

TESIS DOCTORAL

*Marco teórico y praxis de la didáctica  
de la poesía en 4º de ESO.  
La lectura comentada a través de los  
géneros poéticos digitales*

Julio César Quesada Galán

Departamento de defensa:  
Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas.

2014

TESIS DOCTORAL

*Marco teórico y praxis de la didáctica  
de la poesía en 4º de ESO.  
La lectura comentada a través de los  
géneros poéticos digitales*

Julio César Quesada Galán

Departamento de defensa:  
Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas.

Conformidad del/los Director/res:

Fdo. José Soto Vázquez

Fdo. Mario Martín Gijón



# ÍNDICE

0.Introducción.....	7
Capítulo I: Panorámica de la educación literaria en la legislación curricular española ..	16
1.1. Un acercamiento a la evolución de la legislación de la educación literaria en la Educación Secundaria Obligatoria .....	17
1.2. El Currículo extremeño y la noción de género .....	25
1.3. La cuestión genérica en el Currículo de la ESO para la Comunidad de Extremadura: algunas relaciones con su historicidad.....	30
Capítulo II: Lectorescritura y tratamiento de la poesía en cuarto de ESO .....	35
2.1. La problemática de la lectura y la escritura de las obras literarias desde el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para cuarto curso .....	36
2.2. La poesía como contenido educativo.....	42
2.3. Una perspectiva crítica sobre el hecho literario: una lectura interdisciplinar.....	48
2.4. El tratamiento de la poesía en el ámbito educativo de 4º de ESO.....	51
2.5. La formación de ciudadanos sensibles a través de la creación poética .....	57
Capítulo III. Lenguaje, lectura y lectores en la creación poética (4º de ESO) .....	63
3.1. Lenguaje y pensamiento: una cuestión precedente en torno a la lectura.....	64
3.2. El esfuerzo de leer o la seducción de ampliar la realidad.....	71
3.3. Directrices para una teoría de una lectura futura.....	76
3.4. Hacia una concreción contextual del acto lector y de los lectores .....	81
3.5. Breve tipología de lectores y lecturas en 4º de ESO .....	86
3.6. Lectores e internautas en el aula: el lector anfibio .....	92
3.7. El lector medio .....	98
3.8. La lectura de la poesía: concepto y recepción en aula de secundaria.....	105
Capítulos IV. La escritura poética en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria.	126
4.1. Situación y contexto .....	127
4.2. Modelos de producción textual.....	133
4.3. Enseñanza de la escritura literaria en el aula de Educación Secundaria Obligatoria.....	147
4.4. Posibilidades de creación escritora a través de una educación comparada .....	153
4.5. El juego como base de la educación literaria .....	159
4.6. Didáctica de la escritura de la poesía en secundaria.....	168
Capítulo V. Un acercamiento al ámbito de la programación y las unidades didácticas de la Educación Secundaria Obligatoria española.....	176
5.1. Apreciaciones preliminares .....	177
5.2. Tratamiento de la poesía y la creación poética en el corpus programático de Internet.....	182
5.3. La creación poética en el aula de Extremadura .....	211

5.3.1. Tratamiento de la poesía y la creación poética en el corpus programático extremeño .....	214
Capítulo VI. La lectura comentada como forma de creación .....	230
6.1. Nociones generales sobre la interpretación textual .....	231
6.2. Acerca de la exégesis de textos poéticos digitales .....	237
6.3. Entre el comentario de texto y el análisis textual: lectura comentada.....	244
6.4. La lectura comentada como forma de creación en cuarto de ESO .....	250
6.5. La lectura creativa .....	267
6.6. Leer e interpretar textualidades poéticas electrónicas .....	271
Capítulo VII. Las potencialidades didácticas de algunos textos poéticos digitales.....	276
7.1 .Algunas cuestiones iniciales: el escaparate electrónico y la ciberpoesía .....	277
7.2. Aproximaciones a la educación múltiple: la enseñanza y la creación multimedia.	282
7.3. Del escritor al lectoespectador en el aula.....	287
7.4. La Liga literaria-musical o la lectura comentada: el alumno crítico y el canon literario .....	292
7.5. La poesía visual: uno de los antecedentes de la ciberpoesía .....	298
7.6. Hacia el videopema .....	302
VIII. Conclusión .....	316
IX. Bibliografía.....	326
9.2. Leyes y Programaciones.....	350
9.3. Webgrafía .....	355
X. Anexos. ....	380
10.1 Algunas observaciones iniciales.....	381
10.2. Anexo 1: “A Alicia, disfrazada de Leia Organa” .....	383
10.2.1. Contexto de aplicación .....	384
10.2.2. Objetivos didácticos .....	386
10.2.3. Contenidos .....	386
10.2.4. Recuperación .....	388
10.2.5. Estrategias metodológicas .....	388
10.2.6. Recursos, espacios y tiempo.....	391
10.2.7. Educación en valores .....	391
10.2.8. Competencias básicas .....	391
10.2.9. Recursos materiales y humanos .....	392
10.2.10. Secuenciación y descripción de actividades .....	392
10.2.11. Evaluación .....	396
10.2.12. Tipos de evaluación .....	397
10.2.13. Del proceso de enseñanza-aprendizaje .....	397
10. 3. Anexo 2: El primer encuentro .....	399
10. 3.1. Objetivos didácticos .....	399

10. 3.2. Contenidos .....	399
10. 3.3. Estrategias metodológicas .....	400
10. 3.4. Competencias básicas .....	401
10. 3.5. Secuenciación y descripción de actividades .....	402
10.3.6. Evaluación .....	406
10. 4. Anexo 3: El texto como unidad comunicativa.....	408
10. 4.1. Objetivos didácticos .....	408
10. 4.2. Contenidos .....	408
10. 4.3. Estrategias metodológicas .....	409
10. 4.4. Secuenciación y descripción de las actividades .....	410
10. 4.5. Evaluación .....	413
10.5. Anexo 4: Exponer para aprender .....	415
10.5. 1. Objetivos didácticos .....	415
10.5. 2. Contenidos .....	415
10.5. 3. Estrategias metodológicas .....	416
10.5. 4. Secuenciación y descripción de actividades.....	417
10.5. 5. Evaluación .....	420
10.6. Anexo 5: Exponer y argumentar .....	421
10.6. 1. Objetivos didácticos .....	421
10.6. 2. Contenidos .....	421
10.6. 3. Estrategias metodológicas .....	422
10.6. 4. Secuenciación y descripción de actividades.....	423
10.6. 5. Evaluación .....	425
10.7. Anexo 6: Nos iniciamos en el videopoema .....	426
10.7. 1. Objetivos didácticos .....	426
10.7. 2. Contenidos .....	426
10.7. 3. Estrategias metodológicas .....	427
10.7. 4. Secuenciación y descripción actividades.....	428
10.7. 5. Evaluación .....	430
10.8. Anexo 7: Lenguaje e imagen .....	432
10.8.1. Objetivos didácticos .....	432
10.8.2. Contenidos .....	432
10.8.3. Estructuras metodológicas .....	433
10.8.4. Secuenciación y descripción de actividades.....	434
10.8.5. Evaluación .....	436
10.9. Anexo 8: Audiovisuales.....	438
10.9.1. Objetivos didácticos .....	438
10.9.2. Contenidos.....	438
10.9.3. Estrategias metodológicas .....	439
10.9.4. Secuenciación y descripción de actividades.....	440
10.9.5. Evaluación .....	442
10.10. Anexo 9: Creo, luego existo .....	444
10.10.1. Objetivos didácticos .....	444

10.10.2. Contenidos .....	444
10.10.3. Estrategias metodológicas .....	445
10.10.4. Secuenciación y descripción de actividades .....	446
10.10.5. Evaluación .....	449
10.11. Anexo 10: Del texto al contexto .....	451
10.11.1. Objetivos didácticos .....	451
10.11.2. Contenidos .....	451
10.11.3. Estrategias metodológicas .....	452
10.11.4. Secuenciación y descripción de actividades .....	453
10.11.5. Evaluación .....	456
10.12. Anexo 11: Argumentos y multimedia .....	458
10.12.1. Objetivos didácticos .....	458
10.12.2. Contenidos .....	458
10.12.3. Estrategias metodológicas .....	459
10.12.4. Secuenciación y descripción de actividades .....	460
10.12.5. Evaluación .....	461
10.13. Anexo 12: Búsquedas y coherencias .....	463
10.13.1. Objetivos didácticos .....	463
10.13.2. Contenidos .....	463
10.13.3. Estrategias metodológicas .....	464
10.13.4. Secuenciación y descripción de actividades .....	465
10.13.5. Evaluación .....	467
10.14. Anexo 13: Síntesis y creaciones .....	468
10.14.1. Objetivos didácticos .....	468
10.14.2. Contenidos .....	468
10.14.3. Estrategias metodológicas .....	469
10.14.4. Secuenciación y descripción de actividades .....	470
10.14.5. Evaluación .....	472
10.15. Anexo 14: Hacia la interpretación por la creación .....	474
10.15.1. Objetivos didácticos .....	474
10.15.2. Contenidos .....	474
10.15.3. Estrategias metodológicas .....	475
10.15.4. Secuenciación y descripción de actividades .....	476
10.15.5. Evaluación .....	478
10.16. Anexo 15: Ahondamientos y cierres .....	480
10.16.1. Objetivos didácticos .....	480
10.16.2. Contenidos .....	480
10.16.3. Estrategias metodológicas .....	481
10.16.4. Secuenciación y descripción de actividades .....	482
10.16.5. Evaluación .....	484

## 0. Introducción

Este trabajo de investigación tiene su origen en la curiosidad, en la necesidad de búsqueda de respuesta y en la pasión por la lectoescritura de la creación poética, además de una vocación por su enseñanza. Para ello he determinado un recorrido que estructura su visibilidad, así, para ejercitar este hecho, en un principio, he establecido una visión general sobre la normativa legal en torno a la educación literaria como didáctica de esa materia a través de la Educación Secundaria Obligatoria. Poco a poco se van desgranando diversas cuestiones en relación con ese punto de partida: una de ellas reside en el asunto del género, cuya razón estriba en su tratamiento expresivo, en su modelo estructural y receptivo con las consiguientes visiones de la dificultad lectora. Este contenido se extiende y se especifica principalmente en la región de Extremadura puesto que decidí limitar el radio de investigación a un espacio concreto, cuya reglamentación curricular determina los componentes de la enseñanza de la poesía; aunque también consideraré otras programaciones exteriores a ese ámbito por una razón comparativa y referencial. Esa razón genérica se bifurca de manera general y a modo de antesala de los apartados posteriores en la acción lectora y escritora del Currículo de Educación Secundaria para Extremadura (Decreto 83/2007, 2007). Mediante el mismo la conciencia pedagógica se abre a la labor lingüística y a su orientación en la didáctica de la literatura y en concreto de la poesía.

Este hecho nos muestra este tipo de lectura y escritura como medio crítico e interdisciplinar, de esta manera apuntamos otras secciones futuras dedicadas a lo hipertextual o lo multimedia, y su relación con la creación poética. De esta manera, damos pie a la forma en que se trata este género en consonancia con su contenido y su concreción en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, además de su exteriorización civil. Los beneficios se reflejan en el avance de destrezas sociales, en la ampliación de la autoestima, en el aumento de la motivación y finalmente, en el orden del trabajo colectivo. En síntesis, el principal propósito de este apartado es ofrecer una entrada y una base para la poesía, antesala de su proyección, las cuales ejercen una influencia en el acceso al léxico, a la comprensión desde el análisis lector y al ahondamiento analítico a partir de la escritura.



Pero estos aspectos contextuales dan paso a una serie de preguntas y por consiguiente al desarrollo de un conjunto de afirmaciones. Algunas cuestiones se manifiestan, desde el punto de vista teórico, en la realización específica del mensaje cifrado por la palabra y su relación con el pensamiento, así como la visión de la lectura y la escritura a modo de instinto de supervivencia cultural y sobre todo, de progreso y conocimiento personal e identitario. Además, establecemos a modo de esbozo una posible línea investigadora: un marco interpretativo para las textualidades poético-digitales (señalando así una de las posibles limitaciones de nuestra tesis). Tras una fase teórica sobre los procesos de lectura, sus contextos y perspectivas establecemos una diferenciación de lectores y añadimos la conceptualización de esa propuesta del lector anfibio. También nos referimos a cuestiones importantes como la obligatoriedad de lecturas, y sobre todo, qué entendemos por lectura creativa. Todo ello deriva en el asunto principal: la visión de la lectura en el aula de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

De igual forma y en la otra cara de la misma moneda el punto principal de nuestra investigación en este apartado más centrado en la escritura residió en la búsqueda de un concepto de educación y escritura creativa literaria de la poesía en el aula; que pudiese abarcar a aquellas referencias que habíamos consultado y proponer una visión relacionada con aquello que entendemos por educación creativa y su posterior inclusión en las tecnologías digitales, con el fin de hallar, de esta manera, un punto de encuentro. Pero anteriormente y como es habitual el origen de esta sección está en una contextualización que sigue una serie de patrones de creación textual. Resulta destacable por su importancia que el uso de la poesía en el aula no entraña un método de trabajo único, al menos no uniforme y encorsetado, ya que todo sistema de enseñanza debe presentarse como una sugerencia ante la diversidad de ámbitos en el que se desarrolla. En realidad, la finalidad se refleja en el progreso de la imaginación y de la creatividad para que la educación se convierta en un medio mediante el cual cada individuo descubra, invente y cree. En concreto, la poesía, en sí misma, es un recurso integral puesto que agrupa distintos aspectos cognitivos y afectivos, hecho que puede convertirla en una herramienta esencial en la educación, en un recurso ideal de expresividad emocional para un curso con las características de cuarto de ESO.

Por otro lado, antes de entrar de lleno en la sección de la interpretación textual y como consecuencia de la concentración en los planos temáticos del ámbito de la poesía en el curso anteriormente mencionado, era necesario crear un apartado que ofreciera un reflejo del tratamiento de dicho género, si es que se daba tal, tanto fuera de la región extremeña como dentro de ella. Para ello decidí escoger un número de ocho programaciones de departamento realizadas en la Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura, cinco pertenecientes a institutos de Cáceres, otras tres de Badajoz, (hay que señalar las dificultades para la búsqueda y entrega este tipo de programaciones por parte de los centros educativos, hecho que ocurrió del mismo modo en el sondeo por la red). En cuanto a la cronología decidí ajustarla a la proximidad de la exposición de la tesis y que cubriera el periodo de recogida de información: los años que van de 2011 a 2013, ya que hemos creído conveniente por su variedad temporal hacer referencia a programaciones que traten este tema. La otra elección resultó de otras nueve programaciones (también de departamento) que se desarrollaron en diversos puntos de la geografía española, escogiéndolas tanto de grandes ciudades como de pequeñas, dentro del medio virtual. Este conjunto de programaciones nos aportan una serie de datos y una manera de tratar la literatura y la poesía (aunque sea general), es decir, una prueba que nos sirve de referente comparativo con el tratamiento que queremos darle por nuestra parte. De los diferentes tratamientos metodológicos apostamos por el *descriptivo-analítico*, el cual es ventajoso para mostrar información sobre distintas prácticas didácticas en torno a creación poética. De manera más específica se han considerados aspectos como la apreciación de los lectores en cuanto a sus costumbres, preferencias y rendimientos, así como la afición a escribir literariamente o a enfrentarse con un texto de este tipo. Y también si hay un trato de la poesía desde el punto de vista digital o multimedia en las programaciones.

Esas dos cuestiones de lectoescritura anteriores se integran y se relacionan plenamente con la siguiente fase de la tesis doctoral, en la cual el objetivo principal es presentar la interpretación textual de manera imaginativa y creativa: crear es interpretar y viceversa, podría ser el resumen de nuestro propósito en este apartado. De este modo y en un primer momento, presentamos un epígrafe situacional sobre las diversas maneras de proceder en la acción analítica de textos y la escasez de bibliografía en torno a la lectura comentada, uno de los ejes de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria. Paralelamente a esta última temática podríamos formular otra cuestión: ¿Es

posible enseñar a comentar un texto poético dentro del ámbito de las nuevas tecnologías? Y ¿cómo hacerlo? En ese ahondamiento tratamos algunas cuestiones básicas, formativas y estructurales, de cualquier texto (pero de manera breve ya que ese tipo de interpretación, como hemos dicho, representa una línea de investigación que queremos desarrollar en el futuro) que sea analítico: la interpretación y otros asuntos relacionados con su demostración, la subjetividad y la objetividad. En un movimiento de bumerán volvemos a tratar la lectura comentada en relación con el comentario de texto y el análisis textual, esta vez desde la definición y estructuración, además de una diferenciación con esas otras formas de análisis. En ese ahondamiento también definimos el perfil del curso en el que hemos centrado nuestro estudio: cuarto de ESO.

Y como todo conjunto teórico debe tener una visibilidad, una praxis (tanto una como otras son necesarias) hemos creído necesario presentar una serie de autores y géneros muy poco tratados en clase y en los libros de textos a partir de los géneros poéticos digitales. Esto nos traslada hasta la derivación de la lectura comentada y hacia la creatividad y lo multimedia, reconceptualizándola dentro de lo digital y lo crítico a través de las figuras del lectoespectador y el escribitor o su traslación terminológica en lectura en nube. Este carácter práctico requiere la atracción por un mundo conocido por los nativos digitales, los cuales se pueden sentir identificados con medios como cámaras, email, videojuegos, redes sociales, así como creaciones ciberpoéticas, un ejemplo lo tenemos en el proyecto didáctico de construcción de un videopoema, con ello intentamos seguir un objetivo básico de esta tesis: la interpretación textual mediante los género digitales. Otros ejemplos están en la relación con el concepto crítico de selección: el alumno (también el profesor) debe preguntarse frecuentemente quién determina qué es un texto de calidad, un clásico; así, ese proceso selectivo traslada como ejercicio en el aula: la Liga literaria-musical.

El cierre de este trabajo de investigación hace que echemos la vista a atrás y determinemos cuáles han sido los resultados y conclusiones obtenidas. Antes de empezar a desarrollarlos, hay que decir que su utilidad ha sido muy provechosa tanto en lo personal como en lo académico. En la realización del mismo mi intención formal era hilvanar y cohesionar algunas ideas en torno a la lectura y escritura poética con algunas propuestas de nuevos géneros y obras literarias-digitales. Además de formar una serie de conexiones que se había producido entre la literatura y las nuevas tecnologías, otra

cuestión reside en el reconocimiento, en estos momentos, sobre la imposibilidad de cierre en su totalidad del hecho estudiado que exige una continuidad investigadora puesto que los géneros de la ciberpoesía son vías estéticas que nacieron hace algunas décadas. Asimismo, siempre queda alguna referencia por incluir, algún detalle, observación o mención que puede desconocerse; sin embargo, mi intención ha sido completar la esencia del mismo (crear es interpretar, repetimos) de la manera más perfecta posible y proseguir ahondando en el mismo desde mi carrera académica.

Se prosigue finalmente con la exposición de referencias bibliográficas, tanto textuales como virtuales, y con una síntesis de lo expuesto por medio de una conclusión. Su examen reflejará una variedad de puntos de vista, lo cual es necesario para cualquier investigación como medio de crear un perspectivismo interpretativo que aporte mayor objetividad a nuestro estudio. También otra razón de esa variedad bibliográfica está en la convergencia de distintas materias relacionadas con la imagen y la palabra, con sus respectivos derivados creativos. A pesar de ello la organización de mis intenciones y procedimientos se han mantenido dentro del rigor necesario para exponerlos con la mayor claridad posible, intentando compaginar lo analítico, lo descriptivo y lo argumental.

Para terminar y enlazando con parte del título de la tesis, con su praxis entre lo poético y lo digital, debemos referirnos a la importancia de los anexos incluidos a modo de unidades didácticas: quince en total, cinco por cada trimestre. Todas ellas hacen referencia a dos proyectos que concretan la teoría expuesta hasta entonces: la crítica como perspectivismo y la creación como modo de interpretación. Estos dos proyectos se manifiestan en la concepción de la lectura comentada como una forma de crítica literaria múltiple, relacionada con el concepto electrónico de crítica en nube y en la creación de uno de los géneros poéticos cibernéticos con mayor proyección: el videopoema.

Me parece oportuno retomar, desde esa última referencia a las conclusiones, cada uno de los objetivos y la metodología seguidas para su consideración de modo global en esta introducción y desde cada una de las partes. Debemos decir, en primer lugar, que la concepción de la educación literaria y de la creación poética en los documentos curriculares legislativos sirvieron como primera parada, a modo de contextualización,

elemento necesario para todo proyecto de investigación. Nuestra intención desde un principio es dejar claro la relación e influencia entre el estado de las leyes y los programas españoles en torno a la educación literaria a partir de las últimas décadas. Con ello queremos reflejar la tendencia hacia el fomento del estudio memorístico en deterioro de la creatividad, componente en torno al cual gira nuestra tesis, la rebaja progresiva de la presencia de la literatura y obviamente la de la poesía en el ámbito educativo. Esa inclinación se ha reflejado en la cuestión genérica y su transmisión cronológica a través de los libros de texto, de la utilidad o no de la literatura y de la cerrada clasificación taxonómica, en cuanto a la exclusión de géneros híbridos o extraños: el caso de la poesía hipertextual o el videopoema, por ejemplo. Como en una cadena industrial se conduce a la apatía lectora de los alumnos y con ello al debate sobre la obligatoriedad de la lectura. Todas estas cuestiones intervienen de alguna manera en la didáctica de la poesía y para ello nos acercamos a los tópicos sociales que giran en torno a ella, a la motivación y al juego como elemento creador, lo cual se olvida progresivamente. Así, se establece una educación de la recepción desde la identificación y la creatividad, además de la contribución de los estudios basados en la interdisciplinariedad. Como movimiento de retroalimentación se retoma un asunto que se ha expresado en diversas ocasiones a partir del primer apartado: la influencia de la política en la didáctica de la literatura y como consecuencia en la poesía. Siguiendo nuestro propósito principal de establecer un contexto, unas situaciones y unos hechos que reflejen las dificultades y los beneficios de la creación poética. De este modo, concluimos ese primer escalón como un reflejo social y cívico de las posibilidades de la poesía.

Este apartado inicial se bifurca en dos apartados que se adentran en la lectura y la escritura dentro del espacio y tiempo anteriores. Nuestro hábito de poner en situación al lector, en forma de principio analítico, nos asoma a las conexiones entre lenguaje y pensamiento: desde la convencionalidad, lo innato, el instinto y la adaptación, decantándonos por lo instintivo: la lectura como equilibrio necesario que arrastra a fases de conocimiento superior y como avance en el ahondamiento de la identidad personal. Pero no solamente la lectura es eso, a través de diversas teorías vemos que representa una estratificación del impulso instintivo de supervivencia social y también de desciframiento, recuerdo, identificación, desarrollo, etc. Nuestra finalidad, en este sentido, se concreta en la exposición de diferentes concepciones teóricas alrededor del

acto lector con el fin de extraer posteriormente algunas características y proporcionar un enfoque distinto en relación con la escritura.

En un curso de la complejidad de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria resulta determinante saber para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación textual cuáles o con qué lectores el profesor trata en clase. Dicha clasificación repasa algunas tipificaciones que me resultaron interesantes, además de añadir la figura del *lector anfibio*, un enlace con la relación entre poesía, lectura comentada y nuevas tecnologías. Este concepto fue creado para el fomento de textualidades de distintas progresiones y mixturas de pantalla y libro, de palabra e imagen. Es posible que el horizonte del lector y el escritor sea un amasijo de tecnólogo, receptor y creador. Por eso, para ser consecuente con nuestro camino nos acercamos a la noción de intertexto lector de Antonio Mendoza (2008b) y establecemos una diferenciación entre lectura adaptativa y lectura superlativa, distinción que enlaza también con la concepción de lo innato sobre la lectura y escritura. Desde otra visión llegamos a la lectura creativa en correspondencia con el acto de escribir, y más allá: las figuras del escribitor y el lectoespectador, además de la lectura comentada o la receptividad activa, concretando la creación poética dentro de cuarto de ESO. Todas estas cuestiones nos han embarcado, entre otras preguntas, hacia interrogantes como ¿por qué unos alumnos son más receptivos a la poesía, a la literatura y otros no?; ¿por qué unos la valoran y otros no? ¿No es la lectura el instinto de sobrevivir culturalmente en una sociedad determinada? ¿Qué tipo de necesidad es la lectura? ¿Por qué en determinados estudiantes se convierte en una necesidad y en otros no?

Desde el hábito de nuestra metodología situacionista en los comienzos de cada parte podemos señalar que en apartados anteriores presentábamos, entre otras cuestiones, toda una tradición que nos precede y sobre la cual intentamos dilucidar la adquisición de la competencia escrita. Desde ese punto volvemos a la creatividad en la enseñanza en secundaria y al curso mencionado, la cual se convierte en una de las bases de este trabajo de investigación y recuperamos un concepto que suele darse más en segmentos educativos anteriores: el juego. Al igual que con la lectura y con la vía sencilla del interrogante nos cuestionamos una serie de asuntos: ¿Cuál debe ser el salto de la lectura a la escritura? ¿En qué puede repercutir la creación poética en la vida del alumnado? ¿Cuál es la motivación, las posibilidades, los procesos, los resultados para llevarles a

este mundo y por qué? ¿En qué tipo de aprendizajes se traduce esa enseñanza? Finalmente ¿qué es lo que los niños y jóvenes que pasan por la escuela logran aprender poéticamente? ¿A qué escritura acceden? Preguntas que establecen posteriormente nuevas posibilidades en la enseñanza de la escritura, sin caer en las prácticas de las viejas teorías.

El siguiente apartado nos indica que esta tesis doctoral está dividida en dos partes bien diferenciadas. Por esta razón, la ejemplaridad se presenta en forma de camino metodológico (uno más); por un lado, desde el soporte concreto de las programaciones y unidades didácticas en forma de anexos verificamos el procedimiento y las posibilidades de la creación poética en el aula de cuarto de ESO. Mediante esta radiografía se reflejan las costumbres lectoras, las predilecciones y las evaluaciones, todas estas cuestiones se tratan tanto fuera como dentro de Extremadura. Más que una aportación de datos hemos querido ofrecer una panorámica de una situación y un tratamiento de este género, normalmente muy poco tratado, dentro de los géneros poéticos digitales. Por eso, la finalidad es obtener información que nos sirva para reflexionar sobre las virtudes y defectos del trato que recibe la poesía en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta reflexión nos conduce a la médula de uno de los problemas principales que se refleja en la cuestión de cómo enseñar la interpretación textual, es decir, el asunto didáctico no puede apartarse de la naturaleza misma de la actividad literaria y de su creación. La relación entre metodología y contenidos resulta un rasgo que las enseñanzas más inclinadas a la concreción práctica desarrollan profundamente, mientras que las enseñanzas que desenvuelven unas maneras más instructivas se escoran y se enrocan más en tradiciones que necesitan regenerarse. En realidad, el aprendizaje de estas actividades tiene que contener una serie de antecedentes que den cuenta de la vivencia del hecho literario y creativo, los cuales se pueden reunir en ejemplificaciones de internet o manuales que el docente puede recrear y ajustar a su manera. Pero en la parte práctica y creativa, además de estas muestras de ciberpoesía y multimedia por parte del profesor, el alumno debe participar en esa creación y recreación con el fin de ampliar sus propias habilidades que previamente ya trae consigo al aula. Siendo consecuentes con este modo de entender la enseñanza de la didáctica de la poesía como actividad, decidí concretar mis objetivos en una antesala a las acciones concretas,

relacionadas con las nuevas tecnologías, me refiero las cuestiones críticas de la objetividad y la subjetividad desde la interpretación, así como la diferenciación entre la lectura comentada, el comentario de texto y el análisis textual; el taller literario en cuarto de ESO o los género híbridos; y el desarrollo de la lectura comentada como forma de creación a través de vías creativas virtuales.

De ahí que nuestra perspectiva epistemológica no positivista sea una elección particular y antepuesta al esbozo de la investigación. Por eso, el retrato de esta elección considera dos aspectos fundamentales para manifestar su distinción: por un lado, la conexión entre el investigador y lo investigado, y en segundo lugar, una concepción perspectivista en cuanto a la relación del conocimiento con su consiguiente acción. Por eso se produce, en última estancia, una combinación de lo cuantitativo con lo cualitativo, en un modelo heterogéneo que seleccionamos para desarrollar la tesis. Todo ello finaliza en una resolución de lo anterior, en un análisis de resultados que fija las aportaciones y novedades que este trabajo de investigación debe ofrecer desde su categoría de tesis doctoral.



## Capítulo I: Panorámica de la educación literaria en la legislación curricular española

## 1.1. Un acercamiento a la evolución de la legislación de la educación literaria en la Educación Secundaria Obligatoria

En primer lugar, realizaremos un análisis de diferentes leyes y programas sobre educación aprobados en España en las últimas décadas como medio para empezar a situar el tema tratado. De este modo, iremos poco a poco haciendo un recorrido que nos orientará a la hora de analizar la situación actual de la educación literaria. El conocimiento del currículo y el añadido marco legal de la etapa curricular de la ESO son cuestiones que residen en toda experiencia educativa, por esta razón la aportación de una visión general sobre este asunto aclarará algunas cuestiones. Para ello es necesario referirnos, en un principio, a nuestro ámbito disciplinar de la Lengua Castellana y Literatura con su cerco curricular, pues a través del mismo pone en marcha su intención principal que consiste en desplegar su formación didáctica por medio de diferentes elementos esenciales. Según los preceptos de la Ley Orgánica de Educación<sup>1</sup> (Ministerio de Presidencia, 2006) cada docente de esta especialidad debe asumir en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, tanto para sí mismo como para el alumnado y en un nivel adaptado, una asimilación de teorías con su consecuente meditación de prácticas ajustadas y medidas desde la programación, así como el diálogo crítico de ambas y sus posteriores resultados. Su diseño deberá ir adecuándose tanto a las características específicas de los alumnos como a las del medio en el que estos se mueven.

Uno de los aspectos importantes que hay que señalar en relación con lo anteriormente expuesto se manifiesta en algunas cuestiones significativas como que no poseamos una historia de la educación literaria, en la cual se vislumbre un campo de las diversas teorías a partir de las cuales se puede crear una Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura, teniendo en cuenta esa historicidad. Aspecto que denota cierta dejadez y falta de perfilamiento, desde el punto de vista histórico-teórico, de esta área

---

<sup>1</sup> Actualmente, en el periodo en el que se está realizando esta tesis, la Ley Orgánica de Educación (Ministerio de Presidencia, 2006) está vigente como ley educativa a la espera de ser sustituida por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ministerio de Presidencia, 2013), cuyos argumentos legislativos se tratarán brevemente con posterioridad.

de conocimiento. Esta falta de memoria educativa ha sido señalada por diversos autores entre los que podemos destacar a Gabriel Núñez:

El estudio de la relación existente entre las Historias de la literatura y el sistema educativo moderno tendría que dar respuesta, al menos, a preguntas como las que a continuación nos formulamos: ¿Qué contenidos eligen las Historias de la literatura para la educación de los jóvenes? ¿Cómo se seleccionan estos, con respecto a las retóricas, nuevos contenidos? ¿En qué situación queda la Retórica clásica a partir de 1845? ¿Qué ideas estéticas, lingüísticas, ideológicas o políticas cimentan, transfieren a las aulas y divulgan las historias de la literatura desde 1845? (Núñez, 2004: 303).

