y carrozas y pies, y seres
que no existen y de cuyos ojos
mana mi sangre hoy, ayer, mañana. Seres
sin cabeza cantarán sobre mi tumba
una canción incomprensible.

Y se repartirán los huesos de mi alma.

Mi alma. Mi
hermano muerto fuma un cigarrillo junto a mí.

Carmen Martín Gaite, Cuadernos de todo, 2002.

[...] Lo permitido y lo prohibido. La novela masculina refuerza y mitifica esta dicotomía opresora de la libertad. La mujer valoriza los objetos de su entorno, se dirige a ellos. (En los cancioneros galaicoportugueses habla con la naturaleza. Canciones puestas en boca de mujeres. La mujer -se reconoce allí- es vehículo, portavoz de la poesía.) Pero de su angustia real, ¿quién se ocupa? Solamente se les predica resignación. La libertad soñada desde la cárcel. ¡Y luego se les reprocha ser “fantasiosas” o “novelares”! [...]

La mujer se refugia en sus recuerdos. Atesora celosamente lo que alguna vez ha entrevisto como felicidad fugitiva. Y sueña. Cuando ese sueño rompe la frontera de lo tangible (a causa de su fuerza) se pone a escribir y crea un universo propio. Se escapa “por dentro”.

Proceso enmascarador: no se ponen de relieve las verdaderas diferencias entre hombres y mujeres -de temperamento, de educación-, espejan una perfección social, algo inalcanzable. Encuentra en las heroínas de ficción un elemento que contribuye a producir y mantener por una parte su ilusión -no anclada en nada real- y por otra su descontento.

7.3. Anexo 3: preguntas para guiar el análisis de las antologías.

En esta actividad vais a analizar las antologías de textos que he traído a clase. El objetivo es que conozcáis a fondo qué es una antología, qué partes tiene, para qué sirve cada parte... Necesitareis saber estos datos para poder realizar la vuestra los próximos días.

Para ayudarlos en el análisis debéis responder a estas preguntas, fijandóos siempre en los ejemplos que tenéis entre las manos.

1. ¿Qué información da el título de las antologías?

2. ¿Todas incluyen poemas o también hay alguna que está formada por cuentos o relatos breves?

3. ¿La temática de los textos que incluyen es la misma en todas las antologías?
4. ¿Todos los textos que se incluyen en las antologías son del mismo autor?
5. ¿Qué información se da en el prólogo?
6. ¿Cómo están ordenados los textos (cronológicamente, alfabéticamente, temáticamente...)?
7. ¿Dónde están las notas a pie de página? ¿Qué información nos dan?
8. ¿Hay imágenes acompañando a los textos de alguna antología?

7.4. Anexo 4. Cuestionario de valoración del proyecto.

Valoración de la realización del proyecto.***Obligatorio**

1. ¿Te ha gustado hacer este proyecto? Pon una nota del 1 al 5, siendo 1 la más baja y 5 la más alta. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

2. ¿Te gustaría realizar más veces este tipo de trabajos? Justifica tu respuesta. *

3. ¿Te ha servido para aprender a la vez que te ha parecido más motivador y divertido? *

Marca solo un óvalo.

Sí
 No

4. ¿Qué es lo que más te ha gustado de hacer este trabajo? Justifica tu respuesta *

5. ¿Y lo que menos? ¿Por qué? *

6. ¿Cómo mejorarias los aspectos que no te han gustado? *

7. ¿Te sientes más interesado por aprender Literatura después de haber realizado este trabajo? ¿Por qué?

Con la tecnología de
 Google Forms