En este sentido, Raimundo Cuesta Fernández (2009) traza una línea temporal que va desde el Antiguo Régimen hasta el siglo XVIII y nos muestra cuestiones tan esenciales como el diseño de contenido de los libros de texto o aspectos tan palpables y actuales como las relaciones entre ideología y educación. Por su parte, la profesora María Isabel Alférez Valero realiza un recorrido por el currículo español desde los años setenta y expone algunas propuestas sobre los modos de leer. En un principio determina el momento clave y necesario para establecer los motivos sobre los cuales se construye el entorno educativo actual, que se sitúa en la crisis económica de los primeros años de la década de los setenta, crisis que dará un nuevo modelo social y por lo tanto, nuevas maneras de leer, desde los planes renovados de los años 80 con sus

cuatro bloques temáticos: Uso de la lengua, Técnicas de trabajo, Información sobre la lengua y Literatura. En todos ellos, el predominio de verbos como <<explicar>>, <<resumir>>, <<enumerar>>, <<reconocer>>, <<distinguir>>, etc., o formulaciones como <<aprender de memoria>>, dan fe de las concepciones pedagógicas que sustentan las orientaciones didácticas (Alférez, 2008: 105)

hasta, por ejemplo y entre otras, la LOE o desde la competencia en comunicación lingüística:

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que

permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa (Ministerio de Presidencia, 2006).

En 1996 el sistema educativo español de la enseñanza en secundaria se convierte en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); aunque antes debemos referirnos brevemente a la EGB y en concreto a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ministerio de Presidencia, 1970). En primer lugar hay que señalar que esta legislación se elaboró durante el franquismo y se mantuvo durante la Transición, dando paso a la educación democrática y aclarando de esta manera la transformación educativa. A finales de la década de los sesenta, la educación en España está bastante lejos de la que se propone en los países desarrollados de nuestro entorno europeo. Aún está lejos en inversión económica-en esos años y también posteriormente- de modelos tan exigentes, avanzados y ejemplares como el finlandés, cuya distancia en calidad resultará objetivamente aún mayor<sup>2</sup>.

Con estas consideraciones, tales como los principios de igualdad de oportunidades y de selección en función de las aptitudes escolares, se produce una reforma que marcará el camino de los principios de la EGB. Así, aspectos como la educación obligatoria y gratuita, el desarrollo de la personalidad o la adaptación a las características del alumnado serán rasgos que irán asentándose con proyección; aunque lejos aún de estar realmente asimilados hacia un modelo educativo personalizado. Además, se establecen orientaciones para contenidos, criterios de evaluación o actividades, de esta manera nos lo indica María Isabel Alférez Valero: “En el B.O.E 2-VII-1971 se explica el carácter meramente indicativo de las orientaciones puesto que se trata, no de una lista de materias, sino de un conjunto de contenidos y métodos en función de los objetivos previamente especificados.” (Alférez, 2008: 104).

Todos estos presupuestos harán que al menos se vayan estableciendo determinados compartimentos estancos en el que se organizan las materias; desde el punto de vista interpretativo se manifiesta en la atención a la comprensión escrita y oral

---

<sup>2</sup> En este sentido, Paul Robert (2007), director del Colegio Nelson Mandela, de Clarensac, Gard, en Francia, pasa revista al modelo finlandés como patrón a imitar.

y por ende, a sus correspondientes expresiones. Su desarrollo se realizará por medio del cuidado de actos educativos de este tipo: análisis de textos, de su lectura y de su cuidada selección. Ya en los años ochenta con los programas renovados se apuntaban las buenas intenciones de centrarse en el fomento de la experiencia estética a través de la literatura, así como mantener una actitud respetuosa con el patrimonio literario nacional. Estos propósitos se activarán normalmente desde la inercia y la comodidad de análisis de textos o lecturas más o menos adaptadas. Como consecuencia se establecerá una de las cuestiones que resulta un lastre a la hora de aprender: el sustento del aprendizaje en la memoria no solo por el desarrollo de los contenidos de una forma tradicional e historicista o historicista e interpretativa sino a la hora de evaluar. De esta manera, empiezan a reflejarse las primeras interferencias por la inclinación hacia el estudio memorístico en detrimento de la creatividad y la imaginación (elementos en los cuales se va centrar nuestra tesis), aspectos poco valorados en su aplicación y basados en el talento y el esfuerzo.

Otro de los bloques importantes desde nuestro punto de vista se presenta en la secuenciación cronológica de los textos literarios para su posterior lectura y estudio como proceso relacionado con el aprendizaje memorístico. En este sentido, existen palabras claves en torno a la enseñanza-aprendizaje de la literatura, tanto para los docentes como para el alumnado, ya conocidas por todos pero que es necesario referirnos a ellas, es el caso de la motivación, la formación o el esfuerzo. Estas palabras tendrán un tratamiento diferente en esta tesis desde el punto de vista de la educación creativa. Sobre todo la primera que nos muestra la actividad educativa, sea cual sea la materia, como un proceso de estimulación. Esa cronología representa un aspecto que se proyectará hasta nuestros días y que posee sus debilidades, aún más a la hora de tener en cuenta el papel del alumno en su enseñanza, de su participación y de su realización como ser creativo.

Volviendo al hilo conductor de las diversas leyes podemos referirnos a la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (Ministerio de Presidencia, 1985) y a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Ministerio de Presidencia, 1990) la cual sustituyó a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y que desarrollaron con posterioridad los gobiernos del PSOE. Esta ley establecía y regulaba el Estatuto de Centros Escolares (Ministerio de

Presidencia, 1980). Con todas estas sucesiones podemos comprobar que una de las lacras de la educación española es su excesiva politización y la escasa participación del profesorado en la toma de decisiones al respecto. Este hecho ha influido enormemente en los contenidos del propio currículo y como consecuencia en la enseñanza literaria. De manera más clara nos lo dice Susana Pérez de Pablo:

Siete de cada 10 leyes orgánicas que se han aprobado en el Parlamento a lo largo de la democracia han contado con el consenso del principal partido de la oposición. Las educativas, cero. Y se han aprobado 11. La educación se ha convertido en lucha ideológica, los debates son encarnizados y las polémicas abren profundas heridas históricas, religiosas, lingüísticas, morales y de poder. La víctima: la calidad (Pérez, 2008).

Por su parte debemos referirnos a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo ya que ofreció por derecho un modelo descentralizado en el que el Ministerio de Educación otorgaba a las comunidades autónomas competencias para el impulso de decretos de cada etapa educativa. En relación con esto se inicia una democratización de la gestión de los centros basada en una enseñanza constructivista, para la cual aprender es exponerse a los errores, los cuales si están cometidos en situaciones didácticas deben tomarse como instantes creativos. Más adelante, en esta investigación se retomará el aprendizaje por error aplicado a la creación, que no deja de ser eso, un aprendizaje por error. Pero si esa democratización desplegó la apertura y el respeto (un ejemplo lo observamos en la valoración de las literaturas autóctonas), esta primicia enseña su contrapunto: ¿esa descentralización no supone cincuenta y dos centralizaciones? Un ejemplo de esta objeción: “el caso de la Comunidad Valenciana -donde se enseña la materia (Educación para la Ciudadanía), pero en inglés entre un profesor de filosofía o ética y otro de inglés, que hace de traductor- y lo legalmente discutible el caso de Madrid.” (Pérez, 2008).

Apunta Valentín Fernández Polanco lo siguiente sobre los puntos débiles de esta ley:

Las causas que han conducido al fracaso de una ley, que en un juicio más amplio, que no dejaría de encontrar algunas bazas a su favor, pueden resumirse en dos carencias y dos errores. Dos carencias graves, al haber nacido

la LOGSE lastrada (a) por una fundamental falta de dinero y (b) por cierta falta de honestidad intelectual (Fernández, 2009: 1).

Dinero y honestidad serán y son las dos faltas esenciales y constantes en las políticas educativas. Pero también la LOGSE (Ministerio de Presidencia, 1990) introduce mejoras: inicio de la escolarización a partir de los tres años, la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, las mejoras en el planteamiento de la formación profesional, etc. Por su parte, la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (Ministerio de Presidencia, 1995) dará importancia a aspectos como la evaluación de los centros, de la función pública docente, de la labor directiva y de la inspección, así como de la formación del profesorado. En la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (Ministerio de Presidencia, 2002), además de los elementos organizativos, se tendrá en cuenta otra de las marcas de la educación española: el fracaso escolar, el consiguiente objetivo de elevar el nivel educativo y el estímulo del esfuerzo a través de mayores exigencias académicas. Y como siempre un requerimiento mayor, pero una inversión aún inadecuada a los países que realmente realizan un presupuesto exigente. Esta ley no fue puesta en marcha y fue sustituida por la Ley Orgánica de Educación.

Una tras otra, sustitución tras sustitución cabe preguntarse: “Este nuevo episodio de manipulación de la educación abre claros interrogantes: ¿Es lícito, ético y razonable utilizar la educación como arma política arrojadiza? ¿Ha empezado esta politización a hacer mella en la eficacia del sistema con tantos cambios legales?” (Pérez, 2008). Según esa ley, la finalidad de la Educación Obligatoria es proporcionar a todos los alumnos una educación que permita la consecución de las competencias básicas, la consolidación del desarrollo personal o la adquisición de las habilidades básicas relacionadas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, entre otros aspectos. La oposición al contenido de la Ley es muy diversa; la crítica se refleja en la disminución de la exigencia con los alumnos con la posibilidad de proseguir el curso siguiente con materias suspendidas. También desde diferentes ámbitos se percibe, a su vez, que la asignatura de Educación para la Ciudadanía suponga un adoctrinamiento por parte del Estado en la educación moral de los estudiantes, cuestión que el “Artículo 27” de la *Constitución Española* (Congreso de los Diputados, 1978) reconoce como

competencia exclusiva de los padres; aspecto polémico junto a otros como el de la asignatura de religión.

Para el 2010 los objetivos del sistema educativo español, en sintonía con los acordados por los países de la Unión Europea, se diversifican en alcanzar el éxito de todos los alumnos de la enseñanza obligatoria; en aumentar la escolarización a edades más tempranas (0-3 años) y pos-obligatorias (Bachillerato y Formación Profesional); en promover el aprendizaje a lo largo de la vida; de la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Buenas intenciones, pero que chocan con la crisis que desde hace varios años sufre nuestro país.

Toda esa evolución de la legislación educativa tiene, en cierto modo, sus beneficios en el trato de la literatura; muy pocos, pero también sus perjuicios: demasiados. Entre las cifras que determinan la política educativa española se encuentran la enorme cantidad de leyes reguladoras del sistema educativo. Todas ellas señalaron el camino de las enseñanzas obligatorias y medias desde 1970 (y por consiguiente el de la literatura y la poesía) desde un punto de vista politizado. Junto a estos números tenemos el excesivo abandono escolar temprano, además de otro dato que sonroja y que afecta de lleno a la enseñanza-aprendizaje de la literatura: la lectura en el resultado por debajo de la media de la OCDE, me refiero al Informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (MEC, 2010). Resultados que en el informe de 2012 han confirmado el estancamiento de la Educación española, por ejemplo, en lectura (MECD, 2012a).

Como consecuencia: el cierre de estos lastres resulta complicado, ya que los datos de este informe nos indican el atolladero en el que se encuentra nuestra política educativa, ahí están la objetividad de las cifras: en Lectura estamos en el puesto treinta y cuatro, cuando el promedio es el veintisiete. En Matemáticas, España queda el puesto treinta y seis, once puestos más abajo que el resultado medio. Con estos resultados el debate, de nuevo político y escasamente mediático, se inicia y se vuelve a plantear sobre mojado. Aspectos como la inversión monetaria en la enseñanza en consonancia con otros países de la Unión Europea, el mantenimiento de la calidad de la educación pública, la aplicación real de las nuevas metodologías educativas, la vuelta al estudio de las humanidades o la escasa disciplina del alumnado representan asuntos que impiden



un desarrollo no solo de las humanidades, de la literatura, sino de la educación en general. Sin embargo, pocas de estas discusiones analizan con profundidad las claves de los sistemas educativos más eficientes. Y entre esas discusiones está, como he apuntado, la necesidad de regresar a la conciencia humanística. Todos esos bajos niveles de competencia lingüística y comprensión lectora de nuestros estudiantes, más unos resultados escasos en las evaluaciones internacionales que tratan esta materia han impulsado intentos de modificaciones curriculares en la escuela para una posible mejora en la eficacia de los mismos.

Si vamos al plano sociológico vemos las sucesivas menciones negativas generacionales como la *Generación Ni-ni*, que sustituyó a la *Generación X* y aquella, finalmente, ha dado por diversas razones sociales, políticas y económicas a nueva *Generación Pérdida* (Freixas, 2006). Todo este marco de generaciones vapuleadas por tantas reformas, tantas leyes y tanta politización de la educación, ha supuesto una cuestión que debiera ser un bien colectivo y no un campo de guerrilla de cada partido. Pero pongamos esto en relación con un aspecto importante del informe PISA sobre España:

El análisis del rendimiento del sistema educativo es completamente diferente si se consideran los resultados de los alumnos que siguen adecuadamente los cursos o el de los alumnos repetidores. En el primer caso se trata de un ‘sistema educativo de excelentes resultados’ en la comparación internacional; en el segundo, se trata de <<un sistema educativo de resultados netamente insatisfactorios>> (MEC, 2010: 112).

Esto ha determinado aptitudes como la Esperanza Aguirre en Madrid con su intento de crear un Bachillerato de la excelencia: “Este Bachillerato ofrecerá a los estudiantes con mejores resultados académicos una enseñanza más exigente. Una enseñanza que, como ellos, aspire a la máxima excelencia” (*La Razón*, 2011). Con la consiguiente creación de una educación pública basada en la selección del alumnado más preparado en cuanto a esfuerzo y capacidad, aspectos esenciales para un ámbito como este (aunque también deben tenerse en cuenta otros elementos esenciales como los familiares). Como hemos visto la evolución de parte de la legislación educativa de la ESO ha influido en el tratamiento de la materia de Lengua Castellana y la Literatura,

tanto es así que un ejemplo clarísimo lo tenemos en la unificación de las dos materias en una, con su consiguiente reducción o la casi desaparición de la Filosofía.

De este modo, podemos decir como consecuencia de ello que el tratamiento de la creación poética, ya sea desde el ámbito del estudio, la comprensión lectora y la producción escrita, se encuadra dentro de un ámbito minoritario en su propia consideración de género de minorías.

## 1.2. El Currículo extremeño y la noción de género

Por otro lado, actualmente tenemos un currículo caracterizado por la flexibilidad en el que el profesorado ajusta su enseñanza al contexto del aprendizaje a partir de su práctica, su autonomía y su carácter crítico. En concreto en la materia de Lengua Castellana y Literatura en cuarto de ESO se reparten en objetivos generales aplicados a dicho curso, contenidos integrados en diversas unidades didácticas (en nuestro caso anexos) y secuenciados desde la división trimestral, según el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Extremadura<sup>3</sup> (Decreto 83/2007, 2007: 8081-8083). También están los criterios de evaluación asociados a competencias básicas y con especificación de mínimos, la evaluación, tanto del proceso de aprendizaje del alumno como la práctica docente. Para terminar se tiene en cuenta la atención a la diversidad y las actividades de adquisición de contenidos imprescindibles en consonancia con las competencias básicas.

En esta organización curricular y en consonancia con la Didáctica de la Literatura, podemos referirnos a la noción de género literario mediante cada uno de los apartados en que se pueden dividir el conjunto de las obras literarias mediante el establecimiento de las identidades que existen entre ellas. Así tenemos la tradicional división en tres apartados: la lírica, el drama y la narrativa, que posee su reflejo en los libros de textos y sus contenidos. Sin incluir en estos últimos, por ejemplo, un apartado en el que se encierren todos esos géneros híbridos que comenzaron con la ruptura

---

<sup>3</sup> En la introducción de esta tesis se deja apuntado que el currículo que seguiremos será el de Extremadura, principalmente la razón reside en mi conocimiento del mismo a través de la programación realizada en mis prácticas docentes de 2008 para la materia de Lengua Castellana y Literatura en cuarto de ESO y en el IES “Norba Caesarina”.

romántica, prosiguieron a lo largo del siglo XX y continúan con toda la potencialidad en siglo XXI por medio de diversas vías literarias. Hablo, por ejemplo, de la ciberpoesía, del poema en prosa o de la poesía visual. Por nuestra parte nos centraremos en el caso de la poesía electrónica y la lectura comentada como medio de aprendizaje comprensivo, lectoescritor y creativo.

En este momento hay que señalar que resulta llamativo la nula referencia al ensayismo español en libros de texto como los de cuarto de la ESO de las editoriales, pongo por caso el de la editorial SM (Bazarra y Casanova, 2008), uno de los géneros con más personalidad propia y que representa aspectos necesarios para la educación como la argumentación o la explicación, y que puede tener otras relaciones transversales con materias como la Filosofía. Esa distribución se refiere y se complementa con una mayor: las etapas de la historia literaria. La etiqueta de “género” agrupa una serie de rasgos literarios comunes y generales, a través de estas características vienen las consiguientes definiciones de poesía, tragedia, novela, etcétera. Esta disposición cronológica, lineal e historicista la podemos ver mejor en la reflexión de Antonio Mendoza:

La renovación didáctica para la formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, especialmente trabada en los de orden historicista, en torno a los cuales se han vinculado algunas aportaciones del estructuralismo y poco más. Esta persistencia se debe a la secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras y estilos; sobre este tipo de secuenciación se han incrustado las actividades propias del conocimiento enciclopédico y del comentario/análisis de textos y, más recientemente, actividades de «creación / manipulación / producción» de textos literarios (Mendoza, 2008a).

Esto es lo que ocurre en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria Española en Extremadura. En nuestro caso preguntarse por los géneros en este Currículo no es delimitar quién es quién, si no ver y reflexionar sobre la utilidad de la literatura, es decir, por qué enseñamos literatura (aquí podemos referirnos a aspectos de distinta índole como el canon, la vocación o el esfuerzo). Siempre las preguntas llevan a otras preguntas y es que esa cuestión de por qué enseñamos literatura viene a responder

otra pregunta que se hacen los alumnos y otra parte de la sociedad: ¿por qué es útil la literatura? Responder a esta pregunta significa por un lado: saber cuál es la razón de la vocación de un profesor, asentarla en una lógica; y por otro, darle razones y con ello motivaciones al alumnado de los fundamentos por los cuales la literatura y con ella, los géneros literarios, suponen una ventaja para su desarrollo personal, social y laboral. No es un tema nuevo el de la valoración de la literatura en la educación y mucho menos en la sociedad. Si nos dirigimos a asuntos de creación literaria y artística el choque con el ámbito social, en cuanto a utilidad, no sólo resulta evidente desde la indiferencia o el menosprecio sino también en el entorno académico, donde la creación resulta escasamente apreciada en favor de la nota media, es decir, de la valoración de lo memorístico.

Pero la cuestión es que para comprender el asunto de los géneros debemos exponer, en primer lugar, que la actual estructuración y segmentación se encuentra, por derecho, repartida en bloques de contenidos que son los siguientes: “1.) Escuchar y comprender. Hablar y conversar”; 2.) “Leer y escribir”; 3.) “Educación literaria”; 4.) “Conocimiento de la lengua” (Decreto 83/2007, 2007: 8081-8083). Nuestra propuesta se inscribirá con exactitud en el tercer apartado en cuanto a la necesidad de concretar palabras como *imaginación* o *creatividad* que suelen quedar muy bien en el papel, pero cuyo resultado en la realidad es bastante escaso. Esa segmentación tiene su consideración en la división que se hace en cada curso, así, en el bloque tres, “La educación literaria”, se manifiesta una insistencia en el conocimiento de las convenciones literarias, tales como el género o de aquellas obras claves, entre otros aspectos, para avanzar en esos periodos cronológicos. También en convertir la literatura en un instrumento de disfrute para el alumnado por medio de la propia lectura con el fin de desenvolver y asentar la competencia comunicativa, literaria y creativa. De este modo, se introducen elementos como lo lúdico o lo expresivo en función del aprendizaje literario.

De esa funcionalidad se encarga el currículo ya que una de sus finalidades es la progresión lectora, la costumbre de intimar con los géneros literarios y el desarrollo interpretativo de los textos. En efecto, los contenidos literarios ayudan en la construcción de la personalidad, suscitan y prestan la interacción y la participación, aclaran algunos valores que podrán desplegar, por ejemplo, la sensibilidad estética, la

conciencia crítica o la capacidad creadora. Por esta razón, según las posibilidades y la dedicación del profesorado, el estudio de la literatura intentará envolver al alumnado mediante el gusto, el interés y el aprendizaje. En consecuencia surge una transformación, en parte activa, de la creación literaria.

En los dos primeros cursos de la etapa de secundaria se aumenta el inicio del conocimiento de las convenciones de la literatura y de sus rasgos, diferenciándola de otras utilidades comunicativas de la lengua, invariablemente por medio del empleo de la aclimatación de los textos según su adecuación práctica. A partir del tercer curso el estudio histórico de los textos aporta la consecuente importancia del contexto sociocultural en que fueron creados. En la selección de textos literarios a lo largo de toda la etapa se ha de considerar la conveniencia de acercar al alumnado a determinadas obras de autores clásicos, porque favorecen su identificación con los temas, la lengua y la realidad que reflejan.

Así, en cuarto de ESO tenemos desde la comprensión de las características generales de los grandes periodos de la literatura española a partir del siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores de cada región. También el reconocimiento del género y etapa al que pertenece un texto literario, tanto de sus elementos estructurales básicos como de los principales recursos lingüísticos empleados en él, así como evaluar su contenido. Otro punto importante se manifiesta en la elaboración de textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal, como hecho lúdico y como forma de expresión de sentimientos y opiniones. Y de esta forma se establecen relaciones entre movimientos literarios (desde el Romanticismo hasta la actualidad), entre los autores y obras más destacadas. Con ello se fomenta el aprecio mediante la historia de la literatura de las diferentes culturas relacionadas con la española a lo largo de los siglos.

Pero una pregunta importante reside en cómo hacer de la literatura un medio socialmente atrayente para el alumnado y sobre todo, en cómo canalizar su creatividad. Para ello nos podemos situar en la década de los sesenta, periodo en el cual el debate sobre la función de la literatura impulsó en gran medida las relaciones entre literatura y sociedad. Sin embargo, en relación con nuestros propósitos esta década también produjo un boom en los estudios e investigaciones en el campo de las estrategias para una

enseñanza creativa, principalmente y casi en exclusiva desde el ámbito anglosajón. Aquí, en España, este tipo de enseñanzas, hasta entonces, al margen han seguido colocándose en un lugar secundario o circunstancial, aunque en la actualidad podemos remitirnos a diversos estudios como los de Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón (1985).

Por su parte, en los setenta se generalizó la polémica sobre la enseñanza de la literatura, dentro de la discusión sobre el papel de las Humanidades. Ambos hechos se han alargado en los años ochenta y noventa. Esta discusión se ha mantenido de una manera u otra sobre la utilidad que la literatura tiene en la sociedad. Pero cuando hablamos de uso no nos referimos tan sólo al estímulo de la creatividad y la imaginación, al desarrollo de la sensibilidad, al crecimiento personal, ya que esto posee más naturalidad para aquellos alumnos que tienen una predisposición hacia el hecho literario. Su sensibilidad resulta mayor por diversas razones: la actividad lectora ya está asentada, el nivel de comprensión se expande sin problemas e incluso la lectura supone un hecho de recreo. Sobre este tipo de alumnado es más fácil llevar a cabo una serie de actividades desde el punto de vista creativo, pero el objetivo estriba la atracción del mayor número posible hacia el medio de expresión poético.

Finalmente podemos decir, como enlace con el inicio y con los propósitos de la tesis, que los géneros ciberpoéticos tanto en el currículo como en los libros de textos están al margen de ellos, cuando se muestran muy atractivos para el alumnado por su propia caracterización de mezcla de medios expresivos. La tipología de base trimembre (lírica, épica, dramática) habitual y clásica establece un marco bastante rígido, quizás por la propia inercia de la enseñanza-aprendizaje, quizás por la temporalidad de las clases o por el desconocimiento de ese tipo de géneros de difícil encuadre. Lo que está claro es que la aproximación y el conocimiento de géneros literarios como la ciberpoesía acercan a los estudiantes a una experiencia diferente y novedosa con la creación poética.

### 1.3. La cuestión genérica en el Currículo de la ESO para la Comunidad de Extremadura: algunas relaciones con su historicidad

El problema de los géneros ha venido interesando a diversas disciplinas del saber y no sólo a las específicamente literarias, por eso, de entrada, precisa una perspectiva *interdisciplinar y comparada* como apuntaremos en el capítulo séptimo: “Las potencialidades didácticas de los textos poéticos digitales”. La cuestión de las raíces filosóficas del género literario ha estado presente en el pensamiento estético de todos los tiempos, desde la Edad Media hasta Hegel, a quien se debe la más ambiciosa sistematización genérica hasta la fecha. La poética clásica, la de Aristóteles (1974), por ejemplo, forjó un concepto en exceso dogmático de los géneros. Desde esta concepción didáctico-preceptista, los géneros fueron entendidos como instituciones fijas y cerradas, regidas por leyes inamovibles, en virtud de las cuales era juzgada la obra. Bajo esa tradición subyacía un propósito jerarquizador y a ella se debe, en buena parte, la imagen determinista de los mismos. En cualquier caso el criterio de género sigue manifestándose hoy como el más operativo y eficaz a la hora de clasificar el material objeto de la Historiografía literaria; pero en el aula deben darse entrada a los géneros ciberpoéticos por la propia amplitud de conocimientos del profesor y por la propia variedad de la literatura y la enseñanza. La cuestión de los géneros literarios representa una de los temas más disputados: la tripartición clásica, la dialéctica alteridad-identidad, la diferenciación bajtiniana entre géneros dialógicos y monológicos, etc, han sido cuestiones fundamentales. Por su parte, los creadores adoptan una actitud de tensión que se mueve entre la reproducción de esquemas heredados y la creación de otros nuevos.

La tipología de base trimembre (lírica, épica, dramática) que constituye el fundamento del sistema genérico más aceptado en Occidente se encuentra ya esbozada en las breves reflexiones de *La República* (Platón, 2005). Para Aristóteles (1974), por su parte, los géneros son aquellas unidades poéticas de imitación que actúan como puentes entre la realidad y la ficción literaria; toda esta antesala se refleja en la división de la normativa curricular en cuanto a educación literaria se refiere, como es el caso de Extremadura y de las demás comunidades. Durante la Edad Media pesó más en los

autores la observación directa de los modelos literarios, que la rígida normativa aristotélico-horaciana por la transformación de los géneros clásicos y esos modelos, hoy, se encuentran acompañados de los distintos autores del canon editorial. Ambos aspectos han seguido hasta nuestros días y se refleja en la manera de concebir los géneros literarios y su relación curricular.

Diversos autores con sus concepciones han aportado su visión, un ejemplo de ello lo encontramos en la tentativa más ambiciosa por sistematizar los géneros desde un punto de vista histórico, ese enfoque se debe a Dante Alighieri, quien ya teorizó acerca de los nuevos géneros descubiertos por los escritores de las lenguas vernáculas, en *De vulgari eloquentia* (1995). En el currículo educativo la distinción de los diversos registros literarios en los textos queda patente como un sistema que organiza las distintas maneras de expresión de la literatura. Con ello suele ir aparejado el reconocimiento de los principales elementos simbólicos, los diferentes recursos retóricos y métricos mediante la lectura de los textos poéticos representativos o la identificación de sus distintos registros. A mediados del siglo XVIII, el desarrollo de la ciencia biológica produjo una historia evolutiva de los géneros. Esa historicidad es la base de la legislación curricular de la educación literaria no sólo en la Educación Secundaria Obligatoria. Por medio de ella resulta la valoración de la lengua como herramienta de toma de conciencia de conocimientos, ideas y sentimientos propios o el desarrollo de la autonomía lectora por la literatura como fuente de conocimiento. La caracterización literaria de cada siglo mediante la lectura comentada de textos pertenecientes a cada género y con ello a cada autor, ha resultado básica y muy poco alterada. Así, por ejemplo, podemos encontrarnos introducciones a la lírica romántica mediante la lectura comentada y recitado de fragmentos de las *Rimas* de G. A. Bécquer en diversas programaciones didácticas o libros de texto.

Para ello, B. Croce (1967) abomina de la tradición didáctico-preceptista. Esta tradición es la que ha primado durante años, tanto es así que se echan en falta, como he apuntado, en los manuales de textos actuales alguna referencia a los géneros híbridos. En cursos como cuarto de ESO se intentan llevar a cabo acciones a partir de una introducción al teatro romántico desde la lectura comentada de fragmentos de *Don Álvaro o la fuerza del sino* (2004). Como se ha podido ver, el planteamiento genérico ha dado hasta el momento interesantes resultados tanto en el orden descriptivo como en el



orden interpretativo de la crítica literaria. La riqueza y heterogeneidad de las soluciones aportadas configura un panorama extraordinariamente complejo, en el que son todavía muchas las cuestiones por dilucidar. Queda para nosotros fuera de toda duda la validez de esta consideración, tanto en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento literario como al avance de la propia creación. Sin abdicar de su vocación especulativa, pensamos que la actual teoría de los géneros<sup>4</sup> debe imponerse para superar las carencias o limitaciones de las tipologías clásicas. En este sentido, la colaboración entre teóricos e historiadores de la literatura junto con profesores se hace inexcusable. Por más que a veces el intento de sistematización haya podido caer en una cerrada clasificación taxonómica, por nuestra parte hemos pretendido dar cuenta de la variedad de la literatura, de su capacidad de desplazarse hacia géneros y mundos diversos. En nuestro caso, dentro de los géneros literarios digitales y en concreto en el caso de la ciberpoesía, demostramos las interferencias que constantemente se dan en la historia entre formas y géneros minoritarios o experimentales.

Y si por un lado tenemos la asimilación excesiva del género a las nuevas normas de control social, aspecto que hallamos en las distintas normativas curriculares, por el otro, encontramos la difuminación de fronteras genéricas, los pastiches y las hibridaciones, la negación del género por algunas prácticas contemporáneas de escritura o experimentando migraciones no espontáneas. El currículo plantea siempre una relación cronológica con el género en una tradición de textos y de lecturas, pactando las propiedades que harán posible el reconocimiento, la lectura y la escritura. Por su parte, la práctica literaria opera como reguladora de los cánones lectores y escritores de dichos discursos. Por ejemplo, a Ricardo Pligia le interesa la manera de narrar fuera de los géneros (Delgado, 1995). Entonces, la definición de género literario debe encaminarse hacia la cuestión de cómo los géneros se convierten reguladores de lo literario.

La normativa curricular tendría que recoger los géneros como zonas de conversión textual de amplias y múltiples prácticas discursivas. Por nuestra parte creemos que los géneros se vuelven literarios trabajándolos en el aula de manera creativa. Hoy día son las obras las que definen el género literario y no los rasgos formales o estilísticos que se usan para orientar la construcción del discurso. Las

---

<sup>4</sup> En las dos últimas décadas se ha venido estableciendo una serie de fusiones e interrelaciones de géneros y de conceptos como los transgénico (Torres, 1997-1998) o el hibridismo de la ciberpoesía.

diferentes y actuales concepciones de género literario se establecen en cada esfera cultural creando nuevas tipologías, propias de los nuevos modelos de comunicación literaria, donde se señala especialmente el pluralismo genérico de muchas obras y su marcada heteroglosia, tal como ha dicho M. Bajtin (1986a). Esto es algo que debe tenerse en cuenta a la hora de hacer el traslado a los contenidos curriculares. Si nos vamos a su visualización, por ejemplo, nos encontramos con recursos como los ofrecidos por el anteriormente denominado Ministerio de Educación y Ciencia en su web sobre los géneros literarios, en el cual se favorece el trabajo en grupo como forma de un conocimiento asimilado: “El medio más adecuado para aprender de otros es el trabajo en grupo, por ese motivo se da especial énfasis al trabajo colaborativo y a los ejercicios que fomenten la cooperación y el respeto a los demás.” (MEC). Al fijarnos en los contenidos curriculares de este documento observamos que se diversifica en distintas y variadas actividades la siguiente primacía:

Conocer las características y reconocer textos literarios de los tres géneros. Enfrentar al alumnado con textos orales y escritos de diverso tipo y con el uso activo del diccionario. Cuestiones lingüísticas, pragmáticas y de análisis del discurso de forma práctica y en ocasiones intuitivas: Construcción de un propio texto expositivo, que verse sobre los géneros literarios, a partir de textos dados. Adecuación y coherencia de los textos. El uso de marcadores y conectores. La segmentación de los textos en párrafos y partes en función del tipo de texto. Uso de frases introductorias en el texto expositivo. El buen uso ortográfico y ortotipográfico de la lengua escrita, de manera práctica. A nivel comprensivo, se escuchan (y se ven) textos orales, y se maneja la lectura de muy diversos textos escritos. A nivel expresivo, el alumnado está creando y mejorando permanentemente textos propios, especialmente expositivos y resúmenes o modificaciones y ampliaciones de textos literarios. La búsqueda y manejo de información son, en todo este proceso, fundamentales. Lectura de textos literarios, entendiendo por tales aquellos que pertenecen a la tradición literaria (con autores como Cervantes o Espronceda) como aquellos de creación reciente, como textos extraídos de series de televisión o canciones. (MEC).

De este modo, se refleja toda la diversidad de conocimientos, de propósitos de aprendizaje y enseñanza, desde los puramente literarios hasta lo más sociales. Todas estas intenciones se proyectan también de manera similar en los distintos manuales de texto sobre Lengua Castellana y Literatura y en la normativa curricular. Pero ya que las

novedades genéricas tardan en incluirse en los mismos, el profesorado de esta materia debe estar al día en estas cuestiones. Lo que queda claro en relación con uno de los asuntos centrales de esta tesis es que la creación poética se ha reducido al mínimo, en favor de otros géneros literarios como la narrativa, aspecto que también se corroborará más adelante, en esta investigación, a raíz de las diferentes programaciones analizadas.

## Capítulo II: Lectoescritura y tratamiento de la poesía en cuarto de ESO

## 2.1. La problemática de la lectura y la escritura de las obras literarias desde el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para cuarto curso

Normalmente, las opiniones sobre los hábitos lectores son reiterados: la escasa atracción, sugestión y atención por los libros, su imposición desde el asidero cronológico, la desigualdad en cuanto a la disputa por la atracción con las nuevas tecnologías (hecho erróneo cuando ambas son compatibles por complementarias como ejemplifica nuestra propuesta), el tópico de su complejidad, por ejemplo, en la poesía y con ello, el consiguiente cansancio y aburrimiento. Esta visión a la que se resignan apáticamente por su obligatoriedad, entre otras cuestiones, representa una constante en la enseñanza-aprendizaje de la literatura y de la poesía.

Este debate pedagógico ha surgido en múltiples ocasiones con preguntas del tipo: ¿Sirve de algo la obligatoriedad de las lecturas? o ¿se puede forzar la lectura? También hay que señalar que el lector de cuarto de ESO es un lector a caballo entre una lectura más extensiva, más general, con predominio del conocimiento de las tendencias, periodos, autores y obras, mientras que a partir de los dieciséis años la lectura se convierte en un acto más profundo y analítico, con un mayor grado de complejidad en las interpretaciones textuales. En general y en el aula, el gusto por la lectura no resulta una prioridad por parte del alumnado (aún menos por la poesía), existen otros estímulos más emocionantes y directos: redes sociales, videojuegos, música... o el atractivo por los libros se encuentra basado en una realidad cercana: el mundo de las drogas, bandas juveniles, la emigración, etc, o el mundo del misterio y la intriga, así como la magia y la fantasía. Kepa Osoro apunta lo siguiente en relación con esta observación:

En el joven confluyen dos tipologías lectoras aparentemente contradictorias: la individual –subjetiva, íntima, silenciosa y libre– y la social –sus pares le recomiendan, intercambian, comentan. Y se introduce el acto lector casi a trompicones, donde y cuando puede (en la sala de espera, en el transporte, en los intermedios, en la regazo acogedor del sueño...) [...] (Osoro, s.a.).

Asimismo, los universos narrativos con los que se puedan sentir identificados les resultan más gratos, pero su identificación está condicionada por la imagen del mundo y la proyección que los medios de comunicación y la publicidad hacen de los adolescentes. En cuanto a la idea de la imposición de los libros de lectura en los institutos, la mayor parte de los profesores lo perciben como una mala forma de plantear el asunto. Podemos traer a colación las certeras observaciones de Julián Montesinos Ruiz:

En esta coyuntura, es preciso explicar el concepto de «obligatoriedad de leer». Si la lectura está programada como una actividad equiparable a cualquier otra, se convierte en un ítem evaluable. La certera afirmación de Daniel Pennac –«el acto de leer no soporta el imperativo»– ha hecho fortuna, pero desde nuestra creencia de la necesidad de leer en el ámbito educativo, el objetivo es otro: habrá que leer como un derecho, pero también como un deber y único camino que tienen los alumnos para leer mejor. El hábito lector, que se consolida lentamente y experimenta oscilaciones en la vida de cada alumno, requiere de la disciplina de la continuidad (Montesinos, s.a).

Se ha sugerido que los alumnos tengan la capacidad de elegir las lecturas por sí mismos ya que lo esencial reside en leer al precio que sea; otra sugerencia habitual consiste en que el profesor ofrezca la posibilidad de optar por varios libros distintos como medio de atracción y de equilibrio entre lo obligatorio y lo gustoso. Otras propuestas refrendan la obligatoriedad de libros de lectura porque entre ellos hay algunos interesantes y en todo caso, se puede pensar que el siguiente lo será, hecho que podemos ver en alguna de las programaciones analizadas, como es la del IES “Zurbarán” (VVAA, 2013). No obstante, la opinión generalizada es la de la libre elección o al menos una elección parcial de la lectura. Al mismo tiempo, debemos señalar que la funcionalidad, en cuanto a propósitos de la literatura en estamentos educativos no universitarios, se percibe tanto desde el punto de vista afectivo como cognoscitivo, con el añadido de la querencia de absorber y examinar el mensaje literario: consiste igualmente en entretenerse y simpatizar con la lectura e incluso vivir habitualmente con el texto. Entre las derivaciones de esta didáctica de la literatura podemos encontrar que los diversos ejercicios con los textos literarios tendrán que

referirse a una multiplicidad de aspectos, que no sólo se corresponden con elementos del ámbito cognoscitivo o analítico.

Es cierto que la función del profesor consiste en promocionar el hábito de la lectura, esas lecturas pueden ser una unión del currículo y de cierta libertad en la programación, pero también es conveniente que los clásicos tengan su lugar en el aprendizaje de la riqueza literaria y por ende, de la lingüística. Podemos encontrar dos posibilidades de asimilación por parte del currículo literario en cuanto a la metodología del estudio de las obras literarias: por un lado, tenemos un estudio general y por otro, una interpretación más descriptiva. En relación al estudio en conjunto se presenta con un carácter más extenso y desde la transversalidad, con una amplia escala de estructuras genéricas, vías creativas y grados más sociológicos, a partir de los cuales es posible reflexionar ya sea desde una visión sincrónica como desde una visión diacrónica. El tema del estudio de casos se centra mayormente en la intensidad y su característica es su prolongación; puede estudiarse un caso o un número limitado de casos (obra o género) para analizar, con ello, la fuerza de su origen y progreso. Se trata de maneras, visiones, caminos necesarios, todas ellos para el buen desarrollo de la didáctica de la literatura y el asentamiento de la actividad lectora. Podemos añadir que cada una de estas posibilidades debe acompañarse de la consideración del tipo de alumnado y centro donde se desarrolle la actividad. Por esta razón, hay que tener en cuenta la siguiente observación:

Leer y escribir se asume con muy distintas finalidades. Son dichas finalidades las que determinan la las formas de realizar el acto lector y escritor y ello se pone en evidencia antes de dar inicio a dichos actos [...] Es decir, mostrar el docente que no solo se dedica a enseñar y promover la lectura y escritura por parte de ellos, sino que lee y escribe cotidianamente, fuera de su rol de enseñante; y que dichas actividades las asume con compromiso y satisfacción (Nemirovsky: 1999: 43-45).

El problema de la lectura casi siempre se ha enfocado dentro del aula, pero qué decir del ambiente lector de la familia, el otro elemento de formación de lectura: ¿es posible fomentar la lectura unas determinadas horas semanales para después entrar en un mundo sin lectores? ¿Qué decir de las bibliotecas familiares escasas en lecturas infantiles, juveniles y apenas adultas? Es cierto que “El entorno familiar es

potencialmente el más idóneo para iniciarlos en conductas asertivas como el gusto por la lectura, ya que cuanto antes aprendan a disfrutar de lo que hablan, lo que leen, lo que piensan [...]” (Pérez y Gómez, 2011:13); pero el predominio de las tecnologías sobre la lectura se visualiza en la presencia de varios televisores, móviles o del uso del ordenador a edades muy tempranas que puede generar pasividad o aislamiento.

También otro aspecto destacable se refleja en la literatura llamada infantil y juvenil de hoy, con un vocabulario muy reducido que limita la capacidad de comprensión del joven frente a textos de mayor dificultad, lo que le lleva a desistir y a no rendir académicamente. Cuestión que tendrá que ver en ello, por un lado, el deterioro de la tradición oral, tanto en la familia como en la escuela, donde la lectura en voz alta y la lectura en grupo prácticamente se ha apartado o se realiza de manera puntual; y por otro, la práctica desaparición de la enseñanza de la Literatura y con ella de los modelos establecidos por la tradición (por eso, nuestro trabajo de investigación traza una línea que va desde lo oral en la lectura comentada hasta la creación poética digital).

Otro asunto que hay que añadir en relación con el esfuerzo se manifiesta en que la enseñanza del profesor debe ser divertida, el aprendizaje como entretenimiento y el instituto como espacio también de ocio. Las clases del profesor tienen que distraer, ser amenas, pasando de profesores a animadores<sup>5</sup>, del esfuerzo a la “lectura light”, desmenuzada, mezcladas con canciones aún más simples, extremadamente comerciales y fáciles de digerir. Pero el llamado *adaptacionismo* hay que entenderlo como atención a la diversidad y no como una rebaja del esfuerzo, ya que la depreciación de este trae consigo un apocamiento de contenidos y una lasitud en el aprendizaje, dando la posibilidad de que se produzca el cambio de la simpleza por una voluntad constante, como es visible en los libros de texto mencionados, en los cuales hay, en gran parte, más una complacencia con el alumnado que una enseñanza-aprendizaje. Con ello no decimos que el placer esté reñido con el esfuerzo; al contrario, resulta indispensable aprender y enseñar deleitando. Esto que ocurre con la lectura también se puede extrapolar a la escritura, ya que esta implica el doble esfuerzo de leer y escribir, de

---

<sup>5</sup> En este sentido, Javier Orrico destaca una realidad de las aulas no sólo de secundaria: “Es el *niño-cliente* al que hay que entretener en lugar de exigirle ser mejor e inculcarle que sólo con su propio esfuerzo lo conseguirá.[...]” Esta visión, esta aptitud, posee sus consecuencias en la lectura en su concepción: “[...] para consumo rápido, carente de verdadera pasión e inútil para fortalecer, para forjar sobre modelos universales.” (Orrico, 2009: 64).



reparar y analizar. Por eso, nuestra creencia se basa en que las lecturas deben ser una acción placentera pero también obligatoriamente académica; debe ser algo creativo pero también evaluable. Enseñar a través de modelos significa la mejor estimulación, actividad que se da en cuarto de ESO con bastante frecuencia. Con la lectura se aportan modelos para la escritura creativa como suele darse en los talleres literarios. Ese facilismo anteriormente mencionado se expresa de manera ejemplar no tanto en el currículo de la ESO, que también, sino sobre todo y como hemos apuntado, en los libros de texto, los cuales se han ocupado de impulsar la siguiente situación de simpleza y reducción de la enseñanza de la Literatura:

La expansión de estas ideas sobre la enseñanza, imbuidas en los nuevos maestros desde las Facultades de Educación, que habían sustituido a las viejas y nobles escuelas de Magisterio, alcanzó por contagio también a los institutos de Bachillerato. En primer lugar, porque la unificación de Lengua y Literatura que determinó la LOGSE fue arrinconando la enseñanza literaria, ya que dejó de ser uno de los ejes fundamentales del plan de estudios para pasar a un mero registro lingüístico especializado. Uno más. Y, en segundo lugar, porque el nivel de los alumnos, su crianza en el facilismo en las etapas anteriores empujó a los profesores de Literatura-abrumados de culpabilidad por pretender enseñar cosas arduas y abstrusas-a aceptar la irrupción de la literatura descafeinada en las aulas. Y casi no hay instituto donde los nuevos empaquetadores juveniles no hayan desplazados a los grandes escritores universales, al menos en los cursos de la ESO (Orrico, 2009: 67).

Habría que hacerse la siguiente pregunta en torno a la relación del currículo con la escritura y la lectura: ¿qué resulta más importante el qué o el cómo? Y ¿cuál es la manera de enlazar uno con otro? Las horas de clase poseen un límite de tiempo, el cual hace bastante compleja el reflejo de la legislación curricular, asimismo, el cuidado real hacia el alumnado resulta inconsistente. El profesor tiene que elegir en muchos momentos entre el qué o el cómo. Esto influye en el desarrollo total de cada competencia comunicativa por parte del alumnado y en concreto, en el aprendizaje de la lectura y de la escritura con un sentido profundo; además de una expresión adecuada, esta excesiva inclinación no se desarrollará convenientemente en el currículo oficial. Con lo cual cabe cuestionarse: ¿se ha convertido el profesor en el receptor único de la legislación curricular y que traslada al aula de manera sistemática? o ¿su papel es más

vivo y representa un medio para desarrollar propuestas creativas y participativas? En cuanto a la normativa se toma ¿como una herramienta más y así su realización es relativa? Este hecho influye enormemente en la consideración de la poesía en el currículo ya que todas esas cuestiones de facilismo, de lecturas muy desmenuzadas y de la escritura creativa han convertido a la literatura en un espacio desenfocado y desorientado. Cabe preguntarse si el Currículo para la Educación Secundaria Obligatoria posee medidas suficientes para el buen tránsito lector, ya no digamos poético, desde la Educación Primaria hacia el segmento educativo tratado. Así no lo exponen de manera bastante gráfica, Sara Fernández Tarí, y Ramón F. Llorens:

Grosso modo, podemos realizar un recorrido por el currículo de la ESO. Ya en el último curso del segundo ciclo de Secundaria (4º de la ESO) se continúa con la historia de la literatura y se comienza por el Romanticismo. Volvemos a la necesidad de explicar cada poema romántico para que comprendan su significado y seguimos aplicando ejercicios a cada poema con unos objetivos concretos: reconocimiento, aplicación y ejemplificación de las características románticas. Seguimos, por tanto, cometiendo el mismo error que en cursos anteriores: la poesía como instrumento o medio para cumplir un objetivo concreto y siempre académico como ampliar el léxico, aplicarlo, ejemplificarlo y asociar sus significados. Con estos objetivos, cada adolescente aprenderá más o menos, pero perdemos, por tanto, el verdadero significado del género poético: juego y gozo estético, ritmo, belleza. En ningún curso se le ha acercado la poesía al alumno en su verdadero significado,[...] no haría falta en los cursos superiores la explicación de los textos poéticos porque tendrían asumidas las claves necesarias para enfrentarse a estos textos. Por tanto, la propuesta es trabajar con ellos en el aula el género poético como creaciones literarias. El alumno se convertirá, al mismo tiempo, creador y en receptor de un género que dejará de considerarse como algo ajeno (Fernández y Llorens, 2005).

Finalizamos con estas observaciones precisas que se convierten en nuestros propósitos, ya que desde nuestra óptica personal enlazamos las diferentes vías educativas a partir de la creación como juego (en el ámbito digital); de esta manera el acto creador poético generará una mejor comprensión del mismo y también del lenguaje en toda su riqueza y variedad. La lectura como escritura y viceversa, la interpretación como creación, solo así estamos ante una verdadera asimilación de ambos.

## 2.2. La poesía como contenido educativo.

De este modo, podemos recordar que, en un principio, el tratamiento de la poesía posee una plena ligazón con el término “educación literaria”, que a su vez está profundamente asociado a la competencia literaria, delimitada por Aguiar e Silva (1980) como un conocimiento que nos permite crear y entender textos. Desde su postura se construye un marco extremadamente acabado, en el cual son determinantes elementos como la gramática textual. Desde esta posición, vamos hacia un enfoque en que el enlace entre la actividad lectora y la escritora representan una serie de llaves y metas con el fin de adquirir la necesaria competencia literaria. Por ello, entran en juego la adquisición de hábitos de lectura, así como la capacidad de disfrute (la creación como juego), además, de diversos aspectos de tipo estético, cognoscitivo, lingüístico y cultural, sin olvidar que la literatura influye en la educación en valores. Los nuevos caminos que, en las últimas décadas, la literatura y su enseñanza (y con ella la poesía) han sido diversos en cuanto a metodologías, estrategias y actividades. De esta manera, tenemos una diversidad de perspectivas que se centran en elementos teóricos de la literatura, así están los postulados de la semiótica, el psicoanálisis o la teoría de la recepción, entre otros. Todos ellos influyen de algún modo en la didáctica de la poesía y además, permiten modificar otros medios y usos a la hora de orientar la enseñanza y el aprendizaje de lo literario. Para nuestra perspectiva resultará esencial la acción comparativa desde la interpretación textual ya que el análisis de textualidades como las de la ciberpoesía requieren una mirada de este tipo, para pasar posteriormente al hecho creador en sí.

A partir de la semiótica, por ejemplo, tenemos la aplicación de la misma desde la teoría de A. J. Greimas como metodología analítica, siempre dentro del proceso de comunicación. Es el caso de Luis Sánchez Corral que apunta lo siguiente en relación con ello: “La consideración de la Didáctica como un género discursivo se justifica, entre otras muchas razones, porque estamos situados ante lo que M. M. Bajtin denominaría una de “las diversas esferas de la actividad humana relacionadas con el uso de la lengua” (Bajtin citado por Sánchez, 2003: 471-472). En el ámbito de la poesía y su relación con la semiótica lo tenemos presente en España en José Domínguez Caparros, que recoge diversas visiones de la creación poética y la semiología o desde la propuesta

de base hjelmsleviana de S. Johansen pasando por los análisis semióticos de Gregorio Salvador Caja (Domínguez, 1991).

Desde la metodología pragmática podemos decir que la creación poética se refiere a la escritura versal, aunque esta observación ha tenido numerosas objeciones, una de las primeras estuvo en la *Poética* de Aristóteles; de este modo, la utilización de normas métricas no resulta suficiente para categorizar un texto como poético, ni para asimilarlo. Es cierto, que la estructura métrica y otro tipo de moldes reiterativos conducen a una percepción del verso como poesía, pero diversas muestras híbridas exponen diferentes paradojas en este sentido, por ejemplo, la de la tradicional ruptura lineal. Estas visiones socialmente tópicas sobre la poesía también están en el alumnado de la educación en secundaria, junto a estas percepciones comunes y gastadas que tenemos de la poesía como algo cursi, como algo relacionado con la tristeza o la soledad, y la visión romántica del poeta como alguien extraño, extravagante, bohemio o pobre.

Pero empecemos apuntando un rasgo común en esta cuestión del funcionamiento de la creación poética en los distintos contenidos educativos, para ello me serviré de las palabras del Grupo de Investigación “Poesía y educación”:

Dentro del espacio educativo de la lectura, la poesía es el género que tradicionalmente ha sido considerado más difícil. Generalmente ni los profesores se atreven a proponer actividades frecuentes de lectura poética ni, en su caso, los alumnos las reciben con placer (VVAA, 2002).

En primer lugar, debemos aludir a otro de los tópicos sociales que se ha vertido sobre la poesía: la dificultad para entenderla. Tópico que después ha sido fomentado por la enseñanza de textos obligatorios que oscurecen el aprendizaje y la recepción de los mismos. Y aquí está uno de los problemas principales: esa consecución y seguimiento de las etapas históricas-genéricas. Si queremos acercar la poesía al alumnado debemos empezar por una identificación de sus gustos con la posibilidad de aproximarles a este tipo de creación literaria. Esta dificultad para introducir la poesía en el aula tiene que diversificarse en actividades diversas, interdisciplinares y cercanas. Pongo un ejemplo: ¿por qué si sabemos que a muchos estudiantes les gusta el fútbol no recomendamos una

antología como *Un balón envenenado* (2012), de Luis García Montero y Chus Visor o desde un punto de vista musical, ¿la recopilación *Palabras de rock. Antología de letristas españoles* (2008) de Silvia Grijalba? ¿Por qué si sabemos que a muchos estudiantes les encanta la música pop o rock, nos les enseñamos que en diversas canciones de estos géneros musicales se integran intertextos poéticos? Para ir definiendo nuestra posición debemos apuntar algunos aspectos esenciales sobre la lectura de poesía, tema que trataré más intensa y extensamente en capítulos posteriores. Pero que en este momento hay que empezar por decir que se ha tomado como una simple actividad de decodificación, un tremendo error que se ha llevado y se sigue promoviendo no sólo en la educación en secundaria sino también en la universitaria. Si la comprensión de este proceso no resulta mecánico, habrá que acercarse, en el caso de este tipo de textualidad, con un sentido crítico y sobre todo, lúdico-creativo de la construcción del significado, revisando para ello, tanto los conocimientos asimilados como las pistas que brinda el texto o una serie de estrategias y operaciones mentales que se ponen en marcha al leer. El análisis de la información de la lectura, la relación de dicha información con el aprendizaje significativo del lector y su activación en el desarrollo progresivo de su conocimiento, así como la realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, la construcción del significado global o macroestructura, entre otras cuestiones. Todas estas operaciones intelectuales hacen de la lectura de poesía una actividad compleja y que en el caso de la educación hay que conjuntar lo lúdico con lo obligatorio, e incluir de manera real y activa lo creativo, pero sin desequilibrios.

La visión que los currículos educativos en España se manifiestan mediante su repartición en actividades, tareas, proyectos, etcétera, cuando no se presentan en la simpleza de la linealidad histórica o en una confusión de datos mal digeridos no sólo por los alumnos, sino también por los libros de texto y muy probablemente por los profesores, pongo como ejemplo el libro de cuarto de la ESO de la editorial SM (Bazarra y Casanova, 2008) en el que se confunden *Tirano Banderas* con una obra de teatro y a Andrés Trapiello con un poeta de la experiencia. Este hecho también nos podría señalar qué conocimientos manejan los organizadores de libros educativos y que recepción hacen de ellos el profesorado, así como el asentamiento de los conocimientos literarios por parte de los mismos y su renovación. Aunque no siempre ocurre esto, ya

que existen libros de texto esplendidos como los de la editorial Casals para cuarto de ESO en Lengua Castellana y Literatura (Navarro y Reina, 2008).

Y si siempre fueron malos tiempos para la lírica ya que la lectura sobrelleva mal los imperativos (Mora, 2011), ahora aún más, en estos tiempos de debilitamiento de la educación pública, la poesía se convierte en una demostración de todos aquellos objetivos y contenidos que aluden en los currículos y dentro ellos, pongamos por caso el *Currículo de Educación Secundaria para Extremadura*:

Los contenidos de las distintas materias deben conjugar su carácter específico con ámbitos de conocimiento más amplios, mediante una orientación integradora hacia las competencias básicas y los objetivos de la etapa, favoreciendo su consecución a través de planteamientos didácticos interdisciplinares. Abarcan los distintos tipos de conocimiento que el alumnado debe adquirir en esta etapa educativa, tanto conceptos como procedimientos y actitudes. Los distintos niveles de desarrollo curricular han de incluir contenidos de conceptos, procedimientos y actitudes que no tienen por qué estar organizados necesariamente en estos tres apartados (Junta de Extremadura, 2007: 17).

Así, si atendemos a la división en contenidos, entre los cuales, podemos encontrar algunos como la caracterización literaria del siglo XIX mediante la lectura comentada y el recitado de textos líricos románticos, podemos plantearnos por qué se empieza de esta manera y por qué no comenzar, por ejemplo, por los gustos del alumnado; o por qué no crear otro modo o un modo propio de comentar los textos poéticos. Es cierto que partir del nivel de desarrollo del alumno supone una máxima didáctica, por eso, se tienen en cuenta los rasgos del nivel educativo del alumno y de sus conocimientos previos, para ampliarlos con los nuevos. Todo lo cual constituye su nivel de competencia cognitiva. Se hace necesaria, pues, una prueba inicial que revele la situación propia de cada alumno y del contexto general de la clase. Y cómo hacer esa prueba, en qué consiste esa prueba, cuáles deben ser los requisitos. Creo que toda educación debe basarse en tres aspectos fundamentales: el juego como acto creador, el gusto como medio de atracción y el esfuerzo como representante de la voluntad de progresar. Por ello, todas esas pruebas y actividades deben basarse en dos rasgos esenciales: curiosidad y motivación. Vayamos con el primero de esos aspectos y como consecuencia, en nuestra propuesta, tenemos que referirnos a la *educación de la*

*recepción*. Denominación que se reutiliza y que se toma de la Estética de la Recepción. La noción de recepción se entiende desde estos fundamentos como una manera de filiación elemental con la entidad estética, que normalmente, en este caso primario, se refiere principalmente a los lectores y cuya base se encuentra en las derivaciones cognitivas que puede producir la literatura en quien las recibe (Puerta, 2003).

Para que se produzca esta empatía como comunicación particular, el texto debe referirse a la totalidad de la persona del receptor, a toda su actividad cognitiva y emocional, a su personalidad. Desde el horizonte cognitivo podemos decir que hay una tendencia a satisfacer las utilidades que le puede aportar la literatura, mientras que a partir del enfoque emotivo le brinda una serie de dispositivos identificativos y proyectivos, así como de introyección, transferencia y empatía con los contenidos poéticos que se resuelve en el texto. Durante este transcurso interpretativo los lectores se convierten, al mismo tiempo, en entes de actividad y receptividad; la causa reside en los diversos interrogantes y respuestas de la textualidad poética. Las obras, por su parte, guían la actividad lectora. Se trata de una forma particular de interrelación, donde los sujetos, el emisor textual (autor) y el lector-alumno, se incluyen y comprenden mutuamente. Una educación centrada en la identificación ya que la comprensión de los gustos y aficiones fomentan la motivación y curiosidad en cuanto a la creación de identidad lectora, con la consiguiente proyección de sus propias satisfacciones, pero sin caer en el facilismo.

Hay que señalar, en primer lugar y en relación con la cuestión identitaria, tan relacionada con la recepción, que aunque su formación se manifieste como una transformación, este hecho no significa que obligatoriamente conlleve una continuidad en su desarrollo completo, sino que ostentan extensiones paralelas según se vaya dando la práctica educativa. Desde esta óptica, autores como Jenkins (1996) lo ejemplifica mejor al definirlo a partir de lo social como instantes de identificación y desde aquí esos momentos nos otorgan el testigo de una metodología dialéctica, ya que implica sobre todo comunicación auténtica entre profesor y alumnado. Su centro se sitúa sobre la unión de lecturas generales que proporcionan un amplio abanico de elecciones. La lectura debe comenzarse en un primer estadio de identificación, para llegar a la asimilación de los conceptos, a la interpretación y finalmente a la reflexión sobre lo dirigido. El acto lector tiene que representar una manera de profundización en la

identidad para su desarrollo cultural completo. Como nos dice D. Cuche (1996: 83), en la identidad se asienta una norma de pertenencia y este hecho resulta esencial para mantener la atracción por la lectura.

En consonancia con lo anteriormente apuntado, las relaciones entre la creación identitaria y la actividad lectora se pueden concebir ambas como acciones marcadas casi indeleblemente por cuestiones sociales como el entorno del adolescente. La identidad cultural nos remite, por necesidad, a un conjunto original de pertenencia del individuo. Y a ese individuo le pertenecen una serie de expectativas que si coinciden con sus intereses y cumple su desarrollo lector estará más afianzado y supondrá una desgana menor en cuanto al esfuerzo. Si se produce este hecho, surgirán, con mayor probabilidad en torno a la lectura de poesía, aspectos como la seguridad en la expresión, el interés por el detalle o la satisfacción de saber o profundizar y quizás, crear. En el caso de la lectura hay una serie de atributos, de etiquetas, que reducen su atractivo: para el alumnado es algo tedioso y quien lee suele percibirse como alguien aburrido o empollón. Para los “subjetivistas”, la identidad etnocultural se toma como una identificación con un colectivo más o menos inclinado hacia la imaginación (según las representaciones que los individuos se hacen de la realidad social y de sus divisiones). Según D. Cuche, no se puede adoptar una postura puramente “objetiva” o “subjetiva” para abordar la cuestión de la identidad. El quid, en cuanto a la relación lectura-currículo-educación- está en integrar lo puramente afectivo o perceptivo con la construcción o formación de conceptos y categorías; debemos abogar por un currículo literario integrado para que determinadas palabras como creatividad no resulten huecas y bellas en el papel o la lectura no resulte un mero trámite para aprobar una materia. ¿Cómo disponer de manera práctica y cohesiva al alumnado hacia la literatura por medio de actividades o proyectos durante la Enseñanza Obligatoria? y de ahí que entren en la reflexión y en nuestro caso, en la creación.

De este modo podemos decir que desde esta conceptualización inicial estaríamos ante una educación de la recepción para llegar a una educación en y de la estética. La estética de la recepción restituye el rol activo del lector en una síntesis periódica del sentido por medio de textos clásicos que la historia de la literatura ha mostrado en su unicidad. Otro punto importante se refleja en su distanciamiento de modo prácticamente manifiesto de una metodología sociológica e histórica, que la complementa por el



interés del público y del estudiante, cuyo rendimiento lector se basa, en ocasiones, en las mudanzas de su complacencia, en determinadas ganancias culturales o en sus posiciones ideológicas.

Finalmente, podemos decir que uno de los asideros de esta estética receptiva establece una noción dialéctica. En este sentido debe asentarse el papel del profesorado en ese diálogo entre lectores, en el conocimiento de sus gustos a partir de una enseñanza placentera, sin caer en lo simple o en la condición del niño-cliente. También resulta importante ese ejercicio de recapitulación que se percibe en la noción del horizonte de expectativas desde la postura del horizonte de experiencias: otro intercambio más, esta vez práctico. A partir de esta brevísima recopilación teórica podemos preguntarnos: ¿Qué implicaría formar entonces una comunidad educativa de lectores? Entre estos ejercicios aproximativos y teniendo siempre presente el currículo se trasluce de este acercamiento una ayuda con el fin de integrarse en el mundo de la literatura; en consecuencia puede llegar a producirse una comprensión de aquello que leen o forjarse un descubrimiento y una familiaridad en las poesías que se reciben. Pero en nuestro caso este punto de la recepción será una base para nuestra propuesta de lectura/escritura creativa desde la poesía y en cuarto de ESO.

### 2.3. Una perspectiva crítica sobre el hecho literario: una lectura interdisciplinar

Pero no sólo he querido considerar esta metodología sino que tenemos aportaciones muy importantes de diversas teorías que se pueden reformular desde la Didáctica de la Literatura, como J. Ballester (1998) subraya. Por su parte, la interpretación historicista facilita una percepción general de los transformaciones producidas en la literatura (cambios y textos que poseen su propia manera de interpretación); mientras que el análisis estructuralista, por ejemplo, aporta una labor asentada en esas estructuras cuyas autorregulaciones establecen unos constituyentes compresivos del texto, siempre exponiendo las relaciones con su funcionalidad e interconexiones entre ellos. La aportación de una investigación basada en la interdisciplinaridad la trajo la crítica semiótica, que permite al alumno concebir la literatura como un hecho relacionado con las demás artes. En nuestro caso, en la ciberpoesía nos encontramos con una tendencia poética que ha surgido del contacto de

la literatura con las tecnologías digitales. Actualmente es una vía que está en sus inicios, pero que ya se ha diversificado en diversas ramas creativas. En muchas de ellas mezclan el texto, la imagen y el sonido, creando una textualidad multimedia; en otros casos, todos estos elementos más el hipertexto dan lugar a los hipermedia. Por esta razón, con el surgimiento de estos nuevos textos digitales y poéticos, creemos que es necesario también realizar, desde la lectura y la escritura, un nuevo modo de llevar a cabo las interpretaciones críticas, por el propio hecho lector y escritor. Y para ello la lectura y el análisis comparado se muestra como el camino necesario por su propio carácter híbrido.

Por su parte, la crítica transtextual nos puede permitir la comprensión de todo cuanto se da de unidad en la multiplicidad que conlleva el acto literario. Desde la amplitud de la comunicación literaria tenemos también determinados aspectos pragmáticos, que van del texto hacia el contexto, aspectos determinantes para la comprensión del mismo. Estos tres paradigmas juntos, el historicista, inmanentista y activo-creativo componen el lienzo crítico que sustenta el hecho literario. El alumnado que desarrolla la competencia literaria posee los fundamentos suficientes en esos tres paradigmas; conoce autores, obras, épocas, etc, sabe leer e interpretar un texto literario; realiza una identificación de los recursos estilísticos, así como las diferentes referencias culturales; y también desarrolla distintos juicios para elegir un libro e incorpora la literatura a su vida cotidiana y se entretiene con ella (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Y todo ello con la razón de que la actividad crítica nos ha traído un nuevo enfoque en la didáctica de la literatura y por lo tanto a la lectura como un ejemplo de medio de asimilación interdisciplinar, algo que puede tener un gran desarrollo con medios hipertextuales o multimedias. Este hecho puede verse concretado en acciones como el desarrollo del hábito de la lectura; en una visión más sincrónica (textos más cercanos al alumno), más global (oral, popular, de consumo...); o como un medio más de expresión artística (también cómic, cine, canción) a través de las habilidades creativas del alumno.

La aceptación de la interdisciplinariedad por nuestra parte como un medio necesario es cuestión de dimensión epistemológica. Con ello se intentan crear nexos multidisciplinares y transdisciplinares para la interpretación textual de manera inicial en cuarto de ESO. La interdisciplinariedad es tomada como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que predispone al alumnado para realizar transferencias de contenidos que les permitan manejar y solucionar los problemas que se encontrarán en

su desempeño profesional. Para Roland Barthes lo interdisciplinar se aprecia en lo siguiente:

Diríamos, en efecto, que lo interdisciplinario, de lo que hoy hacemos un valor fuerte de la investigación, no puede realizarse con la simple confrontación de saberes especiales: lo interdisciplinario no es en absoluto reposo: empieza efectivamente (y no por la simple emisión de buenos deseos) cuando la solidaridad de las antiguas disciplinas se deshace, quizás incluso violentamente, a través de las sacudidas de la moda, a favor de un objeto nuevo, de un lenguaje nuevo, que no están, ni el uno ni el otro, en el campo de las ciencias que se tendía apaciblemente a confrontar: precisamente este malestar de clasificación permite diagnosticar una cierta mutación (Barthes, 1994: 71).

Se trata de unir lo variado y de exponer que todo está interrelacionado. M<sup>a</sup> Isabel De Vicente-Yagüe Jara expone lo siguiente con otro autor de referencia: “Mendoza Fillola que plantea un enfoque comparativo y no compartimentado en Literatura comparada e intertextualidad con el cual se lleva una formulación de modelos de investigación integradores” (2008: 248), así es posible lograr un conocimiento más profundo, “objetivo” y real de la problemática:

La Didáctica de la Literatura y la Didáctica de la Música no han sabido explotar esta riqueza cultural en sus programas educativos. El alumnado de Literatura se centra en el comentario de texto y en el análisis de todos aquellos aspectos literarios que rodean al mismo; de igual manera, en el aula de Música, la melodía, el ritmo, la armonía, la forma y demás parámetros musicales constituyen la base de todo aprendizaje musical. Las áreas de la Literatura y de la Música están planteadas desde una perspectiva metodológica que no contempla la interdisciplinariedad: la literatura no es analizada en el aula de Música y tampoco la música es objeto del aula de Literatura (De Vicente, 2008: 245).

Actualmente en los libros de texto para cuarto de Educación Secundaria Obligatoria se introduce algún grupo de música actual que ha llegado al gran público y normalmente de carácter comercial. En este aspecto volvemos a esa pedagogía del placer, a esa educación de la recepción como medio de expresión del alumnado para realizar el mencionado comparativismo, pero sin caer en lo light; también como en la

literatura hay que distinguir entre lo clásico y lo mercantil. Es necesario dar una visión más extensa del hecho poético, por ejemplo, en su relación con la música, así adquirirá mayor atractivo y de modo complementario, con el ejercicio de la lectura. Desde aquí se convertirá en un elemento impulsador de la creatividad. En sí el objetivo se concretará mediante la inclusión en los programaciones didácticas de ambas parcelas educativas para beneficiar el progreso de la interdisciplinariedad y llevar a cabo una lectura musical comentada y una audición literaria (De Vicente, 2008). Este propósito y desde este trabajo investigador se ejemplificará en el desarrollo de la lectura comentada mediante autores actuales y con un lenguaje cercano como el de Benjamín Prado o Luis Alberto de Cuenca, cuyas referencias a grupos musicales se convierten en un gancho para resolver la complejidad que puede entrañar la interpretación poética.

## 2.4. El tratamiento de la poesía en el ámbito educativo de 4º de ESO

Para contextualizar este apartado podemos decir en un principio que la actividad lingüística entraña múltiples aspectos que lo hacen complejo pero que se concreta, entre otros rasgos y de un modo más concreto, en un par de actividades funcionales esenciales y conocidas: la comunicación y la representación. Por medio de ellas, a su vez, es posible la ordenación de aspectos como la conducta propia y la ajena, ambas no descartan los rasgos de la otra y en consecuencia aparecen de manera conectada con la propia actividad lingüística.

Tanto la acción educativa como el aprendizaje en la materia de Lengua y Literatura han de tener en cuenta esa diversidad de las aplicaciones de la lengua, en su funcionalidad tanto comunicativa como representativa, al igual que de regulación del comportamiento ajeno y propio. Y deben incluirse también una iniciación al texto literario como reflejo del plano estético de la lengua. Podemos decir en este sentido que la educación en esta etapa ha de desarrollar el conocimiento y la estima de la creación literaria como hecho lingüístico: fruto de una manera de comunicación determinada, examinando y teniendo en cuenta los principales tipos de procedimientos literarios como expresión del mundo personal u como producto sociocultural que se enmarca en un contexto histórico. Uno de los propósitos cardinales de la enseñanza de la Lengua

Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria reside en que el alumnado domine adecuadamente la lengua española, así como realizar una comunicación segura y rica en diversos contextos. También establecer el objetivo de desarrollarse personalmente, de avanzar en la sociedad y de participar en otros saberes y experiencias. Para ello es necesario decir en palabras de Roland Barthes: “escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez, en objeto de una nueva lectura [...]” (Barthes, 1994: 87). Este eco de lecturas debe ser uno de los puntos de inflexión tanto de manera creativa como de un modo interdisciplinar.

Para ello si nos fijamos en el Currículo de cuarto de ESO en la comunidad de Extremadura (Decreto 83/2007, 2007) y nos adentramos en la visión teórica de los objetivos de materia que se tienen en relación con la literatura, y por ende, con la poesía, encontramos la búsqueda del desarrollo de la competencia comunicativa a través de la comprensión de determinadas textualidades, desde la oralidad y la escritura, y por medio de diversos entornos sociales y culturales; y más adelante la resolución de convertir, desde nuestro punto de vista, su actividad lectora y escritora en estrategia para la enseñanza creativa, con su enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo. Desde aquí se podrá entrar a entender los textos literarios, usando la preparación escolar que se ha desarrollado sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Si seguimos esta referencia en el alumnado se producirá un acercamiento real al patrimonio literario y una valoración de las maneras de personificar la experiencia individual y colectiva de diferentes contextos histórico-culturales. Por medio de esa enseñanza creativa, de ese escribir la lectura, en la cual la poesía es una parte más y los medios tecnológicos una vía con otra proyección, podremos entrar de manera diferente en aspectos como la distinción de las principales etapas de nuestra historia literaria o conocer a los autores más representativos de cada una de ellas. Con ello se producirá un aprendizaje más significativo y asimilable; pero de una manera diferente, menos teórica, más práctica.

Estos propósitos favorecen la consecución de las capacidades cognitivas o intelectuales y las capacidades de relación interpersonal, ya mencionadas, consideradas fundamentales. En perjuicio de esto, en numerosas ocasiones se confunde la “Literatura” con la “Historia de la Literatura”, dejando a un lado la creatividad de los alumnos. La razón está arraigada en un desarrollo educativo de esa actividad desde un

punto de vista tradicionalista y por lo tanto, inmóvil e ineficiente. Así, el maestro en su instrucción academicista transmitía la verdad y el alumno la repetía obediente. De ahí la valoración memorística del conocimiento y su relación de una nota alta con un nivel de inteligencia alto (también de grandes conocimientos). Asimismo supondrá una mayor facilidad para el funcionariado administrativo en su revisión burocrática de solicitudes a través de una nota y no de otros aspectos importantes como la creatividad, elemento esencial para el progreso tanto humanístico como científico.

El esfuerzo se puede medir de otras maneras. Se habla de la creatividad o de imaginación y de sus desarrollos en los currículos, pero esa realidad está lejos de concretarse y de no perderse en teoría y más teoría en sus múltiples enseñanzas; aunque hay ejemplos significativos en el ámbito español como *Va de poesía: Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías* (2004a) de Víctor Moreno. Esta metodología educativa procede del tomismo propio de los estudios neoclásicos e ilustrados del siglo XVIII y del afincamiento enciclopedista. Esa propuesta basada en periodos, géneros y obras tiene, como hemos dicho, su proyección en el examen y en la capacidad memorística. Las formas de enseñar heredadas están encapsuladas en una educación propedéutica, que ya no puede ser satisfactoria, debido a su inutilidad, más aún cuando el alumnado ha cambiado su estructura, su entorno y su manera de recibir los conocimientos (Domínguez, 1989-1990).

Actualmente, la disparidad de propuestas difiere con intensidad de la progresión educativa de otros países, fundamentalmente los de lengua anglosajona, donde la tradición en cuanto a investigaciones y habilidades, por ejemplo, de la escritura creativa en las escuelas y universidades está muy asentada, desde los niveles básicos hasta los más avanzados. Esa división anglosajona de este tipo de escritura supone un enlace en la valoración real del conocimiento, repetimos real no funcional, de lo literario desde la práctica hasta la escritura expositiva. En España, el ejercicio y entrenamiento de este tipo de escritura a menudo ha ido por una vía paralela a la enseñanza oficial, de este modo han proliferado sin mucho criterio talleres literarios; y en el caso de la educación institucionalizada vemos la excepción de maestros y educadores que han tomado este referente como medio de renovación de la enseñanza de la literatura española, en los años ochenta, asumiendo propuestas como las de Freinet (1978) y sus textos libres, o

Rodari (2006) con su “Binomio fantástico” o “La piedra en el estanque”, entre otros, y que nos servirán para enlazar la lectura comentada con la creación poética y digital.

Es cierto que en la actualidad la escritura ha llegado a poseer la consideración de una habilidad en la cual actúan una determinada preparación gramatical, unos métodos cognitivos precisos, más unas posiciones técnicas y estilísticas determinados y en la que se movilizan una serie de capacidades comunicativas. Desde esta posición novedosa debemos tener en cuenta las contribuciones de la Lingüística textual o del Análisis del discurso, cuya defensa se basa en la propia construcción a partir del proceso de la escritura y por lo tanto, una asimilación de su comprensión (Bernárdez, 1982). También tenemos nuevas concepciones como la pedagogía activista y el edupunk<sup>6</sup>, cuya referencia se determina aquí por la concepción de la poesía como un medio de expansión crítico-social y de independencia, cogiendo aquel lema punk: “do it yourself”, pues asimismo debe transmitirse que la creación poética representa un modo personal e íntimo de crearse una identidad. Por eso, este movimiento junto con otros como los denominados “Cultura Expandida” o “Edupop” se distinguen por el aprendizaje como “experiencia consciente o inconsciente que puede ocurrir en cualquier momento o lugar y no solo en los circuitos tradicionales” (Reig, 2010: 14), algo que se puede aplicar perfectamente a la relación lectura-escritura-enseñanza.

Por otra parte y desde la postura de Noam Chomsky (1971) se diferencia la comprensión implícita de la lengua en cuanto a competencia y en relación con el uso que llevamos a cabo de la misma en cada contexto determinado, es decir, en cada actuación. Esa competencia nos lleva al manejo cognoscitivo que los alumnos hablantes despliegan por medio de una serie de normas gramaticales que forman su lengua. De esta manera y acercando estas cuestiones a nuestra investigación podemos decir que el predominio de las demandas gramaticales en el contenido de los libros de texto como pastiche lingüístico-literario viene dado considerablemente por la noción que venimos exponiendo y que desde hace años se tiene de la materia de Lengua Castellana y Literatura o por la visión del comentario de texto desde fragmentos, insertados en las etapas cronológicas de la historia literaria. A eso tenemos que añadir la lista de lecturas cuasi obligatoria de algunas obras elegidas según el orden del periodo que se imparte y

---

<sup>6</sup> Una de las referencias que mejor ejemplifican este tipo de pedagogía es *Edupunk. Aprender para emprender* (2012) que nos indica principalmente la relación entre educación y redes sociales.

con actividades fuera del aula con la intención de afianzar la corrección ortográfica o con una indeterminación objetiva. Asunto que puede comprobarse en las diversas programaciones didácticas.

Antes de referirnos más adelante a los resultados de la promoción de la poesía en sus diversas vías debemos preguntarnos si ¿es posible acercar y desarrollar la estima por la creación poética y con ello habituarse a su lectura y escritura como un medio de expresión? ¿Es posible sin la norma y la obligación? ¿Una utopía más? Es cierto que en ocasiones el artificio lingüístico de la dificultad de algunos textos literarios se ha convertido en tópico contra la enseñanza de la Literatura y con ello un perjuicio para los mismos. Por eso, la visión de la poesía como castillo de marfil, como privilegio al alcance de unos pocos o como algo inútil socialmente es palpable en el alumnado. La educación poética y en general la literaria tiene que tomar la enseñanza de la misma como una progresión en la lectoescritura y de esta manera expandir la conciencia social, la imaginación y la reflexión. Los intentos para contribuir a esta clase de adquisición de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes ante el texto poético favorecen la mejora de la competencia literaria de las personas; lo cual se ha resuelto en un escenario de mil y una tentativas, ensayos e incertidumbres, algo que distorsiona la actividad profesoral.

Para el curso de cuarto de ESO una de las bases se asienta en sus planteamientos didácticos interdisciplinares y su consecución. De este modo, si nos fijamos en lo establecido por los libros de texto o las programaciones de cuarto curso vemos, en el primero, que las distintas historias nacionales de la literatura no hacen sino destacar la relevancia de aquellos discursos que, por motivos políticos e ideológicos, en un momento radicalmente histórico, se consideraron dignos de ser preservados y, por tanto, aptos para ser enseñados en la escuela. Una historia literaria cualquiera no representa una herramienta selectiva y por lo tanto, canónica (cuestión que ha dado una gran bibliografía); pero se convierte en una antología, con unos criterios determinados y sostenidos por un grupo editorial y por un consejo editorial. Esta cuestión ha producido, desde que la literatura se convirtió en tal, una selección que halla su réplica en la propia enunciación de la pregunta. Pues aunque es una evidencia que todas las historias literarias tengan que ser antológicas no deja de ser significativo que la presencia del propio entorno educativo, tanto de profesores como alumnos, sea escasa en ese proceso



de elección. De la relación de ambos conceptos –historia literaria y antología- junto con la idea de canon entendido éste como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullà, 1988: 11). Los libros de texto deben percibirse como un proceso selectivo y social de los distintos conocimientos, en este caso, literarios (poéticos), por eso, se manifiesta una determinada noción de los propósitos de cada sociedad (Lomas y Osoro, 1996).

Otro aspecto que no sólo ha influido en el tratamiento poético en cuarto de ESO y en la concepción de la Lengua y la Literatura se refleja en su progresivo destierro en la planificación educativa actual a una sección secundaria, con un mínimo en los temas, esencialmente en relación con la lengua, aspecto que se da tanto en la ESO como en el Bachillerato; con ello la importancia que la política educativa le aporta es escasa, como consecuencia se produce su conversión en un complemento casi prescindible. Este hecho se refleja en esa reducción con lupa de la periodicidad de la Literatura en un solo año (tres horas semanales) a algunos alumnos del bachillerato Humanístico y Social, pero no los del Científico ni del Tecnológico ni del Científico y ni siquiera los del Artístico. En una breve comparación con el anterior sistema educativo, la EGB y el BUP más el COU, el alumnado llevaba a cabo revisiones distintas y frecuentes de la historia literaria, en los cursos de séptimo y octavo de la Educación Básica, mientras que si realizaban los distintos cursos de BUP nos encontrábamos con la asignatura de Lengua en primero, en la cual se adelantaban algunos conocimientos lingüísticos y se progresaba en la habilidad de la interpretación textual por medio de fragmentos literarios de alto valor estético. En segundo de BUP la enseñanza de la literatura y en concreto de la poesía alcanzaba su mayor grado de autonomía. Se repasaba toda la historia de la literatura a razón de cuatro horas semanales. En tercero de BUP en la especialidad de Letras y Letras Mixtas, se profundizaba cuatro horas semanales en obras completas desde la Edad Media al siglo XIX. De esta manera la introducción y el acercamiento analítico de obras como *El cantar de Mío Cid*, las *Coplas* de Jorge Manrique o las *Rimas* de Bécquer era un hecho clave no sólo en la formación cultural y educativa del alumnado sino que reflejaba una parte de la esencia humana como aprendizaje para la identidad personal.

Asimismo en COU se acomodaba a cuatro horas a la semana para poner como centro a la literatura del siglo XX, así por ejemplo, *El árbol de la ciencia* de Baroja era un clásico que avivaba las posibles preocupaciones existenciales del alumnado. Esto se refleja en libros de texto de segundo de BUP como la edición de Anaya (Lázaro y Tusón, 1995), en la cual se impartía de manera independiente la materia de Literatura Española. Si observamos y analizamos ediciones más actuales como la mencionada con anterioridad para cuarto de la ESO para Lengua Castellana y Literatura, podemos comprobar esa rebaja, esa reducción casi hasta el apunte. La actual crisis del modelo de enseñanza de la Literatura y como consecuencia en el tratamiento de la poesía se traslada a su propia intención en cuanto al ya comentado escaso gusto por la lectura. El tipo de literatura que hoy día gusta a los adolescentes se encuadra en obras fundamentalmente ligeras, de léxico llano y sintaxis sencilla; todo ello es patente e influye de manera excesiva en la motivación del profesorado y en la formación del estudiante.

## 2.5. La formación de ciudadanos sensibles a través de la creación poética

La dispersión, el desprestigio y el consiguiente menosprecio educativo de la literatura y con ello de la poesía, aún más de la poesía como objeto de enseñanza se exhibe en los planes de estudio actuales como un subapartado (insistimos en ello) y con este hecho surgen algunas cuestiones cívicas: ¿Cómo se pretenderá -si es que se pretende- que se acostumbren a la complejidad cultural, si les sumergimos en un mundo tecnológico sin modelos literarios llenos de densidad artística y humana? Hoy, los alumnos son prácticamente “analfabetos fundacionales” (Tarrasa, 2007) en materia literaria-también en cuestiones más concretas y sencillas- y se ha acuñado una determinada terminología para definirlo; podría refundirse en un analfabetismo comprensivo o también desde la conceptualización de Zygmunt Bauman (2007): “líquido”, es decir, sabe leer, sin embargo, el nivel de comprensión y análisis de lo comprendido son mínimos. Con total seguridad la rebaja de lo literario y de lo filosófico en la educación tengan mucho que ver con estas apreciaciones. Desde aquí podemos aludir al hecho que en periodos anteriores, la enseñanza y el aprendizaje de la Literatura tuvo la consideración en la esencia de los pueblos y de las sociedades. Ahí está la

transmisión oral de conocimientos e historias por medio de la poesía. Pensemos en la literatura de cordel, fundamentalmente oral y no dependiente de lo escrito. En una sociedad que busca la novedad, la literatura no tiene mucha cabida cuando para la lectura se requiere tiempo y paciencia. ¿Qué ciudadanos pueden esperarse de unos proyectos educativos que han prescindido de la enseñanza de la literatura? Todo esto nos aclara la situación, la mala situación, y nos dice que actualmente hay una inclinación a convertir el esfuerzo y la reflexión en algo que sea fungible, flexible y “moderno”.

En los manuales de textos actuales, normalmente conllevan una visión común y general; conciben la didáctica de la literatura como una recopilación vagamente experiencial que llevan a los alumnos hacia fragmentos de textos de diversas etapas literarias a la sociología del presente. Entonces se establecen versiones adaptadas del *Cantar de Mío Cid* o se trata esta obra en relación con la violencia de género. A partir de esta observación podemos preguntarnos ¿si cabe la posibilidad de utilizar *La Celestina* en su adaptación con la consiguiente posposición de su riqueza lingüística y complejidad? ¿Es aconsejable realizar una sociología textual sin que los propios textos pierdan su esencia? El acercamiento excesivo de la obra a la realidad la convierte en un ejemplo más de querencia de lo actual y lo novedoso. Esto supone una trivialización del hecho literario en su recepción. Si cambiamos aquello que resulta esencial para las inquietudes vitales en un medio de ideas fabricadas por la sociología tenemos la transformación de la educación literaria-poética en educación líquida.

Desde esta postura se despoja a los textos de los mecanismos que los han hecho valiosos, lo cual supone un pretexto para transmitir una serie de valores que muchas veces están politizados. Alrededor estas cuestiones surgen algunas preguntas como las siguientes: ¿es posible realizar en España una educación sin politizarla, dirigiéndola únicamente hacia el progreso social? ¿Es viable la enseñanza de la actividad literaria (poética) haciéndola interesante desde un punto de vista actual en detrimento posible de su momento histórico? ¿Es deseable transformar textos que deben entenderse en su totalidad por su propio valor en una mezcla pragmática y fácilmente digerible para el alumnado adolescente? Desde nuestra postura creemos que esta conversión sesgada de textos únicos literariamente resta esfuerzo al alumnado y disminuye la diversidad de modelos o antimodelos. Y es que el aprendizaje específico de la lectura y la escritura,

entendida como una destreza mejorable por parte de todos los alumnos se ha programado con dificultades en su integración y rigor en el currículo. Nuestra propuesta en este sentido se distribuye en varios pasos: un primer paso en un *tanteo sociocultural o anticipación*. Este concepto se hereda de Célestin Freinet<sup>7</sup> y en primer lugar tomamos la organización del aula como punto básico, aspecto que en el currículo puede asemejarse con la atención a la diversidad y que se refleja en el preámbulo de la LOE: uno de los requisitos en que debe basarse las programaciones es la manifestación de una educación de calidad ajustada a las necesidades del alumnado. Hay que tener en cuenta que los alumnos son diferentes y que estas diferencias provienen de diversos aspectos. Entre ellos podemos destacar las capacidades y motivaciones para aprender, que se concretan en los distintos modos de aprendizaje del alumnado, ya sea desde un punto de vista más meditativo o más entusiasta, más metódico o más simplificado, hasta la modalidad sensorial preferente, pasando por el acto de conversar sobre la tarea realizada. Por esta razón, el trabajo del docente tiene que acomodarse a las diferentes carencias y necesidades, así como entregar distintos recursos que faciliten la respuesta a su diversidad.

Por otra parte, pueden formularse distintos recursos sobre la manera de tratar esa diversidad. En primer lugar, podemos destacar metodologías variadas, las cuales pueden prestar atención a la diversidad de actitudes, aptitudes y motivaciones del alumnado. En este sentido y como hemos destacado en la metodología, podemos subrayar que la formación del aprendizaje se origina a partir de los conocimientos previos del alumnado, de la motivación del mismo, ayudándole a descubrir el interés o la utilidad de lo que van aprender, la utilización de distintas estrategias didácticas como es el método expositivo para los conceptos, el aprendizaje por descubrimiento para los procedimientos interpretativos o la reflexión en grupo para las actitudes que nos permitan alcanzar los objetivos esenciales del curso. Estos elementos nos aportan la experiencia con el fin de crear nuevos recursos poéticos, organizar los espacios y los tiempos, así como el proyecto de la actividad y la combinación de sus segmentos en una totalidad renovable, múltiple e interrelacionada. Para ello el profesorado tiene que

---

<sup>7</sup> Es conocido el método de tanteo experimental por medio de la etapa anterior a la escolaridad desde una prospección, de una instalación y un periodo de trabajo. Pero más allá de estos pasos recogemos el testigo de ese aprender a leer, leyendo y a escribir, escribiendo, para la creación poética y el análisis comparativo. Lo podemos resumir de otra manera con las siguientes palabras: “es una repetición de la acción con una gradación del conocimiento para superarse, progresar y aprender cosas nuevas. La acción es la base de la inteligencia” (Imbernón, 2001: 256)

realizar una serie de cuestiones: en primer lugar, conocer el entorno cercano del alumno, es decir, problemas familiares, amicales e internos. Esta actividad es necesaria y se olvida en muchos casos; en primaria debe realizarse con los padres, mientras que en la enseñanza de secundaria tiene que realizarse con los alumnos, en la etapa universitaria este asunto se olvida como si ya no fuese algo esencial. En segundo lugar, sobre cuestiones etnográficas: situaciones de riesgo social, procedencia de otras culturas y distinta lengua. En un tercer estadio, nos encontramos con cuestiones psicológicas: falta de motivación, baja autoestima o altas capacidades, alumnos con necesidades educativas especiales, etc. Todo esto llevaría a una modificación en muchos de los planteamientos actuales en materia educativa. Habría que trabajar mucho más la integración, en algunos casos potenciando un aprendizaje cooperativo entre los alumnos, utilización del refuerzo educativo o la autorización incluso grupal para proporcionar a esos alumnos con sus "necesidades" un lugar fuera del aula habitual, "donde puedan adquirir de manera progresiva, conocimientos o habilidades sin tener que renunciar al contacto con su grupo, atención más personalizada, de manera puntual, a alumnos con déficit conductual, social o académico" (Tuñas, 2008). La poesía puede ser, en este sentido, un medio excepcional por resultar un medio idóneo de comunicación de sentimientos y sensaciones.

Por otro lado, venimos apuntando que la identificación como medio de refuerzo positivo de su motivación y como medida de apertura del conocimiento proporciona un refuerzo de su identidad. Sabemos que la motivación es uno de los aspectos que explican el esfuerzo, el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes. Tanto el alumnado como el profesorado estarán influidos por este tema. Una determinada motivación para la recepción de actividades poéticas conlleva una serie de acciones, las cuales deben dividirse en fases. Empezamos por las individuales, útiles para afianzar conceptos y detectar dificultades, y en definitiva, para comprobar el nivel del alumno. Además de comprobar ese nivel, se tiene que evidenciar sus gustos. Con esta acción determinaremos actividades introductorias cuyo objetivo es clarificar los contenidos y objetivos que van a ser objeto del trabajo en el aula en cada secuencia de aprendizaje, cumpliendo a la vez una función motivadora del interés y de la atención de los alumnos. Un ejemplo lo tenemos en las actividades de lectura pautada a través de las cuales se introduce en el aula la lectura de poemarios gustosos, acorde con cada personalidad, esto nos llevará a unas lecturas obligatorias y a partir de las etapas literarias en

consonancia con los periodos de cada curso. Cada alumno significa un texto determinado y cada aula es un mundo. De este modo, debe preverse la funcionalidad interna del aula o del espacio educativo: las condiciones del aula, las variaciones de la misma, de agrupamiento o amplitud del centro. Es posible de este modo una educación interespacial.

Para ello es necesario tomar un término de la pragmática como es el *principio de cooperación* desde el ámbito de la Lengua Castellana y la Literatura (al mismo tiempo enlaza con el principio de identificación desde el entorno lector). A partir de ese punto de vista pragmático, podemos decir que como viene sucediendo desde principios del siglo XX, la evolución de los estudios lingüísticos ha tenido repercusiones en las investigaciones realizadas sobre literatura, algo lógico dado que la materia prima del arte que llamamos literatura es la lengua. En el momento en el que los fundadores de la pragmática afrontan al texto literario se refieren a una utilización liviana del lenguaje (Austin, 1962) o como resume María Victoria Escandell:

En la comunicación literaria, por tanto, no están vigentes las reglas de adecuación: no se dan los requisitos exigidos, ni se generan las expectativas y los comportamientos habituales, ni se producen los efectos esperados; además, tampoco la referencia funciona del mismo modo en que lo hace en el empleo corriente. Sin embargo, no por ello los textos literarios se interpretan como muestras de constantes infortunios. Y es que los lectores sabemos de antemano que no cabe esperar que se satisfagan los principios que rigen los intercambios cotidianos. La consecuencia que de ello se deriva parece clara: tiene que haber algo en la literatura que la aparte de los usos cotidianos del lenguaje, que ponga sobre aviso a los destinatarios de que quedan suspendidas las convenciones corrientes, y que sea responsable de las variaciones observadas (Escandell, 1993: 237).

Como se ha señalado anteriormente, los tipos de textos escritos que se pueden encontrar son de una gran variedad. La escolarización comienza a edad muy temprana, la educación infantil dura hasta los seis años y principalmente en este periodo la lectoescritura va de los cuatro a los seis años, por tanto, el alumno está habituado a interpretar los textos de acuerdo con las normas adecuadas al tipo y al tiempo que pertenecen. La identificación de la clase de texto se origina por una variedad de informaciones, desde el propio formato pasando por el registro de la lengua utilizado

hasta el propio contenido o el género usado. Estos aspectos crean una recepción previa al inicio de la lectura por parte del sujeto, un horizonte de expectativas concreto que H.R. Jauss expone del siguiente modo:

[...] puede obtenerse también a partir de tres factores: en primer lugar, a partir de normas conocidas o de la poética inmanente del género; en segundo lugar, de las relaciones implícitas con respecto a obras conocidas del entorno histórico literario; y en tercer lugar, de la oposición ficción y realidad, función poética y práctica del lenguaje, que, para el lector que reflexiona, siempre existe, durante la lectura, como posibilidad de comparación. El tercer factor incluye el hecho de que el lector puede percibir una nueva obra tanto en el horizonte más estrecho de su expectación literaria como también en el horizonte más amplio de su experiencia de la vida (Jauss, 1970: 173-174).

Ese horizonte de expectativas concuerda con el propósito de una pedagogía del placer sin entrar plenamente en el terreno de lo comercial o lo light, este tipo de literatura puede llevarles hacia los clásicos, conducirles a una serie de textos en los que pueden verse reflejados. Por lo tanto, debemos, siempre, tomarlo como una pequeña referencia que nos acerque, tanto al profesorado como a los estudiantes, a un aula divertida, pero basada en el esfuerzo, dialogante pero no caótica.

Capítulo III. Lenguaje, lectura y lectores en la creación poética  
(4º de ESO)



### 3.1. Lenguaje y pensamiento: una cuestión precedente en torno a la lectura

Para tratar, en un principio, el tema de lectura he creído conveniente abordar las relaciones entre lenguaje y pensamiento por una razón: la concepción básica de la lectura como acto lingüístico que desarrolla el pensamiento, que rellena algunos huecos del aprendizaje y por lo tanto, el conocimiento progresa. Y todo ello nos retrotrae a las primeras exploraciones históricas del pasado más remoto, asociadas a dos problemas: el de la naturaleza y el del la génesis del signo hablado. Se trata de acercarnos a la conexión entre la palabra y el concepto, o sea, el lenguaje y el pensamiento en relación con la lectura y la escritura. Y con ello a una serie de cuestiones, entre las cuales podemos señalar la siguiente: ¿se produce primero el pensamiento o lenguaje? Todo ello ha dado lugar a un gran número de teorías sobre su correspondencia, a partir de las cuales su uso ha sido también diversos, en nuestro caso nos inclinaremos más hacia el instrumento de lectura. Pensamiento como actividad, proceso, producto lector...La pluralidad de disciplinas que analizan esta relación añade complejidad al tema. Por esta razón, es necesario contar con una visión más o menos aproximada y reveladora de su diversidad, no sólo de la lingüística, sino también desde las restantes disciplinas relacionadas con el tema.

Como apunta K. Bühler (1961), la reflexión parte del ser humano sobre los orígenes del lenguaje y sus rasgos (y reflexionar sobre el lenguaje es también recapacitar, en cierto modo, sobre la lectura) ha sido una constante en su historia. Todo ello ha dado lugar a un gran número de concepciones teórico-filosóficas referidas a la relación entre el lenguaje y el pensamiento que podemos resumir en dos posiciones: por un lado, la representación más inclinada hacia la lógica o la metafísica, que a través de la palabra ha encontrado su convencionalidad por medio de su conceptualización en signo o desde el punto de F. de Saussure (2008) con denominación de arbitraria; por otro, tenemos la perspectiva mediante la cual se produce una identificación entre lenguaje-pensamiento y cuyo enlace se encuentra en el medio ontológico, ya sea desde una postura natural o de superioridad. Este hecho tendrá su influencia posterior en la lectura, desde su relación con la escritura, en la concepción de ésta como un testimonio de la memoria, de la transmisión del conocimiento y como consecuencia de una esencia

de lo transcendental. Ya desde la visión presocrática aparecían esos dos enfoques. Así, por su parte Heráclito impulsó más el origen divino del lenguaje y como se verá a cierto tipo de escritura, por ejemplo la clásica, tendrá su reflejo en su sacralización. Otro presocrático, Demócrito estableció su oposición a la postura anterior al defender que los objetos no poseen un nombre natural y por lo tanto, una convencionalidad<sup>8</sup> del lenguaje (y con ello de la escritura y de la lectura). Asimismo, podemos considerar a la lectura como un ejercicio arbitrario desde el punto de vista formal.

Por su parte, Platón en su diálogo *Crátilo* (2003) profundizó de manera poética y humorística en los orígenes del lenguaje y estableció dos posiciones contrarias. En primer lugar, tenemos a Sócrates, cuya reflexión se centra en el ajuste perfecto entre los nombres y las cosas designadas, así tendríamos un vínculo natural. En segundo lugar tenemos a Crátilo y Hermógenes, con postura contraria mediante la cual el lenguaje resulta de una convención, rompiendo de este modo la atadura natural entre el signo y la cosa nombrada. A partir de la posición aristotélica se concreta aún más la naturaleza convencional del lenguaje, siguiendo la línea de los personajes del diálogo platónico. De este modo, las palabras representan la imagen de la modificación del alma y la escritura, a su vez, no es más que la imagen de las palabras, ¿estaría en medio la lectura? Por tanto, la palabra personifica una concepción convencional, que se establece mediante un acuerdo social. La primacía se encontraría en primer lugar dentro del pensamiento, y desde aquí el concepto y la palabra se convertirían finalmente en el signo convencional. Si esto es así podemos señalar de manera general que la lectura es la recuperación de ese pensamiento, de ese conocimiento y por lo tanto, del aprendizaje y posterior enseñanza. Luego vendrá la historia de la torre de Babel, con el despojamiento de la significación divina y original del lenguaje, en cuanto a su concepción.

---

<sup>8</sup> En cuanto a la convencionalidad del lenguaje y la lectura podemos aludir a dos teorías por las cuales los niños empiezan su aprendizaje lector: la teoría de la transferencia de información o *Bottom up* que expone la lectura como proceso divisible en sus partes. El sentido y el significado se encuentran en el texto (por nuestra parte se podría decir que el significado del texto se encuentra en el proceso de creación). El lector se percibe a modo de receptor de información con su asimilación del significado textual; y la teoría transaccional o *Top down* para quien el lector hace sus propias hipótesis tomando en cuenta el texto, a sí mismo y al contexto (Freeman, 1988).

Por su parte, desde el lenguaje como objeto mismo de la investigación están los denominados a sí mismos *filósofos del lenguaje*, que representan la filosofía analítica, vía que enlaza con las disposiciones de la lógica neopositivista de Carnap y con la labor investigadora de Bertrand Russel y Ludwig Wittgenstein. Para la Escuela de Oxford la lengua posee una lógica particular que se acerca más a la lógica de la acción que a la de las matemáticas. Por ello, el objetivo de su lema *meaning in use* (el sentido es el uso y habría que señalar que una parte de su utilización es su lectura), se basa en la expresión que refleja que el sentido de una palabra se encuentra en el modo de empleo y en la señalización de determinados actos del lenguaje. Podemos decir, en este sentido y en relación con la lectura, que este acto es ese uso, que el significado y su afirmación vienen de aquí.

Jean Piaget (1969) construye una teoría sobre el origen del lenguaje relacionado con el pensamiento. A través de ella realiza una oposición a la concepción del lenguaje como actividad innata (como pretende N. Chomsky). Habría que añadir que generaba una demostración de la emancipación relativa del progreso intelectual del niño en relación con el lenguaje (a través de la lectura y de otros elementos se producía el conocimiento y la ampliación del mundo): el ejercicio simbólico o semiótico, según el caso, del lenguaje surge con anterioridad al desarrollo del lenguaje mismo. ¿La lengua es innata o es el lenguaje? ¿No se refiere a que la lengua es innata y el lenguaje es un sistema de representación que se adquiere, se asienta, crece y muere a través de la escritura y la lectura? Esta visión dará lugar al replanteamiento de la problemática de la obtención del lenguaje por medio de las concepciones teóricas de Noam Chomsky, quien, desde el ámbito de la Lingüística desarrollará su visión de la valoración innata de la capacidad lingüística como competencia.

En oposición a la orientación de J. Piaget, L. Vigotsky (1995) brinda una representación novedosa sobre este asunto. Para la psicología biológica de J. Piaget, las leyes que sustentan las conductas humanas encarnan continuaciones mecanicistas que ejercen su presencia en las convenciones más primarias de la existencia; aunque no se originen en un primer momento algunos resultados adaptativos, como sería el emerger de la inteligencia o la consideración de la lectura que tenemos. Desde esta concepción, los aspectos como la estructura interna o la adaptación al medio resultan esenciales, así como los procesos de interacción entre organismo y medio enlazados por el factor de

autorregulación. Desde aquí se produce una compensación activa debido a las perturbaciones exteriores. Desde aquí podemos tomar para con la lectura dos elementos que están estrechamente relacionados: ¿es la lectura una prolongación de esos mecanismos? Es decir, ¿podría ser la lectura un mecanismo más de adaptación dentro de esa autorregulación? Como modo de superación de ciertos desequilibrios por la complejidad del medio, es necesario generar ciertos procesos de autorregulación, los cuales se convierten en mecanismos cognitivos y de equilibrio: estructuras de la inteligencia con una concepción psicogenética. Esos dispositivos innatos normalizan, desde un inicio, las conexiones entre organismo y medio mediante un trato interaccionista y por sucesivos procesos de estados de equilibrio basados en conceptos construccionistas.

Todos estos conceptos: interaccionismo (lector-autor), mecanismo funcional (entendido como un medio de progreso), construccionismo (pues la lectura puede suponer, en el mejor de los casos, un modo de edificación personal) también representan diferentes visiones del hecho lector. Pues ¿no supone la lectura un equilibrio que conduce a estados de ecuanimidad superior? Ese desarrollo progresivo, de estamento en estamento, construye ciclos de continuidad que dan lugar a una superación de diferentes estadios. De este modo, se produce un conocimiento construido mediante una continuada reforma de los diferentes esquemas autorreguladores. Esta transformación se realiza de manera controlada a través de esos mecanismos garantizadores de estados de equilibrio. ¿No es la lectura básicamente un medio rico en descubrimientos e invenciones? ¿No supone la lectura una variante de la socialización? Es posible transformar la realidad mediante el lenguaje, mediante su capacidad cognitiva superior que hace visible el pensamiento conceptual, según J. Piaget? Otra cuestión es que esa capacidad surge de la “Función simbólica o semiótica”, la cual amplía el lenguaje mismo e incluiría tanto los signos verbales como cualquier otro tipo de símbolo.

Volviendo a Karl Bühler debemos señalar que manifiesta su análisis de la función del lenguaje en la comunicación y en la actividad del lenguaje por medio de la distinción entre el acto y la acción. Por un lado, tendríamos la acción que usa la capacidad lingüística con el fin de convencer, ayudar... a los demás. Por otro, tenemos el acto lingüístico, el cual se establece una estrecha relación entre el acto de significación y aquello que aporta el sentido. Desde aquí y posteriormente

desarrollaremos esta reflexión en relación con la diferenciación de los lectores, ya que podemos realizar una gradación según estos dos niveles. En relación con ello podemos señalar brevemente que en su obra *Teoría del lenguaje* expresa que la función del lenguaje humano se manifiesta de manera triple: en primer lugar, como manifestación ya sea desde las funciones expresiva y emotiva, como repercusión en su función conativa y como representación en su función representativa.

Por su parte y de manera general, la posición de los lingüistas antimentalistas se concentra en la visión del lenguaje en su realización y no como facultad, hecho que atañe a la lectura y la escritura. Desde este hecho habría que preguntarse si no supone la lectura ¿al mismo tiempo una realización y facultad?Cuál es su progresión: ¿primero se trata de una facultad o de una realización? En este sentido, podemos decir que entiendo la lectura como algo *instintivo*<sup>9</sup>, ya que si los demás seres llevan aparejados una serie de rasgos naturales que suponen una adaptación inmediata al medio, en el caso de la adaptación de hombre, basada en el aprendizaje-enseñanza, la lectura es una de las bases de esa acomodación. Aquí entraría la palabra facultad y posteriormente, esa realización, pues se trata de una progresión en el lenguaje y el conocimiento. Como expresa el propio L. Bloomfield (1933) el interés investigador debe centrarse en la manifestación o manifestaciones del lenguaje. Todo ello tiene sus resultados: la conexión entre lenguaje y pensamiento se manifiesta por medio de las emisiones del habla y otras acciones de este tipo, asunto cercano a la teoría conductista. Pero ¿qué tipo de emisión sería la lectura? Si reflexionamos sobre lo leído, un tipo de emisión concentrada, es decir, que reúne aprendizaje, conocimiento, enseñanza, lenguaje, y por lo tanto, la transformación de todo ello se manifiesta en la lectura y en su codificación: la escritura. Por una parte, la lectura tendría un carácter de necesidad, natural, a modo de recuperación de la memoria lingüística y por otro, estaría esa arbitrariedad del signo lingüístico y su carácter convencional (Saussure, 2008). Desde aquí podemos enlazar con la concepción estructuralista, la cual percibe el lenguaje como facultad de construcción de una lengua con signos distintos, referentes a ideas, pensamiento y lenguaje diferentes, relacionados entre sí a modo de facultades complementarias, que comparten una misma sede: la escritura, su existencia y con ello, la lectura.

---

<sup>9</sup> Existe un instinto en la especie humana que le hace desarrollar un lenguaje oral diferenciado de todas las formas de comunicación animal, y, como instinto, es innato y está codificado en nuestros genes. Seguimos la propuesta de Steven Pinker (2012), añadiendo que la lectura, en algunas culturas, es un refuerzo y un estímulo de ese instinto para que no se pierda, una manera de regenerar el la lengua.

Pero esto que estamos afirmando tiene su base: sólo en periodos de progresivas investigaciones; por parte de la Lingüística se esbozó la cuestión de la obtención del lenguaje a partir de ese enfoque lingüístico y se progresó también en los nexos entre lenguaje y pensamiento, con diferentes concepciones analíticas. Por su parte, N. Chomsky impugnó de manera concluyente la vía conductista con su teoría innatista. Por otro lado, debemos señalar, según numerosas investigaciones (Ruiz, 1996) sobre los lectores naturales, que los niños cuyo aprendizaje se realiza en el hogar y sin mediación formal, coinciden en que el lenguaje nace de una necesidad de comunicación con el otro (también lo es la lectura) y con la consiguiente influencia del ambiente sociocultural en esta habilidad. Estos contextos se determinan por la relación verbal de los integrantes de la familia, en donde el niño accede a diferentes elementos lectores y escritores, desde su actividad cotidiana y por su parte los progenitores expresan interés por la interpretación, de tal manera que “la habilidad para leer no emerge de un vacío sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente de los niños sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer” (Ruiz, 1996: 43). Todos estos aportes teóricos indican que el conocimiento sobre el lenguaje escrito se construye mediante la participación activa de la persona en el contexto natural y cotidiano al utilizarlo de una manera funcional con sentido y significados reales.

Otra contribución destacable se refleja en la concepción teórica de la sociolingüística de Kenneth, Yetta Goodman y W. Hood (1989), estos investigadores levantan una teoría del lenguaje que enfoca sus objetivos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. El enfoque del lenguaje integral fue propuesto por estos autores, quienes manifiestan que el aprendizaje de la lengua escrita se concreta como un aprendizaje “natural”. La comunicación oral del niño con su entorno se realiza mediante una necesidad innata. Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como vía comunicativa aprenderá la lectura y la escritura, puesto que desea y es una querencia informar de las convencionalidades de su medio. Esto implica que el estudiante tiene que estar sumido en un medio en el que la lengua escrita se emplee con intenciones reales.

También resulta conveniente realizar una breve representación histórica de las teorías de la información en relación con lo anteriormente expuesto y con la acción lectora. Por eso podemos decir que a lo largo del siglo XX se vio la lectura, en un principio, como un asunto pedagógico que se centraba en una discusión de metodologías desde las aportaciones de grandes pedagogos como O. Decroly, con su concepción teórica general de lo ideo-visual y de la “marcha analítica”; en oposición a los métodos de “marcha sintética” cuya pretensión era enseñar a partir de letras y sílabas aisladas. Posteriormente vendría la “psicología experimental de la lectura”, entre 1930 y 1960, con sus requisitos previos concretados en lo sensorial y en lo motor como la madurez o la lateralidad, con sus test predictivos (Jiménez y Artiles, 1990), con el análisis de la velocidad de la lectura que establecía una correspondencia dependiente entre el desarrollo de la lectura y el del lenguaje hablado. Esta psicología experimental de la lectura fue asimilada por la psicolingüística (a partir de 1957), disciplina cuyo nacimiento se produce para confirmar los fundamentos chomskianos en relación con la obtención y la utilización del lenguaje. De este manera, su postura se percibe antagónica a las propuestas conductistas de V. Behavior o de B. F. Skinner (Peña y Robayo, 2007), de tal forma que la primera parte de su estudio se concentraba en cómo leemos, cuyo énfasis se manifiesta en las técnicas de anticipación y de búsqueda de sentido durante el procesamiento lector, para después derivar esa concentración hacia los procesos de elaboración semántica textual (un ejemplo lo tenemos en Van Dijk y Kintsch a partir de 1980). De este modo, el estudio de la lectura y la escritura es atender más a la *performance* que no de la elegante *competence*, lo cual sitúa a los fundadores de la teoría en posición aproximada a N. Chomsky y P. Piaget.

Al margen de juicios sobre la cuestión epistemológica se ha de establecer que, en primer lugar, ni la diferenciación entre competencia y desempeño se muestra tan evidente como a primera vista puede parecer, ni hay que considerar que es un desmerecimiento tratar de estudiar el leer y el escribir como actividades o, finalmente, la concepción de la lectura como actividad pareja a una habilidad. Es cierto que apenas se puede hablar de una “psicogénesis de la lectura”, ya que el acto lector no se percibe como un centro de conocimiento para el niño (ni para el adolescente), aunque sí lo sea para el investigador; desde otro enfoque, la evolución del concepto de lectura como tal o de las representaciones que sobre la lectura se forman los niños. Este paradigma de investigación, que desde un piagetianismo clásico, no se presta bien para estudiar la

lectura como actividad. Así, un acercamiento constructivista fue llevado a cabo por B. Inhelder y G. Cellérier (1992).

Al exponer este apartado nuestra intención era determinar que no sólo el logos y el lenguaje suponen un progreso esencial en la lectura y por ende, en la escritura, sino también un desarrollo y un afianzamiento en la comprensión del mundo y de la identidad de uno mismo, aún más en la edad de cuarto de ESO, dieciséis años, en la cual la formación identitaria y la ampliación del conocimiento de la realidad se vuelve cara para el progreso del alumno y del ciudadano. Por eso, vemos toda esta conjunción de logos, pensamiento, lectura y escritura como un instinto personal, con el significado de necesidad, esa querencia de completarse, en algunos casos, en la totalidad de su ser.

### 3.2. El esfuerzo de leer o la seducción de ampliar la realidad

Empecemos por los lectores y su relación con lo anteriormente expuesto para pasar posteriormente a su relación con la poesía y en concreto con el curso tratado, cuarto de ESO. Para ello volvamos al concepto de invención y a la concepción del nombre de las cosas como sistema convencional y por ende, también de la lectura. En cuanto a invenciones, tanto lenguaje como lectura, son

La exploración de mundos imaginarios ha sido una constante en el ser humano. Este hecho nos esboza un interrogante: ¿Cuál es la razón para gastar nuestro tiempo en la mentira de esos artefactos? La primera función que complementaría la esencial del lenguaje, la comunicativa, sería el aspecto cognitivo, predestinado principalmente a personificar distintas situaciones, pensamientos o sentimientos complicados de expresar de bella manera; de ahí la indagación en las posibilidades de esos mundos posibles. Produce placer observar los conflictos, identificarse, sentirse menos solo, degustar la belleza o la fealdad. Tanto la narrativa como otros géneros son una manera de explorar el vasto espacio de las relaciones humanas en el recinto seguro de la mente (Lago, 2012).



Además abría que preguntarse: ¿Por qué algunas personas, algunos alumnos, deciden perder el tiempo en adquirir ese hábito lector? Se alude a palabras como “exploración”, a expresiones como “función cognitiva” o a “mundos posibles”... De este modo, podemos asociar la palabra “exploración” a esfuerzo o la expresión “función cognitiva” a la ampliación de los límites de la realidad exterior e interior y “mundos posibles” a posibilidades creativas. Y esta relación es importante para lo que a continuación voy explicar. Como placer, la lectura significa un acontecimiento crucial en el desarrollo y perfeccionamiento de la imaginación a través del lenguaje, en consecuencia viene a ser el mejor ejercicio del ocio creativo. Por su parte en su Harold Bloom (2002) nos comenta que leer bien representa uno de los mayores placeres que la soledad puede aportarnos, ya que desde su propia experiencia nos dice que es posible convertirlo en el placer más curativo. El acto de leer lo transporta a uno a la otredad, si tenemos en cuenta que la lectura imaginativa representa el reencuentro con el otro y por esta razón, la soledad se rebaja. Pero ¿qué ocurre cuando para un alumno ese acto se convierte, simplemente en eso, en soledad? Sólo una lectura continua y honda acrecienta y consolida por completo la personalidad y esto es algo que hay explicarle al alumnado antes de entregarles una lista de libros obligatorios o no obligatorios. En efecto, leer es como hacer un largo viaje, en palabras de Juan Malpartida (2011) la lectura cierra un tiempo para abrir otro tiempo.

Desde el ámbito educativo resulta conveniente hacerles comprender que no leer resulta caer en un lugar de indefensión social y crítico. Desde el contexto comercial se pretende vender la idea equivocada de métodos de “lectura rápida”; pero la lectura debe ser todo lo contrario, al igual que ocurre con la comida, y esta aptitud debe transportarse a los centros educativos. Si la lectura se vive como una experiencia pausada y paulatina, esa percepción de aburrimiento, de pesadez, de esfuerzo se dejará a un lado. Nietzsche recomendaba en *La genealogía de la moral* que para realizar una lectura auténtica había que poseer una “actitud de rumiante” (1983: 23). ¿La lectura debe ser una experiencia estética motivada por el placer del texto o una experiencia académica motivada por la lectura obligatoria? J.L. Borges (1998) nos señala como el libro es una ramificación de la memoria y de la imaginación, pero se da la paradoja que cuando leemos algún libro con dificultad, el autor ha fracasado porque su obra requiere un esfuerzo (¿no se produce esta apreciación borgiana con la lectura en la Educación Secundaria Obligatoria?), y añade que un libro no debe requerir un esfuerzo y sí trazar

un lazo con la felicidad, ya que ambas no deben requerir un exceso de voluntad. Sin embargo, resulta que una lectura adecuada y verdadera se convierte en un esfuerzo por interpretar al autor y su imaginaria, la clave está en no mostrarlo nunca así, hay que tratarlo como un reto, como un deseo de conocer y quien más conoce tiene una identidad más formada. Valores como el esfuerzo, el no ir a lo fácil, la imaginación, se han perdido o están al mínimo en una sociedad líquida (Bauman, 2007), preparada más para lo contrario.

La lectura fácil, por ejemplo, es la que se hace en los aviones mientras se viaja y esa lectura no produce un conocimiento integral sino relajación. Debemos hacer entender al alumnado que la lectura no es tan sólo algo para “matar el tiempo”, hay que enseñar a valorar el esfuerzo porque se requiere concentración (aptitud que se está diluyendo con las tecnologías digitales en una dispersión lectora) y disciplina para ser, pongamos por caso, un lector imaginativo. La carrera exitosa de los videojuegos entre los jóvenes tiene la particularidad de tener muchas imágenes. En eso le ganan terreno a los libros donde el intelecto tiene que hacer un esfuerzo por capturar o crear las imágenes que construyen las palabras y parece que nadie quiere esforzarse en ello, porque las imágenes del video pueden contar más fácilmente una historia sin hacer demasiados esfuerzos. De ahí una de las razones del bajo índice de lectura entre los jóvenes (por esta razón, entre otras, creemos necesario un enlace entre poesía y tecnologías digitales). La labor de leer ejerce una instrucción intelectual al igual que la acción de escribir, es un goce del espíritu y del intelecto, para ello se requiere una rica imaginación como la imaginación del autor que se lee.

Desde la enseñanza el placer de leer debe ser visto como un juego de seducción porque los mejores libros atraen, atrapan lectores pero aquí surge una cuestión largamente debatida: ¿se debe leer por placer sin imponerse la lectura como una orden o se debe dejar de leer si el libro no lo seduce a uno? Debemos hacerle ver a los alumnos que la lectura nos humaniza, que la lectura nos saca de la rutina, de la inercia, en fin, del vacío de lo que somos. El dominio del conocimiento que causa la actividad lectora nos descarga de la sumisión, realza la condición humana y nos hace desarrollar la personalidad arreglo a nuestra condición. El hombre no ilustrado vive por fuera de sí mismo y no hablo de las personas que no han tenido por diversas razones acceso a la educación y con ello a la lectura sino de aquellos que aún teniendo la oportunidad

desaprovechan abrir su conocimiento del mundo y de sí mismos y por eso es fácil convertirse en presa de los fanatismos y de la alineación social.

Kafka (2000) decía que uno lee para hacer preguntas pero la lectura como actividad lúdica también posee la finalidad de entregarnos respuestas sobre esos interrogantes. La lectura posee tres pilares: interpretación, imaginación y creación, desde aquí el texto puede crear un lector imaginativo, esto es, el texto no es sólo la voz del autor sino también puede enriquecerse con la del lector. El lector cómplice<sup>10</sup> es la aspiración más secreta del escritor y no del escritor sino del docente, ¿es una utopía? Es posible concebir un alumnado que lleguen a enriquecer el texto a través de una lectura imaginativa cuando se concibe actualmente la asignatura de Lengua Castellana y Literatura como una materia que puede impartir cualquier profesor afín a la misma. Hay que tener en cuenta como Julio Cortázar solicitaba para la lectura en *Rayuela* (2008): un lector inquieto, activo, participante en la extracción de los significantes y la reconstrucción del sentido. Desde la óptica del propio Derrida, la lectura es una deconstrucción del texto, y como placer, un oficio intelectual que se parece a una aventura, pero en esa aventura en ocasiones se producen accidentes:

a menudo experimentamos el hecho de que lo dado en la lectura se nos da como ilegible. Por ilegible entiendo aquí, en particular, lo que no se da como un sentido que debe ser descifrado a través de una escritura. En general, se piensa que leer es descifrar, y que descifrar es atravesar las marcas o significantes en dirección hacia el sentido o hacia un significado. Pues bien, lo que se experimenta en el trabajo deconstrutivo es que a menudo, no solamente en ciertos textos en particular, sino quizá en el límite de todo texto, hay un momento en que leer consiste en experimentar que el sentido no es accesible, que no hay un sentido escondido detrás de los signos, que el concepto tradicional de lectura no resiste ante la experiencia del texto; y, en consecuencia, que lo que se lee es una cierta ilegibilidad. Mi amigo Paul de Man escribió en alguna parte que la imposibilidad de leer no debería ser tomada a la ligera; no debe tomarse a la ligera cierta ilegibilidad. Tal ilegibilidad no es, ciertamente, un límite exterior a lo legible, como si, leyendo, uno se topara con

---

<sup>10</sup> En torno a este tema Marta Cristina Carbonell (2002) ha trazado diversas directrices que ejemplifican en gran medida su significado.

una pared, no: en la lectura es donde la ilegibilidad aparece como legible (González, 1986).

Y siguiendo esta definición de la lectura nos encontramos con la palabra *diálogo*, ¿no es leer también escuchar al otro? ¿no es conversar con el autor? y de este modo dejamos de ser los mismos. Trastocando a Heráclito nadie lee dos veces de la misma manera el mismo libro, porque cada vez cambiamos si la lectura ha sido fructífera en nosotros. El acto lector debe convertirse en un diálogo entre lector y texto. Por ello, cada lectura de un texto se convierte en un espejo de autocomprensión y en una producción de sentido. Por ello, para la hermenéutica el texto literario se percibe como una otredad y reflexiona en torno a la manera en que se ejerce ese diálogo. En este sentido, en la concepción hermenéutica existe una confluencia reflexiva entre autor, texto y lector, y la pretensión responder a la pregunta: ¿cómo es posible explicar y comprender textos escritos? (Mayos, 1991).

Pero habría que decir con más acierto que tendríamos que hablar de dialogismo, hagamos un ejercicio de paráfrasis y para ello podemos decir que la buena actividad lectora se funda sobre una polifonía enunciativa, es decir, un modo de discurso que contiene ideas contradictorias, similares o paradójicas. Así hay que entender los diálogos que los autores establecen con sus lectores. Desde otra perspectiva, tenemos libros que nos descubren otras realidades que el autor no descubrió totalmente, entonces estaremos ante el lector imaginativo, el que manifiesta significaciones trascendentes de una obra y lee más allá de las líneas impresas; un lector apasionado que descubre el mundo en los libros y lo reinventa con su lectura. ¿Es posible crear este lector en la ESO?<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ana Basterra, asesora de Educación Secundaria Obligatoria, apunta en su blog “Materiales y recursos para el aula y en el ámbito lingüístico y social” la siguiente observación: “Algunas veces, nos quejamos de que el alumnado que llega a nuestras aulas de la ESO no tiene ganas de trabajar, se cansa, habla y molesta en clase. Ha llegado la inter-evaluación y, junto a bastantes o muchos suspensos sobre las espaldas de nuestro alumnado, en las reuniones se dicen y oyen comentarios de que les faltan horas de estudio, concentración y ganas de trabajar. Quizás sea el momento de plantearnos que las malas conductas de estos alumnos y alumnas se podrían deber a la falta de comprensión oral y escrita, al retraso acusado de su aprendizaje, a estar sentados horas y horas oyéndonos hablar, y a ser sujetos pasivos en el aula.” (2011).

Y de nuevo volvemos a ese círculo vicioso: comprensión-incomprensión-falta de hábito lector-lecturas-aburrimiento-desmotivación-dejadéz. Y si hemos hablado antes de inventar, crear y descubrir, habría que preguntarse cuándo y cómo se le da la oportunidad a los alumnos de llevar a cabo estas acciones. En esta rueda parece que se vislumbran dos vías: la que se inclina hacia las lecturas obligatorias y la que se orienta más hacia el gusto, el placer, al tratamiento sociológico de la lectura. Pero ¿cuántos profesores atienden a la diversidad de lectores que tienen en clase? y yendo más lejos: ¿cómo se clasifican esos lectores? Hay que tener en cuenta, como sabemos, que los alumnos son diferentes y que estas diferencias provienen de diversos aspectos; entre ellos podemos destacar las capacidades y motivaciones para aprender, los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos para tareas escolares, ya sean más reflexivo o más impulsivo, más analítico o más sintético, la modalidad sensorial preferente, la habilidad de mantener la atención en la tarea y el tipo de refuerzo más adecuado. Por esta razón, el trabajo del docente tiene que acomodarse a las diferentes carencias y necesidades, y con ello entregar distintos recursos que faciliten la respuesta a su diversidad. Pero acomodarse no significa conformarse con los gustos del alumnado, sino que encarna un diferenciación de lectores, desde aquí podemos llegar a diversas clasificaciones de lectores, pero antes me gustaría adelantar una serie de conceptos en relación a las nuevas textualidades digitales y poéticas, y la necesidad de apuntar algunas pautas para una futura interpretación más amplia.

### 3.3. Directrices para una teoría de una lectura futura

A continuación expondré algunos preceptos-a modo de esbozo de esa futura línea de investigación-de un proceso lector en relación a la esencia de la tesis: la interpretación como creación y las nuevas tecnologías y la poesía. Para ello debo señalar en primer lugar que esas textualidades digitales, poseen en numerosos casos una combinación de palabra, imagen y sonido, tres tipos de texto diferente en un mismo discurso creativo. De este modo, cuando el alumno se pone en contacto esta tipología textual, tiene que poseer unos mecanismos interpretativos para su uso. En el caso del alumno de cuarto de ESO, al poseer una lectura más inclinada hacia lo expansivo y posteriormente, en cursos postreros, más hacia lo analítico, resulta conveniente que esta vía interpretativa se perciba y se ejercite como un inicio, como una aproximación. Así,

explicaremos el progreso de la lectura. En primer lugar, pondremos una referencia a cada una de ellas y posteriormente realizaremos una aproximación a la descripción de esos pasos en cuanto a reconocimiento global, indicios, descifrados y la construcción dialógica por medio de la integración del significado.

Desde nuestra perspectiva percibimos en esta etapa educativa la lectura como un proceso cuya dirección esencial va del texto al lector (pero no de manera lineal), cuya razón estriba en lo comentado anteriormente de su *carácter expansivo*. Ese reconocimiento global debe estar centrado en el estudio del procesamiento semántico del texto, sin considerar aún la manera en la que fue procesada esa superficie textual múltiple de sonido, palabra e imagen. A partir de ahí será el primer paso de cómo se lee y de cómo progresa en la lectura de lo interdisciplinar y comparativo, puesto que no solo conciernen a aspectos pedagógicos (en concreto al modo de enseñar a leer), a asuntos psicológicos de cómo se aprende y se evalúa la progresión lectora en este tipo de textos, quiénes lo leen, qué y por qué<sup>12</sup>, desde la sociología en cómo o con qué sentido leen los grupos. En sí estamos ante visiones teóricas sobre la lectura y también de la escritura, comprimidas en un código y que transforma distintos planos expresivos en escritura (de la lectura interpretativa de la Liga literaria-musical a la creación del videopoema, del texto lineal al múltiple), actividad que en consecuencia y desde la materia de Lengua Castellana y Literatura consistiría en de-codificar principalmente el sema del texto de sus elementos visuales y acústicos correspondientes.

A partir de esta teorización, el desciframiento de los significados textuales se sintetiza en frases, oraciones y párrafos en el momento de su visualización y su expansión mediante otros medios expresivos como son lo acústico y la imagen. Su discernimiento cognoscitivo obedece a los dispositivos y condicionamientos comprensivos de lectura general y tiene su influencia en una comprensión más segmentada de cada plano creativo. El desciframiento de manera más general, como forma única de lectura resulta posible a partir de la relación inicial de la palabra con la imagen y el sonido (o viceversa, dependiendo de la supremacía de una u otros). Así en este paso concebimos la lectura como una actividad básicamente perceptiva. Las

---

<sup>12</sup> Una de las preguntas claves en torno al tema de leer es por qué leemos. En relación a esta preguntas Charles Dantzig (2011) cartografía todas y cada una de las posibles razones que pueden acercar los lectores a los libros.

imágenes pueden completar el contenido del texto o meramente determinar el mismo, mientras que el sonido posibilita la ampliación del significado de ambos, cuya dependencia y conexión es la clave de este acercamiento global, cuidando siempre del número de detalles de cada medio representativo. Se trata de entender la clase, el dominio y el alcance de cada textualidad, desde las referencias a los atributos de los distintos materiales.

Por medio de este reconocimiento global es posible examinar, por parte del alumnado, a primera vista palabras en relación con otras unidades creativas desde sus correspondencias. Aquí, reconocer significa el discernimiento<sup>13</sup> sobre la unidad lingüística, tanto en forma como en contenido, a partir del enlace con la imagen y el sonido. De esta manera, no podemos pensar únicamente que el progreso de la lectura resida de esta forma en el conocimiento interpretativo de más y más contenidos que puedan ser reconocidos de un modo global y que se base en exclusiva desde una “memoria visual”, sino en la identificación de las conexiones de las distintas expresiones textuales: descifrar la globalidad de los enlaces y explicarlos.

Otro paso lo encontramos en el carácter aproximativo de los indicios cognoscitivos del texto<sup>14</sup>. Dentro de este ámbito teórico, se realiza una predicción, por parte del lector, de lo que el texto debe y quiere decir y solo confirma los índices significativos aportados por el texto. Como consecuencia la lectura se asienta en un proceso visual y textual, predictivo y confirmatorio. Estos argumentos centran su postura en la contribución de los conocimientos lingüísticos del lector en el acto de lectura, que admiten ejecutar determinados adelantos en el significado del contenido del texto. Con la previsión de ese contenido y de su forma lingüística, lo que falta por ratificar es si se tienen en su interior elementos que corroboren esas previsiones. En el caso de que no se produzca de esta manera se originarán diversas relecturas con el fin de ajustar tanto esas previsiones como la información visual. Esta visión teórica como recreación se encamina hacia la construcción de un lenguaje más amplio y acorde con la

---

<sup>13</sup> Para explicar los “métodos” didácticos de lectura se suele recurrir a la teoría del reconocimiento global de las palabras, basada en las teorías psicológicas y pedagógicas de O. Decroly (Moreno, 2010).

<sup>14</sup> En la teoría de la *teoría de la predicción*, la elaboración y difusión es llevada a cabo por K. Goodman. A partir de una reacción contra la teoría del descifrado defendida en los años cincuenta por Bloomfield surge esta nueva teoría. En los años sesenta, junto con Frank Smith, K. Goodman desplegó una oposición a la idea de que la fluidez y la comprensión lectora pudieran asimilarse por mecanismos tales como el descifrado.

realidad, que nos transmite la defensa necesaria de progresar en el ámbito escolar hacia un lenguaje integral<sup>15</sup>.

En este sentido, la comprensión implica un desarrollo participativo que envuelve la producción de una representación mental de la textualidad sobre la significación general del discurso (Kintsch y Van Dijk, 1978). Esta teoría recoge diversas de las concepciones desarrolladas por K. Goodman en su teoría de la predicción, sin embargo las despliega desde otra perspectiva. Por supuesto que comparten visiones y características: por ejemplo, el paso del procesamiento semántico simultáneo al procesamiento de la superficie del texto, pero aquí de manera inversa. Por eso se elabora una metodología que permite un análisis semántico de los textos experimentales usados para identificar la calidad y a partir de ahí cuantificar la información retenida por los lectores; pero todo dependerá de la organización semántica de los textos programados. Por medio de esta metodología se lleva a cabo una descripción de la base textual y desde aquí se tienen en cuenta las exigencias que cada textualidad posee para cada lector; siguiendo esta cadena se realizan inferencias semánticas cuya finalidad consiste en dar coherencia a la interpretación construida.

La hipótesis inicial reside en la comprensión final de un texto que representa, necesariamente, una construcción que coordina tanto elementos presentes en el sujeto que lee (su conocimiento del tema del texto, sus modelos de situación y sus expectativas) como elementos presentes en el mismo texto (su estructura sintáctica y semántica múltiple) y que consiste en una formación semántica con diferentes niveles de generalidad, en los que se produce una interacción entre los distintos fragmentos textuales. El punto de partida se percibe en que la composición del sistema cognitivo del procesamiento es visible en una memoria operativa con una capacidad limitada de incorporación de información. De esta manera, el producto final de la comprensión es un registro de un procesamiento en cuanto a multinivel creativo e interpretativo. Podemos considerar que la construcción en línea de la macroestructura de un texto es ya un nivel muy importante de logro en la lectura. Sin embargo, no se puede esconder que

---

<sup>15</sup> Principalmente el lenguaje integral y su relación con la lectura se refieren a la etapa de educación infantil y primaria. Es ejemplar la visión de Kenneth Goodman (1990) por su concepción de la escuela y del lenguaje como espacio lúdico, esencia perdida en muchos casos y que por nuestra parte queremos retomar a través de la lectura de poesía.



debajo de la cimentación de esa macroestructura, la escasez comprensiva de características esenciales del texto o de segmentos del mismo y del modelo de situación que en su actividad construye el lector; por ese medio contribuye con su conocimiento o experiencia a la propia lectura. Presupone un ejercicio de una constancia circular debido a las limitaciones de la memoria de trabajo.

Se intenta percibir, en un final, una lectura como asunto de conocimiento, de proceso contextualizado, como un proceso ordenado por un propósito propio o general y que obedece, por tanto, a que el mismo lector participe de dicho objetivo: concebimos la lectura de este tipo de textualidades poético-digitales como una tarea no lineal. De este modo, la lectura se ve como un proceso cognitivo similar a una de solución de problemas que implica no sólo poseer conocimientos, sino la necesidad de actualizarlos y como una labor que puede estar sujeta a diversos retrocesos y regresiones. Efectivamente, para leer un texto de este tipo (multimedia o hipermedia) es necesario un lector-alumno puesto en antecedentes y en este caso, en el de cuarto de ESO, de iniciación a una interpretación lectora de estas textualidades en las que se mezclan imagen, palabra y sonido. Por eso, la lectura debe resultar un proceso interactivo que se da entre un lector y un texto, cuyo objeto es la reconstrucción del texto por parte del lector, en forma y contenido. Por lo anterior, concebimos la lectura como un proceso interactivo: cada acto de lectura supone interacción entre un autor y un lector particulares, entre la competencia y el desempeño del lector y, finalmente, supone interacción entre la reconstrucción del texto y de su contenido. Por otro lado, el progreso de la lectura depende tanto de la modificación de los estados o niveles de conocimiento del lector en los diferentes planos (el del lenguaje, el de la escritura y el del tema) como de la modificación de los procedimientos (predominantes) de procesamiento que sean utilizados por él. Con ello hemos querido de un modo más teórico explicar una visión que puede ejercitarse en torno a este tipo de textualidades, hecho que podemos comprobar más adelante por medio de los proyectos de la Liga literaria-musical y la creación del videpoema.

### 3.4. Hacia una concreción contextual del acto lector y de los lectores

Desde otro de punto de vista menos teórico y más inclinado a lo sociológico en relación con el acto lector en sus diversas dimensiones (para posteriormente y de manera gradual pasar al tratamiento y la recepción de la poesía en el segmento educativo de cuarto de ESO y en algunos institutos extremeños) podemos empezar con la referencia al funcionamiento clásico como interpretación de la educación en el medio social, que examina su funcionalidad en relación con el contexto de la sociedad y la asemeja a su realidad externa, institucionalizada y la construye como un hecho social (Natorp, Dewey y Durkheim, 1991). ¿Habría que preguntarse qué importancia tiene la lectura en la sociedad, qué función? También debemos hacer referencia por su interés y relación a conceptos como los de *norma*, *proceso* o *valores*, pues hay que entender el ejercicio lector como proceso en la adquisición de reglas y costumbres inestimables. Es cierta su posición de ocio, pero más allá de esto representa una actividad indispensable para que una persona se integre en su sociedad.

El leer y el escribir funcionan como el motor de la evolución del conocimiento del sujeto acerca de la propia escritura y de manera parcial se aproxima al asunto del texto y del lenguaje. Ese progreso influye de manera determinante en una misma de lectura; en función de las resistencias encontradas durante la lectura, el sujeto como alumno, en el algunos casos, dependiendo del tipo de lector que sea, podrá tomar conciencia de las lagunas en su conocimiento lingüístico, de la escritura o del asunto tratado y de la necesidad de adecuación o inadecuación a los procedimientos de lectura adoptados, condición necesaria para buscar su sustitución. Está claro que la lectura es, por tanto, una actividad cognitiva y es necesario estudiarla como tal, pero también hay que añadir diferentes elementos que enriquezcan su consideración. En el caso de la sociología no debe atenderse tan sólo a las encuestas, es necesario la reconstrucción de las formas experienciales que viven los lectores en el ámbito social, diferenciados en su contacto con distintas obras (Lahire, 2004). Este modelo, en su elaboración, nos parece que puede dar cuenta de muchos fenómenos observados en la investigación de lectura

de las últimas décadas. Muy diferente a las otras teorías y a modo de apunte diremos que permite dar cuenta de la lectura por momentos y que no se despega tanto de los lectores como otras concepciones teóricas más enfocadas hacia la decodificación, ya que entre los errores más significativos de estas sería cómo se toma el modo de lectura y la suposición de la ecuación texto leído igual texto impreso.

Estas teorías no se ocupan del procesamiento de la superficie del texto ni de otros procesos exteriores; pero en estos procesos tenemos que referirnos a otros aspectos más extratextuales. Un acto de lectura es interactivo y por tanto, lo observado depende de instrumentos de observación del sujeto, poseen límites sobre el conocimiento absoluto tanto de cómo no existe la comprensión exacta y la reconstrucción perfecta de un texto. Se trata de un proceso activo, más receptivo y un equilibrio entre la asimilación del texto por el lector y la acomodación del lector al texto. Leemos a diferentes edades y la dificultad de acceso a la educación de los libros implica la relación de la difusión de los hábitos lectores con los diferentes segmentos sociales y con las diversas profesiones. Sobre estos estudios hay que destacar las investigaciones de R. Chartier, quien en una entrevista dijo algo tan significativo en estos momentos como “Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación” (Aguirre, 1999). Si tenemos en cuenta el ámbito español podemos aludir, entre otros, a referencias iniciales-aunque se centra principalmente en los libros de caballerías-como la *Lectura y lectores en la España del siglo XVI y XVII* (1976) de M. Chavalier, o ya más en las últimas décadas: *La formación del lector literario* (1998) de Teresa Colomer, basado en ciento cincuenta de las mejores obras infantiles y juveniles publicadas en lengua castellana y catalana en España entre 1977 y 1990.

En cada caso, sean quienes fueren los que leen, con sus diversas intenciones, desde el entorno en que despliegan esas prácticas o en la época en que le ha tocado vivir, todos estos aspectos enlazados a través de sus mezcolanzas reflejan las múltiples visiones de la lectura, las cuales registran sus características individuales. Por su parte, Martine Poulain (2011) alude a los cambios que se han producido en los procesos de lectura, los cuales se ha percibido como negaciones de la propia lectura, es decir, que la pantalla desvanece la habitual concepción del texto o en palabras de Vicente Luis Mora:

el lectoespectador y su lectura pangeica<sup>16</sup>. Pero siguiendo con M. Poulain y poniéndolo en relación con cuarto de ESO, podemos señalar que:

El aprendiz de lector necesita, tanto del ambiente familiar como del escolar, una actitud comprensiva para enfrentar las dificultades. Finalmente, el adolescente deberá formarse como lector con y en contra de la familia, con y en contra de la escuela; los únicos conocimientos, valores y gustos que llamarán su atención serán los de sus semejantes. Valores y gustos hoy en día formados también por el universo de la redes. Sin embargo, de este océano de individualismos y de confrontaciones emergen culturas comunes que permiten un acceso a lo universal (Poulain, 2011).

Podemos decir que la lectura es acto adaptativo (el lenguaje como instinto y la lectura como su refuerzo), o sea, que forma parte de nuestro ajuste, de nuestra apropiación social. ¿Podríamos sobrevivir culturalmente sin la lectura o sin saber leer? Pues depende principalmente del lugar en el que se haya nacido. En sí no representa algo hereditario (didáctico) el acto de leer. ¿Podríamos compararlo con algo instintivo? Desde el punto de vista biológico, los instintos, particularmente en la especie humana, deben ser educados o transformados hacia formas superiores de conducta. La expresión lenguaje-instinto proviene de Darwin (Lorenzo, 2009), que definió el lenguaje como un instinto. Por ello: ¿Es un instinto que los niños tengan para analizar lo que dicen sus padres y crear su propio sistema de normas, para poder comprender infinidad de frases en la lengua de su comunidad y sobre todo, para poder relacionarse? La base lingüística genética en el hombre es mayor que en otros primates. Sin embargo, habría que seguir estirando-y enlazando con partes anteriores- la pregunta: ¿los instintos se heredan genéticamente o se aprenden?; ¿se renueva el aprendizaje del lenguaje con la adquisición de la lectura y las lecturas? Si volvemos a la rama de la lingüística y no sólo a ella sino a otras podemos decir que se da una concepción diferenciada entre nativismo y empirismo. Por un lado, tenemos la visión del lenguaje como facultad de la especie, como una propiedad de la mente y no algo externo a ella o al código genético. Y aquí habría que preguntarse: como materia genética, el lenguaje y con ello la lectura y

---

<sup>16</sup> Vicente Luis Mora (2012) pasa por diversos tramos y rótulos que nos muestran la disección de un momento de cambio en la escritura actual. Ejemplos los tenemos en la diferenciación entre literatura tardomoderna, posmoderna y pangeica, que crean nuevas realidades-nuevas lecturas- y al mismo tiempo asideros en que apoyarse.

finalmente, el conocimiento del mundo ¿posee un mayor desarrollo en aquellos alumnos que impulsan su capacidad adaptativa (lectora)?

De tal modo que el lenguaje, como las otras facultades cognitivas, debe estudiarse, en parte, mediante la lógica y procedimientos de las ciencias naturales. En el momento en que decimos que el lenguaje se presenta como una propiedad de la mente y como una facultad de la especie en la cual, por un lado, los hablantes utilizan el lenguaje de manera creativa y, por otro, que los niños adquieren la lengua al poseer un conocimiento lingüístico que supera lo aprendido sólo con escuchar (¿no es la lectura un medio de escucha silencioso?). Así, podemos tomar el lenguaje como un instrumento creativo puesto que se producen y comprenden una cantidad cuantiosa de expresiones nuevas. La mente refleja su potencia activa, el conocimiento lingüístico mental, interno, y esa proyección, las lenguas están localizadas en esa mente. Así, desde nuestra perspectiva, la lectura es una variante adaptativa e instintiva del lenguaje, podríamos denominarla como el instinto último del lenguaje; un desarrollo del mismo y su materialización oral (lengua) y escrita (escritura). Así, por ejemplo, si volvemos a N. Chomsky los intereses de este lingüista coinciden en su base con los de un biólogo, por esta razón, aparecen preguntas sobre la adquisición del lenguaje por parte de los niños, cómo aparece en la especie humana, cómo se usa en situaciones concretas o de qué manera llegan a formarse esas lenguas.

Por asignación biológica el niño posee la facultad del lenguaje que a su vez encierra una gramática universal acomodada a operaciones y principios universales. En el momento en que este estado inicial se pone en contacto con la experiencia, las nociones universales se dirigen en una orientación específica y sirven de apoyo a una lengua con sus peculiaridades. Desde el conocimiento natural del lenguaje, desde su carácter innato, se consigue una serie de habilidades lingüísticas (¿no es la lectura una de ellas?). De esta manera, el niño va adquiriendo la diversidad y los refuerzos del lenguaje durante su desarrollo y sigue una serie de modelos como sus padres o sus compañeros de escuela, para la construcción de su sociolecto. Labov apunta que hasta los cuatro años el modelo de los niños se basa en el habla de sus padres, pero a partir de esa edad y hasta los trece pasará a ser el de su grupo de compañeros. Dicha variedad se relaciona, entre otros factores, con el origen social, el lugar de procedencia, la edad, las experiencias previas en relación con los hábitos y la escritura. En consecuencia, los

estudiantes ingresan en el sistema educativo manejando competencias diferentes a las exigidas por la escuela. Este hecho influirá en la recepción de la literatura y con ello de la poesía, en cuanto a comprensión, asimilación y disfrute. La iniciación de la lectura y la escritura plantea otro conflicto, ya que el niño tendrá que leer textos escritos en una forma distinta de la que usa oralmente, la escritura se irá conformando sobre la base de una oralidad socialmente no valorada por la escuela. En relación con ello, Y. Goodman y K. Goodman (1993) se refieren de manera simbólica al desarrollo lingüístico a través de un par potencias: invención y convención. La primera de ellas, la invención estaría dentro de la creación personal del lenguaje y por su parte, la convención representa el sistema de reglas socialmente instauradas. Desde esta observación podemos entresacar que esa invención estaría, desde nuestro punto de vista, relacionado con ese carácter innato, adaptativo e intrínseco del ser humano. Esta visión del lenguaje y su relación con la lectura entroncaría con la tesis de Steven Pinker (2012) que se inicia con la siguiente premisa de la existencia de un instinto en el ser humano que promueve el desarrollo de un lenguaje oral diferenciado de todas las formas de comunicación animal y, como elemento innato, está codificado en nuestros genes

Si consideramos el lenguaje como algo innato e instintivo para con su adaptación, podemos considerar la lectura como el perfeccionamiento de ese instinto, como uno de los fines de esa adaptación, como una renovación de ese aprendizaje, como necesidad y por lo tanto, como una manera de regenerar lo aprendido, de refrescarlo. Pero habría que matizar en qué cultura, en qué edad y sobre todo en qué tipo de lector. Relativamente hace poco, las teorías que negaban la existencia del lenguaje como un instinto asentaban sus razones en lo siguiente: por un lado, la falta de un órgano destinado a la facultad del habla y un conjunto de transformaciones corporales como la lengua o la laringe; y segunda, la formación de una gran diversidad de lenguas. Pero habría que diferenciar entre el carácter innato del lenguaje con su desarrollo cognitivo y adaptativo, y por otro lado, la creación literaria como lenguaje adquirido y renovado. Pedro Cerrillo nos dice algo significativo al respecto:

enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones y de múltiples interpretaciones, lo que dificulta la adquisición de la competencia literaria, que debiera ser la base de esta enseñanza. La competencia literaria no es una capacidad innata del individuo, sino que se llega a adquirir con el

aprendizaje, dificultado por esa complejidad referida, que es una consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: la relación de la obra literaria con el contexto en que se produce, los elementos intertextuales, la transmisión oral o escrita de la misma obra, su pertenencia a un género literario o a otro o su consideración como obra canónica o clásica, entre otros (Cerrillo, 2010: 1).

La literatura y sus textos, la poesía y sus creaciones, suponen una defensa del lenguaje y de la lectura, de este modo los lectores siguen manteniendo ese estatus y su oralidad es alimentada por ese acto regenerativo de leer. De este modo, el instinto-en muchos caso- se traduce en necesidad, en renovación del pensamiento, en aquello que al hombre le devuelve, en gran parte, su humanidad. Todo estas cuestiones deben conocerse por parte del alumnado y que la literatura es, quizás, la mejor manera.

### 3.5. Breve tipología de lectores y lecturas en 4º de ESO

En primer lugar, la realización de un división de lectores será uno de los requisitos para determinar qué metodología lectora aplicar en el aula. De manera general, podemos realizar una clasificación ordinaria de primer grado: *lector rectilíneo* y *lector circular*. Esta adjetivación se refiere, en el primero de ellos, a ese tipo de lector que consume su acto desde la posición del entretenimiento, aquel que apenas profundiza en el texto y se queda en una interpretación simple. Lector circular y el concepto de la asimilación se unifican entonces en el ámbito del entendimiento en donde se permite que la comprensión se lleve a cabo, pues en él se manifiestan aquellos procesos cognitivos esenciales que vinculan el texto a su interpretación. Esa asimilación, en el caso del lector rectilíneo, se percibiría como un simple desciframiento obligatorio u ocioso o una escasez de aprovechamiento de lo leído, y en consecuencia la explotación y los beneficios de cada texto funcionan al mínimo; mientras que lector circular representaría a aquel que ve y va más allá de lo escrito, es conciencado, analítico y curioso. Un lector circular, sin embargo, aunque “cree” la historia, si se trata de narrativa, debate lo que sucede en él; “habla” con el autor y le pregunta, se cuestiona lo verosímil de lo leído: lo importante no es que haya sucedido, sino que pueda haber sucedido, a la par que disfruta con la lectura. Un lector rectilíneo es probable que Kafka le resulte aburrido, mientras que uno circular lo encuentra interesante.

El lector rectilíneo lleva a cabo una lectura general y excesivamente parcial. Leer un libro desde los diferentes segmentos superiores a los más esenciales admite fundamentalmente un esfuerzo por planear preguntas y su contestación de la mejor manera posible. La costumbre de hacerlo constituye el distintivo de un lector exigente. Además, hay que saber cómo contestar con precisión; este punto no debemos olvidarlo, y por ello existe una gran diferencia entre ambos lectores, dos tipos de lectores generales que se dan en secundaria y en concreto en cuarto de ESO<sup>17</sup>. Para leer activamente no sólo hay que tener la voluntad sino también la destreza. Pero esas preguntas dependen del texto, es decir, por ejemplo, un ensayo invita más a dialogar que un texto narrativo, en este caso, el lector tiende más a la escucha (lo mismo ocurre con una textualidad teatral). Mientras que uno poético invita a escuchar, dialogar, hablar y admirar. Cada lector prefiere un género y es indudable que este hecho también influye en la predisposición.

Por su parte, el colectivo periodístico “La tecla” (Julián, 2007) distingue entre el *lector ingenuo*, cuya máxima preocupación se centra principalmente en la descodificación semántica y en consecuencia, la práctica discursiva del autor se fija como un obstáculo. En el escalón superior tenemos al lector astuto, más atento, más culto y por lo tanto, con mayor capacidad para evaluar el discurso del autor. En mitad de esta escalera se sitúa el *lector medio* que vendría a representar un receptor estándar que ni profundiza y está limitado por diversas dificultades. Según Percy Julián el blog “A crear un mensaje” aporta una división muy simple pero que nos da cuenta del diálogo de los lectores (Julián, 2007). En un principio, nos encontraríamos con el *lector primario*, quien simplemente lee el documento. En un segundo estadio nos topamos con el *lector secundario*, cuyos actos se resumen en leer y usar una parte del documento. Y en ese diálogo está el *lector terciario*, que como en todas las divisiones supone una

---

<sup>17</sup> Pero las limitaciones para los lectores escolares son diversas: “A menudo no se dispone de buenas bibliotecas de aula, no todos los docentes están formados como “profesores de lectura” (que hayan leído, por ejemplo, muchas obras de las que pueden ofrecerse a los alumnos, desde cuentos infantiles hasta novelas juveniles clásicas, desde literatura actual hasta obras canónicas que no sean las que ellos mismos estudiaron) y no se incorporan a las rutinas escolares muchas actividades que dan buen resultado. Todo el mundo parece admitir que dedicar tiempo a leer en el aula o en la biblioteca, compartir las lecturas y leer o narrar en voz alta son “cosas que están bien”; pero las escuelas que llevan a cabo esas prácticas no son mayoría, especialmente en los últimos cursos.” (Castro, 2001: 121).



profundización mayor: se identifica y comenta el documento. Existen otras divisiones tanto en internet como fuera del mismo, si nos acercamos de nuevo a la red podemos señalar selecciones tan curiosas como esta (Collera, 2012): “11. El lector somnoliento. Sólo tiene tiempo de leer cuando acaba el día, en la cama. Está comodísimo y el libro es fantástico, pero no consigue mantener los ojos abiertos y se despierta a las tres de la mañana para cerrar el libro y apagar la luz.” O este tipo de lector: 5. El lector ocupado I. Amante de los libros, entra a una librería y no puede evitar comprar varios ejemplares. Luego llega a casa y los coloca en una estantería o en la mesita de noche como si fueran una obra de arte. Pero está muy ocupado y tarda meses, años incluso, en abrir los libros y leerlos. Cuando lo hace, lamenta haber tardado tanto en leer esa maravillosa pieza literaria.”. Otro caso ya conocido es el *lector modelo* de Umberto Eco (1987), quien demanda por parte del autor un lector con tiempo y con destreza para la conexión de ideas.

Según Samuel Taylor Coleridge podíamos distinguir entre cuatro tipos de lectores (Spaudo, 2009), que podemos trasladar a los alumnos y que pueden tomarse también como gradaciones de esa primera división activa-pasiva. Por un lado, están los denominados *Esponjas*, cuya capacidad de asimilación de todo lo leído es devuelto en el mismo estado, se trataría de la lectura más superficial. En una segunda posición están los *Coladores*, que se detienen en los posos, que se estancan en los sedimentos y los desechos de lo que leen. Su capacidad lectora estaría más elevada que la anterior, pero la retención sería escasa. Por su parte, en el lector *Reloj de arena* la lectura se asemejaría a un pasatiempo, se tomaría la lectura desde la inercia y como modo de aplacar el aburrimiento. Y por último, la aristocracia de los lectores, los *Diamantes*, extraños por su escasez, aprovechan cuanto leen y hacen posible que otros lectores saquen provecho de ello.

Si nos dirigimos a la enseñanza en secundaria I. Tejerina y B. Rodríguez (2006) recogen una información valiosa que podemos analizar a continuación como medio para radiografiar los estadios educativos de cuarto y tercero de ESO, y aspectos importantes como el perfil del lector adolescente o las lecturas preferidas. Desde la autoevaluación de los lectores vemos una clasificación de lectores según determinados porcentajes estadísticos que nos indican que el grueso de la lectura se encuentra principalmente entre lectores esporádicos y sobre todo, medianos. Por su parte, los lectores

empedernidos y habituales formarían un segundo escalón y el tercero, el de los no lectores. Aunque el enfoque se centra en la comunidad de Cantabria tenemos una referencia significativa. Resulta ejemplar la comparativa entre cuarto y tercero de la ESO, de la cual podemos observar la subida del porcentaje de no lector y la bajada de lector empedernido, mientras que hay una homogenización de esas tres concepciones lectoras. Otro apunte revelador se refleja en los siguientes datos: “Una primera aproximación nos indica que el motivo del entretenimiento es el que suscita más respuestas positivas y el de la profundización el que menos.” (Tejerina, y Rodríguez, 2006: 27). En medio quedan otros elementos que repercuten en la adquisición del hábito lector como la identificación con un personaje, el conocimiento de otros mundos o la sugerencia de los amigos, en este orden de preferencia. Resulta representativo el estudio de “Hábitos de lectura y compra de libros en España 2009” (MCU, 2010), en el que se realiza un análisis de la actividad lectora a jóvenes. Para ello se tuvieron en cuenta aspectos como la edad, el nivel de estudios o la ocupación; pero desde un nivel general de referencia lectora, a partir de esta referencia podemos decir que Extremadura sigue siendo la comunidad que está a la cola en cuanto a lectores se refiere. Mientras que en “Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011” (MCUa, 2012), aspectos destacables se muestran en el aumento de la lectura en la red de blogs o foros, así como el mayor número de lectoras que de lectores.

Todos estos elementos nos dan una serie de pautas para visualizar qué tipos de lectores se forman de un modo general a través de diversos documentos que nos orientan en la realización de una tipología de lectores y lecturas:

Lectores frecuentes: formado por aquellas personas que leen por lo menos alguna vez a la semana. [...]. Si a los lectores frecuentes (semanales) se suman los que declaran leer al menos una vez al mes tendríamos los lectores habituales (mensuales) [...]. Lectores ocasionales: constituido por todos aquellos que leen libros con una frecuencia menor que semanal y de alguna vez al mes o al trimestre [...]. No lectores: son aquellos que no leen libros casi nunca o nunca. [...] (MCUa, 2012: 10).

Una tipología que nos aporta una categorización junto con determinados datos que con la subida de la edad se produzca un descenso en la lectura, con un mayor registro de material lector entre los universitario. En el caso de la edad de cuarto de

ESO, los dieciséis años, coinciden los datos sobre los motivos de preferencia de libros en el ocio y el entretenimiento, en los hábitos de lectura como producto del tiempo libre o por trabajo y estudios; por eso, los estudiantes tienen un porcentaje de lecturas más alto. Este lector entraría dentro del lector juvenil que abarca de los doce a los dieciséis años y cada año tendría un peso mayor en los mercados, hecho avalado por la publicación de un “10,9 % (8.753 títulos) de los libros que, durante los tres primeros trimestres del año, se han inscrito en el ISBN, un total de 80.371 títulos.” (Rodríguez, 2010: 24). En esta etapa, la de los dieciséis años, es frecuente que se intensifiquen los problemas asociados a la baja autoestima, bajas expectativas y un componente de ansiedad bastante alto, ya que el alumnado es consciente de que la tarea lectora, analítica, requiere más esfuerzo y los resultados a veces no son los esperados. Además, se alcanza cierto grado de elaboración y sistematización personal de los conocimientos lingüísticos para resolver dificultades en la comprensión de los textos ajenos y en la producción de los propios. En este sentido hay que tener en cuenta algunos asuntos importantes con respecto a esta adolescencia media que comprende entre los doce y los dieciséis años, una etapa llena de cambios, los cuales deben considerarse en relación con la lectura.

Es imposible definir la lectura en la adolescencia sin incluir todo el periodo de cambios físicos, psicológicos y de re-situación que ésta implica<sup>18</sup>, sin reflexionar que el individuo forma parte de un contexto social determinado. Contexto social que se ha ido volviendo más complejo en los últimos tiempos, por lo tanto, influyendo también en los ciudadanos más jóvenes. Y esta edad es clave ya que el grupo más numeroso en la red es el comprendido entre los 12 y 17 años y el que tiene un mayor número de usuarios de internet. El 60% de este grupo de edad navegan en internet al menos una vez al día, principalmente desde casa, como muestra uno de los estudios específicos sobre la juventud española y las nuevas tecnologías (Valor y Sieber, 2004).

---

<sup>18</sup> Nos olvidamos en cuanto a lecturas y otros aspectos educativos que en numerosas ocasiones la etapa de la adolescencia es un periodo de múltiples cambios: búsqueda de sí mismo, de su identidad, de necesidad de independencia, de tendencia grupal, de evolución del pensamiento concreto al abstracto, etc. Todas estas cuestiones deben tenerse en cuenta a la hora de ajustar la actividad lectora en el aula.

Sin embargo, emplean la red sobre todo como forma de sociabilidad, las tecnologías digitales no tienen que suponer un opuesto, debe mirarse cómo una asociación más de la lectura con una realidad rápida y muy flexible. Están claros los cambios de lectura que esto está produciendo, numerosa es la bibliografía sobre ello, tan claro que podría resumirse en que ojear está sustituyendo al hojear. Y es que

[...] nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por muchos sectores de la sociedad, entre ellos los medios de comunicación y, particularmente, los jóvenes: incluso a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza reconocer ante sus amigos que son lectores (Cerrillo, 2005).

Ese cambio de la lectura como fuente de conocimiento a simple fuente de información, de su conversión en instrumento más que en esencia nos da un resultado de jóvenes lectores escasos en profundización y realización personal a través de la actividad lectora. Todas las edades son importantes para enganchar a la lectura, pero la etapa cronológica de los dieciséis años es clave ya que es una edad bisagra, de pleno cambio, en donde la identificación lector-lectura debe ser mayor, en donde se debe hacer un mayor esfuerzo ya que al llegar a la adolescencia, muchos chicos suelen perder el hábito lector adquirido en la escuela, refugiándose, en el mejor de los casos, en la lectura «fácil», abandonando los libros y las lecturas literarias.

Y es que la influencia de la edad en el modo de leer es vital, así según:

Una encuesta de la Fundación Bertelsman del año 2003 indicaba que el 55% de los escolares entre 6 y 12 años afirmaba que le gustaba leer, mientras que en los chicos entre 12 y 16 años esa cifra bajaba al 8%. En ello influyen varios motivos, algunos de ellos ajenos al ámbito de influencia escolar: culturales (los hábitos de ocio alternativo), o cognitivos (las dificultades de comprensión o el esfuerzo excesivo que puede suponer el ejercicio lector); otros motivos son educacionales (la falta de atención a la lectura comprensiva o la no diferenciación clara y precisa entre *lectura obligatoria* y *lectura voluntaria*) (Cerrillo, 2005).

Pero también psicosociales puesto que su encaje social le permite apreciar un sentimiento de identidad interior como “continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él” (Erikson, 1971: 71). Por eso resulta un momento de inestabilidad lectora importante, además de un tiempo en el que se acaba la obligatoriedad escolar. Todos estos hechos hacen que el lector de cuarto de ESO sea un lector complicado en su concepción, recepción y realización.

### 3.6. Lectores e internautas en el aula: el lector anfibio

Una cuestión que hemos tratado brevemente con anterioridad ha sido la creación de un nuevo lector adolescente con respecto a las nuevas tecnologías. Como punto importante he creído conveniente tratarlo en otro apartado por su propia significación. De esta manera, la creación de un nuevo lector, un lector digital, se ha producido como resultado de numerosas transformaciones, entre las que se encuentra el paso del lector al espectador o la apertura a los libros electrónicos y multimedias, o también la lectura hipertextual, entre otros.

Así, por ejemplo, los textos electrónicos ofrecen múltiples opciones de búsqueda y recuperación, además, brindan, según el formato, la posibilidad de poder combinar texto, imagen y sonido. Hay que tener en cuenta que existen nuevas formas textuales (hipertexto, hipermedia, electrónicos, etc.) y tiendas como “eBookPie”, un punto de venta de libros digitales, que dominan la comercialización de libros digitales completos y también la venta de secciones y de capítulos de libros, y han dado a conocer una nueva herramienta llamada “Chapterizer”, que permite dividir los contenidos de sus libros para que los lectores puedan acceder a sus diferentes títulos de una manera fragmentada, solo según su interés. Con la cual las formas de leer han cambiado con rapidez y con grandes saltos.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> La utilización normalizada de las tecnologías digitales en cualquier ámbito exige en cierto modo el aprendizaje de nuevas formas de lectura y escritura. La lectoescritura se lleva a cabo habitualmente en

Recordemos que el modelo de “lectura fragmentada” (también lo es la lectura comentada) cada vez tiene más adeptos. En esta lectura fragmentada y desde el lado digital se ha dado salida y renovación a subgéneros literarios olvidados como la novela por entregas. Un ejemplo lo tenemos en Kindle Serials, un servicio de suscripción por entregas. Los nuevos textos –libro electrónico, hipertexto e hipermedia– requieren nuevos procesos de pensamiento, nuevas capacidades y habilidades de lectura, nuevos tipos de conocimientos y el dominio fluido y seguro de diferentes estrategias para optimizar su uso. En este sentido habría que aclarar una cuestión de suma importancia: *el lector anfibio o intermedio*. He determinado crear este concepto establecido a partir de ciertas observaciones sobre la recepción de las textualidades a través de la mezcla de las diversas gradaciones de pantalla y libro. Por eso, el lector del siglo XXI (entre ellos los de cuarto de ESO) posee una serie de habilidades como buscar, ubicar y saber conectar recursos desde múltiples y diversas perspectivas. Por esta razón es capaz de manipular diferentes bases de datos y utilizar variados motores de búsqueda. De esta manera, tanto en la lectura comentada como en la fragmentada, el lector asocia y navega para buscar; se produce un fraccionamiento, un reordenamiento y una extracción de textos en línea para llegar a la información necesaria o que le importa. Otro elemento que suele producirse se manifiesta por medio de la realización de descubrimientos por «accidente» (*serendipia*) de documentos electrónicos con información que inicialmente no se buscaba pero que termina por ser de gran utilidad. Esa interacción con formatos nuevos da lugar al manejo de bases de datos y la unión de recursos desde diferentes enfoques, desarrollando nuevos procesos de pensamiento y con una ampliación de nuevos conocimientos inter y multidisciplinarios.

Por su parte, la Asociación Internacional de Lectura nos indica un nuevo riesgo que aguarda al lector actual y con ello a los lectores de secundaria: “Los nuevos formatos textuales, los nuevos propósitos para la lectura y los nuevos modos de interactuar con la información que ofrece Internet pueden confundir y hasta abrumar a las personas acostumbradas a extraer significados únicamente convencionales” (IRA, 2003), es decir, simplificar aún más la comprensión al hacerla más fragmentaria. En contra de una postura que suele referirse a estos cambios tecnológicos como

---

estos momentos sobre textos electrónicos que mezclan diversos elementos audiovisuales como imágenes o sonidos, que disponen nuevos soportes, por ejemplo, pantallas o software de edición, entre otros muchos, y necesitan de nuevos manejos, pues las distinciones entre la lectoescritura tradicional-digital requieren nuevas maneras de enseñar.

perjudiciales para el ámbito lector, con su base en esa oposición libro/nuevas tecnologías y con el miedo de la pérdida del libro impreso por otra forma ya no considerada verdaderamente textual, podemos decir que vivimos un periodo de coexistencia tanto libresco como digital y que este hecho hay que verlo como una encrucijada de riqueza textuales y de lectores. Desde la educación y desde la didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura se debe seguir asimilando e integrando esas tecnologías digitales. En el caso del ámbito literario se debe acercar vías genéricas como la ciberpoesía al lector joven e invitarle a que jueguen con esa mezcla de imagen y palabra virtual.

Ese beneficio hará que el lector sea uno de los grandes interesados en las herramientas tecnológicas avanzadas del conocimiento y la comunicación. Es posible que nuestro alumnado se aproxime al texto de una manera más natural a través de dispositivos electrónicos y además aprendan, por ejemplo, el manejo del diseño gráfico, algo que a simple vista parece muy lejano de la literatura. Esa cercanía se está produciendo y se desarrolla pareja a los cambios técnicos. Es posible que el futuro lector y escritor sea una mezcla de tecnólogo y de receptor/interprete de creaciones ajenas, habría que preguntarse si ¿el profesor no está dentro de esa mixtura? La importancia de la utilización de las nuevas tecnologías en relación con la literatura radica tanto en su participación en la creación de nuevas formas de literatura, como en su intervención en la comunicación de la literatura que existía con anterioridad. Las modernas tecnologías han permitido, además, un tratamiento de las obras literarias que no había sido posible anteriormente. Es, por ejemplo, el caso de la elaboración de concordancias de una obra o de un conjunto de obras, en la que no sólo se percibe el proceso de elaboración, sino los resultados y, sobre todo, la funcionalidad y la utilidad del trabajo, se descubren absolutamente transfigurados por el uso de la tecnología digital. A la vez han hecho posible nuevas formas de literatura unas obras que no podrían haber sido creadas sin su ayuda.

Todo ello implica nuevas posibilidades no sólo de elaboración literaria, sino también de comentario, además de la necesidad de una nueva deliberación en torno a las funciones de mediación como la edición de textos o la crítica literaria. La tecnología digital rescata una importante actividad como elemento de intervención comunicativa en relación con la literatura de índole no digital. Y esto es algo que la educación en

secundaria puede aprovechar. Las construcciones web constituyen en sí mismas formas de mediación y en la constante proyección de la comunicación discursiva se ponen al servicio de nuevas interpretaciones, que son posibles, o que al menos son facilitadas gracias a aquellas.

Entonces, desde esta óptica digital, el nuevo lector, este lector mutante, híbrido e intermedio ¿supone la muerte del libro? y si es así ¿de qué tipo de libro? Esta muerte, como otras muertes, las del autor, la novela, el teatro, la poesía, el libro, ¿se podría aplicar al lector? Parte de la respuesta nos la da Michel Melot:

Los falsos debates sobre el miedo a la muerte del libro, las deploraciones de los autores desposeídos de su autoridad y de su prestigio, ocultan verdaderas y graves cuestiones sobre las nociones de verdad, de prueba, de validación, sobre la temporalidad de las obras, el régimen mismo de la historia y quizás el abuso que de ella se hace para legitimar poderes usurpados, ratificar falsos consensos, olvidar la vida (Melot, 2007: 19).

Esa anunciada “defunción” ha ido generando poco a poco cierta desconfianza en el ordenador, que posteriormente ha ido disminuyendo progresivamente debido a la implantación gradual del fenómeno multimedia. No debemos olvidar la aversión al ordenador de escritores como Carlos Fuentes, entre otros, cuyo desafío a las novedades tecnológicas son un reflejo de una generación que se desentiende de este progreso por desconocimiento de sus posibilidades o por una afirmación de un tiempo libresco en transición. Por ello, es probable que se impongan por su fuerza conjunta las creaciones que mezclen imagen-palabra. El libro electrónico, hipertextual, introduce tres líneas nuevas que se pueden considerar, desde la postura de Denis Moraes, y que podemos encuadrar en:

[...] 1) la velocidad de la transmisión y recuperación de los textos aumenta enormemente; 2) el lector puede insertarse en la escritura, interaccionar, transformar, traducir, imprimir, o sea, él puede elaborar el texto utilizando ciertas dinámicas que le permitan interrogarlo de forma jamás vista; 3) se pueden aún crear textos en grupo utilizando los sistemas de groupware (Moraes, 2007).



De esta forma, este tipo de autor producirá varios textos abiertos y relacionados entre sí, cuya riqueza dependerá en parte del lector como co-participante de la producción textual. Otro aspecto importante resulta en cuanto a la capacidad de concentración, de atención en el proceso lector. Uno de los ensayistas relacionados con este tema de la lectura virtual estadounidense es Nicholas G. Carr (2008) quien afirma que el pensamiento está siendo afectado por esa lectura fragmentada, desde aquí habría que preguntarse ¿cuál es la influencia en los lectores de secundaria? Este hecho sucede, sobre todo, cuando se lee en internet pero también en la lectura en papel el influjo de la red está siendo decisiva<sup>20</sup>, desde la producción de nuevos géneros a nuevas formas de crítica o lectura, y por lo tanto, de recepción diferente.

Antes el lector de cualquier edad se sumergía en un libro y era capaz de asimilar páginas y páginas durante un tiempo constante. Pero ahora sólo aguanta unos párrafos. Se desconcentra, se inquieta y busca otra cosa que hacer y leer, ya sea Facebook o en Google. “The deep reading that used to come naturally has become a struggle.”, señala Carr (2008). Carr achaca su desorientación a una razón principal: el uso prolongado de Internet. Por eso debemos preguntarnos: ¿Internet está minando la capacidad de concentración de los jóvenes? ¿Cómo influye esto en la lectura y la capacidad de interpretación y comprensión? Pues como siempre ha ocurrido: para el lector profundo, atento y culto supondrá una riqueza en su actividad y para su curiosidad, mientras que para el lector menos avanzado, menos dado a preguntar al texto, a darse al esfuerzo de la interpretación profunda, será una manera de dispersarse más y de asumir unos contenidos más líquidos y por lo tanto, más superficiales.

Pero también hay que tener en cuenta que en el fondo del acto de lectura se deducen un par de asuntos fundamentales: esa instrucción cognitiva previa, es decir, su experiencia previa de lector, cuyo grado supondrá una interpretación u otra; y el otro estaría relacionado con el contexto literario-cultural y la riqueza que produzca de manera sucesiva. Una serie de relaciones textuales nos llevan al *intertexto lector*, el cual podemos definir mediante Antonio Mendoza: “uno o más textos que el lector debe

---

<sup>20</sup> Ismail Serageldin (2004: 57) entiende que el nuevo gran desafío para los bibliotecarios será repensar la organización del conocimiento en función de las nuevas tecnologías. Creemos que esa manera de repensar el conocimiento también debe darse en la activación de la lectura en el aula en relación con las tecnologías digitales.

conocer para comprender una obra literaria en su globalidad (...) Espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza” (Mendoza, 2008b). Esta conceptualización de Mendoza que tiene sus antecedentes, entre otros, en autores Julia Kristeva, M. Morton o J. Still, implica una serie de funciones principales que podemos enlazar con la recepción lectora y ahondar a su vez en distintas categorías de lectores. Para ello el profesor de la Universidad de Barcelona determina en este sentido la siguiente gradación:

- A. Orientar y de regular la actividad de asociación que genera el lector.
- B. Conectar activamente las aportaciones de la competencia literaria con las repuestas/reacciones del receptor a los estímulos del discurso literario.
- C. Favorecer la recepción y el desarrollo de la competencia literaria.
- D. Establecer la relación que hay entre el intertexto discursivo o intertexto de la obra (integrado por el conjunto de textos que están presentes en un texto concreto) y el intertexto lector, como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que esta puede contener.
- E. Potenciar la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones literarias y de signo cultural (Mendoza, 2008b).

Desde el punto de vista concreto del aula, la red ofrece un gran número de posibilidades para expandir la lectura y la escritura ya que, como sabemos, la implicación de internet en la vida diaria es cada vez mayor. Los cambios técnicos introducidos por las tecnologías de la información y la comunicación producen, y a la vez son producidos por cambios culturales en los modos de crear, transmitir y recibir información. El acto de lectura no queda al margen de estos cambios: nos encontramos ante una nueva revolución de las formas de leer, revolución que tiene lugar en la pantalla del ordenador y en la diversidad de pantallas portátiles que acompañan nuestra vida cotidiana. Nuestras propuestas se encuadran no sólo en la atracción de los estudiantes hacia lo digital y lo poético, sino que también pretenden ejercer un inicio en el contacto con los futuros análisis textuales electrónicos, así el conocimiento por parte del alumnado de nuevas figuras lectoras y escritoras, desde una perspectiva compleja y multidisciplinaria.

Pero esa expansión necesita que uno de los objetivos del guía sea “formar y educar al alumnado, en este caso, con la ayuda del uso de Internet y otras tecnologías. Deberá determinar qué debe hacerse, buscarse y manipularse para qué y en qué contexto temático y del proceso de aprendizaje. Deberá, así mismo, fijar la función y la dinámica que se debe producir en relación al conjunto de los recursos que desea que empleen sus alumnos” (Prats, 2002).

La relación de naturalidad de los nativos digitales, ese lector anfibio, con la pantalla es un hecho debido a diversas razones como el vínculo con el entretenimiento y no tanto con el estudio u otros elementos académicos; pero también en el ámbito educativo se ha convertido en un medio más de difusión de lo literario, de lo poético. El docente, por esta razón, puede combinar lo útil y lo placentero de esta nueva vía, tanto instrumental como expresiva. La pantalla y sus imágenes se manifiestan como un instrumento que ejerce la posibilidad de realizar diversas tareas y esto repercute en las posibilidades de lectura. Esa multitarea en el alumnado es asunto intrínseco a su forma de percibir no sólo la lectura sino también otras posibilidades creativas, el caso de la escritura. El uso de diversas ventanas promueve una forma creación también diferente que el alumno debe conocer y ejercitar.

### 3.7. El lector medio

Si relacionamos las distintas funcionalidades del intertexto con algún tipo de lector tendríamos que colocarlo dentro de ese lector frecuente o profundo, en el que se producen un cruce de lecturas, en el que el lector establece un diálogo entre el texto, sus conocimientos y sus experiencias lectoras. Esta sería la gran diferencia entre un lector de alto nivel y uno de bajo. En el caso del lector medio la ambigüedad sería mayor y las divisiones más amplias, ya que se podrían hacer también clasificaciones, por ejemplo, de lectores por gustos de géneros y no sólo por su nivel de comprensión. En el lector medio se puede hacer una división en dos tipos: el *lector comercial* (en semejanza con la literatura comercial), en el cual la necesidad se reduce al atractivo del éxito y en el que el esfuerzo se somete al ejercicio de recibir simplemente una historia. En este segmento de la lectura el esfuerzo de interpretación resulta mínimo pues se trata de historias prefabricadas, esquemáticas, que miran más al éxito que al estilo. En el ámbito

educativo la literatura comercial se asocia a esa inclinación hacia el gusto del alumnado, como resultado de cierta relación entre educación, sociología y literatura. Esto también está conectado con los cambios en el sector editorial, antes los libros tenían un ciclo de vida mucho más amplio y duradero, y la distribución no era tan rápida como en la actualidad. La literatura ha derivado hacia un ángulo comercial, como es el caso de Arturo Pérez Reverte o en la veta juvenil de la saga *Crepúsculo*<sup>21</sup>, aunque siempre haya existido la literatura comercial, un ejemplo, lo tenemos en los libros de caballerías, algunos de ellos han pasado por su calidad a la consideración de clásicos.

Hoy en día, en un suplemento literario interesa normalmente más un libro por lo noticiable que por su calidad, es decir, que importa más que lo haya escrito alguien conocido como un presentador de televisión o un político que el talento que haya en las páginas. De ahí que haya cambiado la consideración de los libros. Antes, el criterio válido era la historia que se contaba en el libro, independientemente del autor, el estilo, la calidad y la originalidad. Antes el éxito importaba menos que ahora, también es cierto que había menos publicidad y desde hace tiempo la comercialización es un hecho. En este maremágnum tiene su influencia la crisis de la literariedad que se ha acentuado en las últimas décadas tras dejar de contemplarse el sentido como dimensión inherente al texto, lo que ha posibilitado el desarrollo de una concepción radicalmente histórica del fenómeno literario y este hecho ha influido e influye en la idea de la didáctica de la lectura y con ello en su hábito, necesidad e interpretación. En cuanto a la dimensión textual y sus análisis, la verdadera transformación de la hermenéutica la lleva a efecto W. Dilthey, quien años después, tras el surgimiento del positivismo y el historicismo, emprende su fundamentación y generalización como metodología específica de las ciencias del espíritu. Es a partir de él, cuando la hermenéutica, ya en su calidad de *teoría de la interpretación*, pasa a ser entendida de modo general como “reflexión sobre los principios fundamentales y los condicionamientos generales que determinan la comprensión y formulación de esta comprensión por medio del lenguaje” (Acosta, 1989: 57).

---

<sup>21</sup> Una de las cuestiones importantes es que la literatura comercial se perciba y se asimile como clásica, al igual que la música que se introduce en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura.

A partir de esta percepción sobre la literariedad resulta muy complicado instaurar una disquisición uniforme y básica de la literatura ni hallar características lingüísticas que la diferencien frente a lo no literario. La demarcación entre literatura y no literatura no puede derivarse sólo de la naturaleza de la dimensión textual, o sea, de unos contenidos o de unas formas lingüísticas fijadas normativamente. En rigor, las características textuales no constituyen criterios suficientes ni necesarios para determinar lo literario, pues los textos no son literarios por sí mismos, sino sólo con relación a un contexto comunicativo determinado y en función de unos actantes específicos. De este modo, el lector literario como el lector del aula es el que sabe diferenciar y valorar, entre otros aspectos, una obra de calidad, considerando ese relativismo como una lacra. Pero dentro del ámbito educativo de la ESO ¿cómo podemos aplicar esta clasificación? ¿Es posible aplicarla a cuarto de ESO? cuando la edad del alumnado es de dieciséis años y cuya madurez lectora no parece estar tan preparada para cuestionarse este tipo de asuntos (y digo “parece”).

Si queremos una práctica educativa donde los estudiantes encuentren sentido a sus aprendizajes lectores, hace falta diseñar una enseñanza conectada con la vida y hace falta una reflexión crítica en el aula de aquello que tiene calidad o no: entonces, ¿por qué no darle también el papel de crítico al alumnado? ¿se cuenta con ellos para decidir el canon? Debemos observar la construcción del individuo que experimenta de manera social y emocional su acto lector, que lleva consigo una serie de expectativas lectoras que irremediablemente busca aclarar. Por esta razón, debe reconocer el nivel estético-comunicativo y el crítico-cognitivo como resultado esencial para llevar a cabo la acción anterior. Por esta razón necesitamos saber cuáles son los conocimientos del alumnado, además de sus sentimientos, pensamientos y propósitos (Díaz-Plaja, 2002).

Las maneras de conectar con los textos son múltiples y variadas, y a raíz de ello las clases de lectura y de lectores también resultan misceláneos y diversos. Umberto Eco con su pretensión por determinadas prácticas lectoras las clasifica en tres tipos, que son los siguientes: interpretación, sobreinterpretación y uso (Eco, 1998). La acción interpretativa dirige su objetivo hacia la investigación de la claridad y el conocimiento del discurso, por medio de un desarrollo de conjeturas. A raíz de esta observación, podemos preguntarnos lo siguiente: ¿Cómo sacan esas conjeturas el alumnado de la

ESO? ¿Saben obtener esas conjeturas? Y en relación con ello podemos adjuntar lo que dice Fernando Savater:

-Sin duda, creo que lo que te hace entrar en el mundo de la lectura es la pasión por un libro, no hay otra forma. Tú explicas a alguien teóricamente que leer es estupendo, que va a descubrir no se sabe qué cosas, y si él no lo experimenta, no hay nada que hacer. En cambio, cuando alguien ha leído con pasión, con emoción, un libro, cuando ha sentido la pasión de un autor, ya no hace falta darle más explicaciones. Por eso creo que el afán de leer se contagia, en vez de convertirlo en una lección, hay que convertirlo en un contagio (Savater, 1994).

Desde la educación infantil se tiene el compromiso, desde el momento en que se comienza el aprendizaje, cuando se avanza en el mismo o como el aprendizaje previo con el fin de establecer una primera aproximación y de este modo, lograr la costumbre lectora que como cualquier hábito resulta de una necesidad diaria (algo que entronca con lo instintivo, el instinto como adaptación, visto, como dijimos, desde el enfoque de la querencia) ese es el propósito primordial que se trazará en el aula en períodos educativos posteriores.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que lo significativo, al menos en la ESO, no es ya tanto el conocimiento de un nuevo lenguaje sino la adquisición y la capacidad reflexiva-analítica de un mecanismo, así como su buen uso. La costumbre de la lectura no es algo innato en un principio, sino que se convierte en necesidad en el momento que se transforma en hábito (en algunos casos, principalmente en aquellos en que el conocimiento es una pasión). El aprecio del ser humano por los libros no es instantáneo, aparece como una habilidad que se ejercita y desenvuelve con la experiencia y esto implica una conducta que le prepara para una determinada acción. Este hábito es una pauta incorporada pero existe un poso de necesidad, de proceso de adaptación y por consiguiente, de cierta supervivencia socio-cultural, la cual va arraigando en nuestras costumbres cotidianas, en una demanda que procede de la exigencia de la sociedad por adquirir una cultura mínima.

Este hábito comienza a establecerse en edades tempranas, a partir principalmente de los tres años, y desde formas distintas, por ejemplo, cuando se arrulla a un bebé con nanas. Es el resultado, como sabemos, de un proceso de un aprendizaje, de inculcar una costumbre, una conducta adecuada y por lo tanto, como he apuntado anteriormente, adaptivo (¿por eso podríamos diferenciar entre una lectura adaptativa y una lectura superlativa?, diferenciación que realizaremos en el apartado posterior en relación con la poesía). Pero no basta con motivar al alumnado con una actitud favorable hacia la lectura, de lo que se trata es de crear un sólido vínculo que propicie un acercamiento regular y por su propia voluntad a los textos como medio de satisfacer sus exigencias intelectuales y de entretenimiento (Lebrero y Lebrero, 1998).

Desde el ámbito de lo práctico, la lectura representa una de las actividades relacionadas con los textos, y por otra parte, también se ramifica en su producción. La tarea del lector medio, desde esta perspectiva, se basa en una re-construcción de un grupo de elementos significativos que la textualidad proporciona agrupadas con una lógica aparente, y a veces engañosa, pero cuyo sentido –siempre en fuga- exige de una atenta tarea reconstructiva (o más precisamente, deconstructiva–reconstructiva). La mayor parte de las lecturas no quedan registradas, lo que le confiere al acto de leer un carácter efímero y fugaz. Así, habría que cuestionarse si ¿se ha rebajado la exigencia al alumnado? En torno a esta cuestión podemos señalar que la linealidad del lenguaje (verbal o escrito), la ociosidad de pasar las palabras, es una de esas trampas que se le ofrecen al lector medio: el sentido no es lineal ni es la sumatoria de los segmentos sucesivos, hay que volver activar ciertos supuestos que sólo muestran una pequeña parte. Uno de los engaños que esta clase de textos ofrecen a los lectores poco hábiles es la implicación de la lectura como un paso específico y cualitativo desde la materialidad del texto (Greimas y Courtés, 1990) a la instancia del discurso, en donde el sentido se crea y se desarrolla.

De manera general, la acción lectora reside entonces en forjar un discurso a partir de los elementos instruccionales aportados por la materialidad de los textos, de su manifestación. Desde esta posición deconstructivista, el lector desanda la materialidad textual para encontrar las “huellas”, los indicios, que le permitan construir el discurso, tarea que puede recomenzar con cada nueva lectura del texto: “Un discurso no es, pues, una realidad evidente, un objeto concreto ofrecido a la intuición, sino el resultado de

una construcción” (Maingueneau, 1980: 21). Estos lectores medios se entusiasman con la lectura sin mayores pretensiones interpretativas, tan sólo en la posición equidistante entre la escasez del ejercicio del conocimiento y la abundancia de la renovación constante del lenguaje y de la lengua. Y, finalmente, podemos encontrar diversas e interesantes combinaciones con las anteriores. Hay lectores que se han convertido en investigadores de sentidos, hemos hablado de ellos como *profundos* pues cada texto representa un subterfugio con el fin de expresar sus propias exploraciones obsesivas y por medio de la lectura aligeran o superan fobias, temores u odios; para otros, los textos surgen como origen de la propia creación para sus textos (en este caso estaríamos ante un *lector creador*<sup>22</sup>). En un momento tan complejo como cuarto de ESO para la formación interpretativa textual es necesario determinar qué tipos de lectores se tienen en clase y a partir de ahí, aproximarlos o encajarlos en ese tipo de lector superior que analiza, disfruta y crea.

Entonces, desde esta variedad de prácticas lectoras tendría que admitir con escasos matices la propuesta que sostiene que “la lectura no está previamente inscrita en el texto” (Cavallo y Chartier, 2001:15); aunque más allá de la irreductible distancia entre la elaboración o concepción del discurso y su reconocimiento hay que añadir que durante siglos los diferentes discursos sociales han hallado y construido sus “maneras expresivas” (Hjelmslev, 1971). Así tenemos la oralidad, la escritura, lo audiovisual, lo multimedia, considerados como macrosistemas comunicativos. Por su parte, Eliseo Verón nos dice que ese contrato nos remite, por ejemplo, a “comprender el vínculo entre el medio y el lector” (Verón, 1999: 95); el acto lector está en proceso de mutación, dando lugar a diversas modalidades del mismo, la causa reside en la aparición de nuevos soportes textuales y modalidades enunciativas. En este proceso han incidido diversos factores: la aparición y posicionamiento de otros medios de comunicación con sus correspondientes “formas de la expresión”, cambios socioculturales tales como el rechazo del canon, la creciente individuación del sujeto, la fragmentación como característica de reconocimiento y apropiación, la pérdida del orden progresivo y lineal de la lectura y la proliferación caótica de textos impresos.

---

<sup>22</sup> La presencia del lector en el resultado literario resulta de gran importancia en la crítica moderna y con ello la lectura se ha convertido también en una forma de creación más. Los lectores participan en las creaciones y se vuelven creadores. Ahí tenemos la concepción de la lectura en nube de Vicente Luis Mora (2010), en la cual el lector pasa a ser también crítico.



En efecto, la lectura, como actividad significativa y como proceso sociocultural apresa el sentido textual y discursivo, además se ha compuesto en numerosas ocasiones de un modo conveniente en su puesto de sustancia de conocimiento. El contrato de lectura al que hemos aludido con anterioridad nos remite también a la correspondencia soporte-lectura. El desarrollo del soporte por una parte y sus lectores por la otra. Ellas son las dos “partes”, entre las cuales se establece, como en todo contrato, un nexo, el de la lectura. Lo esencial se refiere a cómo tenemos que establecernos más en el plano de la enunciación o del enunciado. Las diferencias de visiones entre la calidad de contenidos, entre, por ejemplo, un diario “tradicional” y uno sensacionalista dan lugar a un perfil de lector, al igual ocurre con la literatura en todos los niveles, ya sea desde ámbito de la crítica o la creación literaria como desde cualquier segmento educativo, ya que el lector de secundaria se encuentra en diferentes tipos de madurez lectoras y esto repercutirá en sus elecciones. Además, estos aspectos críticos se recogen en el currículo de la Comunidad de Extremadura como contenidos que deben ser asumidos.

Para terminar este apartado y como enlace con el siguiente podemos decir que el componente enunciativo de cada textualidad, ya sea literaria o no, edifica una imagen del enunciadador, pero también del que la recibe, y más allá un vínculo con lo dicho, al afirmarlo o dudar de ello, y un tipo de relación con el destinatario. Todo acto lector admite una asociación tácita y en esa asociación se encuentra el lector más común: el lector medio. Este compromiso se manifiesta de manera dinámica y variable, con distintas *modificaciones* producidas en las *modalidades de lectura* de los textos poéticos (en su recepción) y la vinculación de éstas con los pactos de lectura generados por los textos audiovisuales y multimedias.

### 3.8. La lectura de la poesía: concepto y recepción en aula de secundaria

Para tomar un punto de partida hay que explicar qué comprendemos por lengua poética y posteriormente enlazaremos este asunto con la lectura de la poesía en secundaria. Para ello tomaremos, en un principio, la exposición que E. Kayra nos presenta de la lengua poética: “peut se définir comme une expression ou une transposition au moyen de ‘signes particuliers’ (Bréal, 1904: 329) [...] d’une psychologie ou d’un comportement, d’un sentiment ou d’une pensée, d’une attitude ou d’une esthétique” (1998:1). Si vemos solamente la poesía como un medio de expresividad propia y única de un sentimiento, idea o estética, su lectura perderá esa vivencia del hermetismo del lenguaje. Se necesita entender el acto poético como el pensamiento mejor organizado tanto desde el punto de vista lingüístico como artístico. Esto significa que el futuro educativo de la lectura poética deberá atender tanto al plano sensible como inteligible del texto poético, un texto que está destinado a crear una emoción a través de un estilo propio mediante combinaciones verbales originales. Resulta importante, pues, que el futuro lector poético ejercite una inclinación hacia la participación identitaria (en un principio) con el fin de integrarse en la esencia del autor original y re-crear el texto original desde su persona.

Por otro lado, en las páginas que abren *El arco y la lira* (1972), expone, entre otros aspectos, una noción del poema como un elemento escurridizo (esta percepción general sobre la poesía ha dado lugar al pensamiento de género difícil) y diversas definiciones, apreciaciones y rasgos sobre la creación poética. Según Aguiar e Silva (1980), será a partir del siglo XVIII, cuando la concepción de la misma se establezca desde la perfilación aristotélica, sin embargo, desde finales del siglo XIX hasta la actualidad la poesía no solamente utiliza el verso como vía expresiva sino que otros canales más híbridos la enriquecen, pongamos por caso el poema en prosa, la poesía visual o la ciberpoesía.

Otra cuestión interesante en cuanto a la concepción de la poesía en la Educación Secundaria Obligatoria es el tema de la ficción y con ello la cuestión pragmática. Este elemento se ha excluido de la poesía, pero podemos poner numerosos ejemplos al

menos a modo de iniciación-y esto debe también conocerlo el alumnado-de una gran cantidad de poemas, los cuales no representan una manifestación de los verdaderos sentimientos del poeta. Por otra parte y desde esa necesidad de apartar los tópicos sobre la poesía, resulta conveniente que el análisis de la lírica se constituya a través de la distinción excluyente y convencional con la narrativa o el drama. Debemos tener en cuenta que hay una serie de textos que no muestran límites de manera tan despejada y esto ha dado lugar a numerosas mezclas textuales y genéricas.

Todo poema se manifiesta como una distintiva expresión comunicativa, que en numerosas ocasiones, refleja distintas complicaciones analíticas, pues indica una ejecución comunicativa desviada de los mensajes habituales, aunque a veces disponga de elementos convencionales de la comunicación lingüística convencional. A efectos metodológicos es necesario distinguir pues entre los tres niveles de comunicación que se producen en el poema y que mantienen unas complejas relaciones entre sí: 1) Una comunicación externa entre autor y lector real. 2) Una comunicación interna establecida entre los personajes explícitamente presentes en el texto; 3) Y una comunicación que media entre los dos: los participantes son autor y lector implícitos, o autor en cuanto poeta y lector como receptor de poesía (Luján, 2005).

Entre toda esa caracterización que numerosos autores han hecho sobre la poesía, uno de los elementos denominadores se concreta en la *subjetividad*. Este asunto se transmitido principalmente a partir del Romanticismo y sigue vigente. Esta característica ha derivado hacia una *interiorización* (Kayser, 1976). En relación con estos rasgos tenemos la intensidad del significado ya que la creación poética no deja de ser una síntesis expresiva de aquello que se expresa y cuya unión se encuentra en la brevedad y la complejidad.

Siguiendo una línea de apreciaciones tópicas que hay que tener en cuenta antes de tratar la poesía en el aula es el trabajo de la forma, una forma autorreflexiva, para R. Jakobson una de las características de la función poética del lenguaje (Aguar e Silva, 1980). Una cuestión importante para el aula y el profesor se encuentra en la motivación del signo lingüístico, en concreto, en la oposición del signo convencional/arbitrario de la lengua común. Desde aquí podemos señalar la formulación de Dámaso Alonso (1962: 31-32), cuya proposición preliminar podemos condensarla en que en la poesía se

percibe una unión entre significante y significado. Su relación establece el uso de la lengua como elemento *natural* y no como una herramienta funcional. En este sentido se encaminan la labor investigadora de la Escuela de Tartu, la cual percibe la literatura como un sistema de modelización secundario. Así, para R. Núñez Ramos (1992) el poema transmuta la esencia y el uso del lenguaje mediante el quiebro de las normas de su funcionamiento habitual; pero también por medio de la conservación de tales reglas, superponiendo reglas propias y transformándose en un discurso que altera los discursos sociales instituidos (un antidiscurso). A pesar de esta ruptura, puede verse también como una forma de conocimiento (Bousoño, 1976).

Para J. Molino y J. Tamine (1982) y desde un enfoque más estructural la poesía organiza de manera métrico-rítmica la estructura lingüística. Por su parte, la interpretación estilística plantea la finalidad de todo análisis literario<sup>23</sup>: el descubrimiento de aquellos elementos significadores de un poema. F. Brioschi y C. Di Girolamo (1988) establecen una diferenciación entre prosa y poesía, la cual se basa en la oposición versificado/no versificado. Por esta razón (entre otras) se ha manifestado en la clase y fuera de ella una serie de contenidos destinados a la poesía, propios de ella, y otros a la prosa; y según cada cultura la creación poética posee una serie de convenciones y variaciones en el tiempo. Es cierto que la prosa, ya sea ensayística o narrativa, posee un conjunto de particularidades de complejas y distintas, aunque no inferiores cuantitativamente en relación con la poesía.

El aula de secundaria, principalmente en la de cuarto de ESO, la introducción en la poesía debe realizarse de manera progresiva en cuanto a su nivel de claridad expresiva y aunque hablemos de reglas, no se debe pensar en la métrica como algo «sustancial» o «intrínseco»; hay que reclamar el carácter convencional de la métrica. Eso sí, considerándolo como un elemento musical del lenguaje y pudiendo relacionarlo con otras materias como la música. También en un acercamiento a determinadas manifestaciones híbridas se podrá mostrar el uso de módulos rítmicos en la prosa como

---

<sup>23</sup> Podemos señalar nuestro total acuerdo con Antonio Mendoza cuando apunta que “Enseñar a interpretar es formar para que el alumno-lector sepa participar en sus lecturas, de modo que éstas sean efectivamente personales interpretaciones y no sean sólo resultado de un ejercicio más entre las cotidianas actividades escolares. La interpretación, necesariamente, implica una valoración no sólo porque la comprensión sea el primer resultado cognitivo del proceso de lectura, sino porque la interpretación es además el elemento desencadenante de la finalidad lúdica y de la identificación de datos culturales y metaliterarios.” (2004: 169).

estructuras complementarias y subyacentes al discurso, y que no esperan ser «reconocidas» por el lector. Por eso hay que señalar que la métrica compone posiblemente el mejor modelo mediante el cual una textualidad resulta inerte en sí misma y sólo cobra vida por la intervención activa del lector.

Pero si volvemos a la puramente textual podemos señalar que Víctor Moreno<sup>24</sup> apunta que la lectura entraña una mayor complejidad que la escritura, ya que la primera es más complicada de evaluar, sobre todo si no se establece un plan lector dentro de una educación literaria, en la cual la enseñanza de escribir va estrechamente relacionada con la lectura y así el resultado seguramente resulte inadecuado (Moreno, 2007). La concepción de competencia literaria desde su especificidad de capacidad humana ejerce la posibilidad de creación de estructuras poéticas y con ello la comprensión de sus rasgos por medio de esa creatividad. Mientras que la competencia lingüística se manifiesta como una competencia universal e innata, la competencia literaria refleja que es la adquisición de un sistema, cuyas aptitudes que se integran mediante su aprendizaje y práctica de experiencias estéticas concretas.

Según Reyzábal y Tenorio (1992), la familiarización con la literatura y por ende, con la poesía colabora en la formación de la personalidad, promueve y facilita la interacción y la participación, preparando para una vida en cambio permanente, ayudando a clarificar creencias o valores, encauzando sentimientos, desarrollando la sensibilidad estética, enriqueciendo la capacidad crítica y aumentando la capacidad creadora. Pero la visión agria sobre la creación poética no sólo sucede en los estudiantes de nuestro país; de acuerdo con las palabras de los estudiantes, estos se limitan a contar versos y analizar métrica y figuras literarias (Ramírez, 2009). En las aulas de secundaria se enseña la literatura a partir de la perspectiva que se impuso en los años sesenta. Este enfoque consistía en estudiarla desde la formación de hábitos para formar lectores competentes, para ello se contaba con el apoyo de las teorías literarias del formalismo y el estructuralismo, como modelo para acercarse científica y didácticamente a los textos.

---

<sup>24</sup> Uno de los autores claves en relación con la lectura y escritura poética es Víctor Moreno, cuya metodología en cuanto sus posibilidades creativas se trasluce en ensayos de referencia para esta tesis, me refiero a *Va de poesía* (2004a) y *El juego poético en la escuela* (1989), los cuales se tratarán con mayor profundidad en el capítulo “La lectura comentada como forma de creación”.

Se buscaba un análisis científico de las obras literarias, pues se tenía la idea que sólo con un análisis científico de la literatura era posible contribuir a las cualidades analíticas y lectoras en el alumnado (Lomas, 2001).

Esta clase de observaciones se hallan actualmente en gran parte de manuales didácticos publicados por las distintas editoriales, y desde estas ediciones los docentes acostumbran a reproducir ese mensaje cuando imparten sus clases. Del mismo modo, tiene que estimarse el deterioro de la sensibilidad estética de parte de los docentes, así como la escasa labor que de la creación lingüística y literaria se ejerce, además de la inexperiencia y la ingenuidad general sobre los elementos principales y de las actividades ajustables a la poesía.

El trabajo con una problemática auténtica, basada en la experiencia provoca que el conocimiento se asimile de mejor manera, es ejemplar el tratamiento de la relación teoría-práctica, en cuanto a literatura, en la Educación Infantil, por ejemplo. Ese carácter experiencial, de comprobación por sí mismo, suministra al alumnado la ocasión de trabajar con situaciones reales, así cada alumno experimenta su comprobación interpretativa y creativa. Y todas esas teorías y tipologías, todos esos lectores y por lo tanto, alumnos ¿cómo se toman esa clase de textualidad complicada, quizás la más complicada por su brevedad e intensidad? Aunque en los libros de texto la presencia de la poesía es relativamente constante, en las lecturas diarias tiene escasa presencia en contraposición con los géneros narrativos. Los fondos de las bibliotecas escolares son escasos normalmente en títulos de poesía infantil y juvenil, y por costumbre resulta una falta corriente también en las bibliotecas públicas. El propio panorama editorial aparece tremendamente desproporcionado en cantidad de títulos de narrativa. Los poetas se aproximan en pocas ocasiones a la poesía infantil y juvenil; su visibilidad y su prestigio es menor que la poesía sénior, madura, la de los clásicos, por esta razón pocos poetas desarrollan una producción concreta en este campo poético, sin embargo el panorama parece que está transformándose con lentitud. Podemos señalar en este sentido varios datos:

Los datos recogidos en las sucesivas ediciones del informe anual *Panorámica de la Edición Española de Libros*, venían reflejando desde el año 2005 un incremento más o menos sostenido en la edición de libros infantiles y juveniles, especialmente

reforzado durante el año 2008. Esta tendencia se rompió en 2009 cuando hubo un descenso del 5,3% en la edición, pero durante 2010 se ha vuelto a una cifra prácticamente igual a la obtenida en 2008, con un total de 12.622 ISBN registrados lo que supone un aumento del 5,5% respecto al año anterior; se trata de un incremento ligeramente superior al logrado por la totalidad del sector, que alcanza el 3,9% (MCU, 2012b: 10).

La existencia de una acción filtradora se define finalmente en la conexión entre lo que se edita y la lectura que realmente tiene lugar en las aulas. Se puede aludir a un *canon literario escolar*, entendido como un modo de establecer una pauta lectora, un juicio y un concepto de literatura, que establece qué leer ante la imposibilidad de abarcar todo lo publicado. La estrategia para la didáctica de la literatura que nos aportan numerosos libros de texto suele inclinarse hacia una estructuración tradicional que se refleja en una textualidad (que en la mayor parte de las ocasiones es de carácter literario y de autores pertenecientes al canon) para a continuación proseguir con una serie de actividades habituales, poco creativas, que residen en un despliegue de preguntas simples que requieren de respuestas más o menos mecánicas, donde sólo hay que parafrasear algunos fragmentos del texto.

Asimismo, debemos que tener en cuenta ¿si es posible evaluar la comprensión de un texto? Desde la evaluación del informe Pisa de 2009 el concepto de la comprensión se ha visto como algo personal, propio y como consecuencia, su evaluación en sentido preciso no es posible. En el último informe de 2012 se confirma que España está por debajo del promedio de la OCDE. Y es que se valora cuestiones muy acopladas a la comprensión: las contestaciones a trabajos de comprensión de textos. En la escuela podemos intervenir de diferente forma respecto a estas dos dimensiones. Por una parte, tenemos la extensión particular con la que se pretende alentar y contagiar el hábito, la necesidad y la importancia de la lectura. Por otra parte, está el espacio escolar que se centra en instruir a leer según determinadas quehaceres. Y esta partición es significativa ya que se ha dado lugar a una diferencia entre el canon de aula y el canon literario. En relación con esta división podríamos hacernos las siguientes preguntas: ¿cuáles son los criterios que se ponen en circulación, entonces y ahora, en la construcción del canon literario escolar propuesto por los libros escolares de mayor utilización? ¿En qué sentido una determinada forma de entender el aprendizaje afectó a

la selección de textos literarios para el aula? Y ¿qué concepciones de escuela, de poder y de cultura hicieron posible un canon u otro? y por último: ¿qué cambios en cada una de esas ideas posibilitaron cambios tan radicales en la formulación de un canon literario?<sup>25</sup>

Podemos decir que a su vez, los programas de estudio tiene un carácter prescriptivo: describen explícitamente qué se debe enseñar y qué obras se deben leer. Por lo general se sigue un orden cronológico, cada unidad se constituye en torno a la presencia de un autor o de un género literario. Este hábito de los planes y programas se reitera en la industria editorial escolar y en las programaciones y prácticas de los profesores. Los manuales y los libros de texto efectúan un papel significativo en la imagen del progreso curricular. Las editoriales ejecutan una versión de la oferta oficial y la enlazan con los saberes expertos derivados de la investigación y de la educación terciaria. En relación con el nivel de apego a la normativa canónica oficial, podemos adentrarnos en tres enfoques: la que representa esta norma, la que moderniza entre sus ambigüedades y la que persigue una configuración independiente. La historiografía en relación con los materiales editoriales se relaciona claramente con los inicios de la educación formal y llega hasta nuestros días. Si observamos sus índices podemos inspeccionar las diferentes mutaciones que se desarrollaron y se despliegan en la política educativa en este casi siglo y medio de existencia de la materia de Literatura. Esos cambios que se producen a través de distintos debates como por ejemplo aquellos que estaban en contra de la educación formalista y retórica: “Con el tiempo, el estudio de la retórica como arte del discurso eficaz, empezó a reducirse al estudio de las figuras de estilo. Es decir, empezó a reducir sus dominios -la *inventio*, la *dispositio*, la *elocutio*, la *memoria* y la *pronunciatio*- en favor de la *elocutio*, como estilística.” (Colomer, 2010).

En cuanto al rol del docente en la ordenación del canon escolar debemos recalcar que la pedagogía que prevaleció en la formación docente tuvo, a lo largo de gran parte del siglo XX, una sombra autoritaria. Este hecho conllevó, por un lado, que el profesorado empleará las normas que le imponía el Estado. Entonces, tal como lo hemos

---

<sup>25</sup> El concepto de *canon* derivado de ensayistas como Bajtin, Jauss o Lotman, ha sido expuesto como una posibilidad. Su esencia histórica puede producir diversos modelos con su organización y con sus categorías interpretativas, hecho que debe plantearse por parte del profesorado a la hora de construir las programaciones.



trazado con el canon oficial, aquí la unión entre canon literario y política es aguda y delicada. Por ello, el desmerecimiento que ha llegado a alcanzar la lectura en las aulas, obliga a los docentes a replantearse la pertinencia del canon escolar, favoreciendo una lectura en contrapunto de textos literarios junto con otros tipos de discurso como el cine o la publicidad, estrechamente vinculados a los adolescentes.

Normalmente, el docente emprende y elige sus propias secuencias y contenidos, además favorece los textos de lectura en función de los libros de texto: “Su relevancia educativa es incuestionable por ser uno de los soportes más fieles del currículo escolar ejercido y una guía privilegiada para su ejecución” (Molina, Alfageme y Miralles, 2010: 1); que componen en muchos casos la guía de su práctica didáctica en el aula. Así, el libro de texto se admite como una guía docente. Estos manuales abarcan un grupo de contenidos asentados en los valores culturales e ideológicos; informan casi siempre de las ideas dominantes sobre las que deben justificarse los contenidos (Apple, 1992). Los libros de texto están constituidos por un conjunto de discursos hondamente polifónicos, puesto que en ellos concurren diversas textualidades y autores que han sido elegidos por otros autores en una especie de antología de diversos géneros y se organizan según criterios metodológicos y enfoques dominantes en la época. Según la concepción del libro de texto, así serán sus estructuras. Y es que los contenidos curriculares influyen en la preparación de los libros de texto y con estos cambios gran parte de las editoriales se han ajustado a estos cambios. El valor de los libros de texto sobrepasa el ambiente escolar, puesto que en ellos se transfieren contenidos culturales, sociales, valores e ideologías. Los libros de textos, como señala Agustín Escolano (1997), formulan en ocasiones de manera evidente o subyacente la ideología; el libro de texto y la lectura están íntimamente relacionados. Todo libro de texto es una propuesta de un grupo de textos de lectura, por lo general, en relación con el currículo o bien porque los autores ven conveniente un tema.

De este modo, el libro de texto aparta a la escuela de los usos sociales de la lectura y la escritura; o sea, se convierte en un entidad artificial fundada exclusivamente por las instituciones educativas ya que ningún adulto lee libros de texto (los adultos leen novelas, periódicos, etc.). Habría que preguntarse si ¿este tipo de libros de texto avivan el desuso de la lectura y la escritura? ¿Si promueven la memorización, la respuesta a las preguntas sobre el texto, la realización de operaciones y problemas? En un primer

momento, la lectura no es placentera ni es provocada por la curiosidad para descubrir una información. Si bien las críticas son innegables, no es posible sistematizar porque obedece según el uso que se haga en el aula; también no todos los manuales poseen idénticas estructuras o contenidos. Estas diversificaciones requieren nuevos modos de lectura más multimodales. La lectura crítica no se percibe tan sólo como una lectura puramente esmerada; para leer de manera crítica el alumnado debe explorar energicamente las pruebas sobre el texto. El profesorado y el entorno familiar tienen que ayudar a registrar los rasgos ideológicos del autor, los estereotipos y los prejuicios en los libros, en las habilidades y prácticas lectoras escolares y domésticas. M. W. Apple puntualizó tres respuestas comunes de los lectores: por un lado, está aquel que admite, en la lectura dominante de un texto, los mensajes de su valor nominal. En un segundo momento tenemos desde una respuesta negociada al lector que puede refutar una observación en particular, aunque admite las tendencias generales o interpretaciones del texto. Y por último, una contestación de oposición se resiste a estas tendencias dominantes y sus interpretaciones. El lector se posiciona de nuevo en una recolocación ante el texto y ocupa una perspectiva diferente.

Por esta razón no se trata de una ingenua casualidad que la mayor parte de las veces los contenidos de los libros de texto concuerdan con los valores y utilidades de los distintos conjuntos de dominio educativo. Las diferentes tipos de preparaciones y actitudes transferidos por los libros de texto personifican la aceptación dominante; en extrañas ocasiones consienten que sean debatidos, lo cual presupone que existe una censura a las voces alternativas o críticas. De un modo general, los textos de lectura en las unidades de aprendizaje libran algunas situaciones; Por una parte, tenemos un medio cohesionador por una razón: completan los contenidos y las secuencias de la unidad. Ese aspecto unitivo da pie a uno motivador ya que la lectura representa la primera actividad que diseñada en la unidad debe promover la motivación.

También tenemos una función cognitiva que nos indica que los textos se conciben como portadores de contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes. Desde esta postura, la lectura y los textos verifican una función esencial en el aprendizaje. Hasta aquí se percibe que se tiene que leer para aprender y que todas las lecturas deben ser controladas. Los textos de lectura despliegan una estructura que manifiesta, en primer lugar, la anticipación que a su vez sobresale en las actividades

previas a la lectura, con exploración de conocimientos previos y de la experiencia del lector, con la asimilación textual en la relectura. En cuarto lugar, nos encontramos con la lista de léxico en la que se incluye un inventario de palabras desconocidas. Las creaciones literarias están completadas con una breve bio-bibliografía del autor, mientras que en las lecturas no literarias se acompaña de algunas cuestiones sobre su lectura. Los propósitos consisten en marcos orientadores y nos enseñan para qué leerán los alumnos, cómo lo harán y para qué les servirá en la vida. Los objetivos aprueban la fuga de la rutina de la lectura por la lectura y, de hecho, a través de ellos igualmente se transfieren ciertas reflexiones en cuanto al acto lector. Asimismo representan una declaración de finalidades en torno a cuál es el uso que se quiere llevar a cabo con el texto. La lectura puede estar enfocada a lograr información, descifrar textos, reflexionar sobre el contenido y la forma de apreciarla. Así se llega a las actividades de comprensión que los lectores ejecutan con anterioridad, en el mismo momento y con posterioridad a la lectura mediante la intención de conseguir unos objetivos determinados. Las tareas se formulan en preguntas e instrucciones, normalmente para responder; planean promover, instruir y valorar la comprensión.

En los manuales analizados las actividades de comprensión se muestran como un cuestionario sobre el texto de lectura y en pocos casos se enlaza con la escritura y ya no digamos con la escritura creativa. Sus directrices se presentan de manera tripartita: por un lado, tenemos el límite puesto por una capacidad como seleccionar, interpretar o sintetizar; por otro están los enunciados breves que puntualizan lo que tiene que realizar el alumno: leer y escribir o debatir y opinar. En tercer lugar estaría la descripción de enunciados más amplios que proveen de ciertas demostraciones antes de bosquejar interrogantes.

Entonces, a raíz de esta manera de proyectar la lectura concurre la noción de que leer es responder preguntas; se lee para responder preguntas, aspecto que muchas veces reproduce el profesor en el aula. La realización de preguntas suponen un asunto esencial en la lectura ya que la actividad lectora es una forma de preguntar y por ello establece la forma de la lectura y también qué se tiene que comprender o en qué sentido se debe entender. Todos estos asuntos determinan la clase de lector y el nivel de criticidad. En este sentido, se asume que la lectura es un proceso y desde nuestro punto de vista, un proceso adaptativo, de evolución de los instintos comunicativos. El lector, primero,

debe anticipar la lectura según sus conocimientos previos, luego leer para desplegar las actividades y asegurar su comprensión; la preocupación substancial se centra en la comprensión que se reconoce por medio de las preguntas.

En general, en los libros de texto de la enseñanza en secundaria existe una marcada tendencia para trabajar de manera individual. Desde esta perspectiva se toma la idea de un *lector aislado* ya que la individualización tanto de la incompreensión como de la comprensión resulta un nuevo espacio; cada lector asigna un significado particular, invariable y único, por tanto no hay necesidad de intercambiar ni comparar con otras formas de comprensión.

No negaremos que la poesía puede ser un medio de escritura difícil e incluso muy difícil, para quien no conozca siquiera aproximadamente sus códigos. Lo curioso viene, sin embargo, cuando habitualmente encontramos la misma reacción, especialmente entre los lectores adolescentes, frente a poemas nada herméticos, de expresión muy directa. Parece como si los alumnos hubieran tomado de manera inconsciente el prejuicio de que la poesía es difícil y por tanto, la sola disposición versal despierta en el ocasional lector poético el prejuicio de que aquello que va a leer sólo por el hecho de estar en verso. En este sentido, creo que es preciso, en el aula y fuera de ella, un proceso no tanto de aprendizaje como de desaprendizaje, desandar los tópicos que se ha vertido sobre la creación poética.

Habitualmente, la creación poética no se comprende puesto que se comienza con la certeza previa de que no se va a entender. Por ello, enseñar a leer poesía supone, en primer lugar, enfrentarse a los prejuicios que rodean a la escritura poética. Desde luego, el prejuicio más evidente y el más difícil de romper es el hecho de la comprensión. Y estos hechos no sólo se dan entre alumnos adolescentes, con frecuencia nos encontramos con lectores adultos, a menudo lectores voraces, que se confiesan incapaces de leer poesía. Escribe el poeta griego Yorgos Seferis que “[...] es característico que, en nuestros días, el hombre más inepto para la poesía no sea el analfabeto, sino el llamado hombre de “cultura media”. Parece ser una gran verdad que uno tiene la gracia divina, si es completamente inocente, y, si no se percibe de este modo, la consigue con gran ejercicio y aplicación” (1989: 67). Quizás, Seferis se excede

en su observación, pero lo cierto es que la antropología<sup>26</sup> nos ha mostrado que el gusto por las formas simbólicas y la expresión poética acompañan al ser humano desde siempre y no son exclusivas de los pueblos que han alcanzado un alto grado de complejidad en su estructura social y cultural. Hay culturas exclusivamente orales que han sido capaces de crear una poesía de gran belleza y de una indudable riqueza simbólica sin recurrir a la letra escrita. No todas las culturas ni todas las sociedades han sido educadas en la necesidad de una comprensión previa y completa de la obra de arte para gustar de ella. En nuestras sociedades, sin embargo, la comprensión racional es un elemento fundamental (algo que no es negativo, de hecho, sería deseable que se tomase más en cuenta en la vida personal y colectiva).

No es extraño que para muchos lectores enfrentarse este tipo de textos implique lectura y relectura, cuyo esfuerzo se centra en desentrañar el propio mensaje, algo que resulta un esfuerzo; además hay que tener en cuenta, desde un nivel más general, que el elemento racional y práctico de nuestra cultura prevalezca sobre la creación poética. Sin embargo, que no entendamos todas y cada una de las imágenes que nos propone el poeta no significa que no comprendamos el poema, la emoción o la identificación. Hay que volver a la enseñanza de la emoción, al aprendizaje del análisis de los sentimientos, el alumno debe saber que la poesía es una manera de conocerse.

No se trata de renunciar a toda comprensión sentimental y sensitiva del texto poético (rasgos de la poesía como la subjetividad, a la cual hemos aludido antes, como un elemento romántico que ha afectado a la comprensión y a la visión del texto poético); desaprender a leer poesía es aprender a disfrutar de la música del poema, del ritmo, de la fusión entre razón y emoción que nos proporcionan los grandes poetas, y además quitarse la mayoría de los tópicos sobre la misma. Entre los prejuicios lectores que arrinconan a la poesía se encuentra el sentimentalismo, cuando no la cursilería, aspectos que dan lugar al menosprecio, incluso de los propios escritores: “Y si, para colmo, escuchan, en boca de algunos novelistas que hicieron de la indiscreción su

---

<sup>26</sup> Como forma de comunicación simbólica la poesía establece diversas relaciones con una de las cuestiones esenciales en la literatura: el extrañamiento. Ernesto García nos dice lo siguiente: “Al igual que la antropología habla de entrenar la “destreza del extrañamiento” como requisito ineludible para el etnógrafo, podríamos decir que para muchos poetas (no todas las poéticas, claro está, siguen este decurso) esa misma destreza se transustancia en médula de su labor literaria” (García, 2012: 13).

enseña particular, caso de Cela, que la poesía es cosa amariconada”. (Moreno, 2004a: 23).

La asociación de la poesía con el sentimentalismo es un prejuicio complicado de erradicar, por eso, la educación en la emoción es un privilegio de la poesía, asunto que choca con la creencia de que en nuestra sociedad las emociones no son educables. Quien reduce sentimiento a sentimentalismo no es dueño ni de su propia razón ni de su propia capacidad de sentir. Hay quien rechaza la poesía porque la asocia con la emoción descontrolada, pero hay también rechazos que provienen de quien busca emociones demasiado fáciles que la poesía no quiere o puede proporcionar a simple vista. Lo que diferencia a los grandes poemas de amor de la visión del amor que nos ofrece la literatura y el arte de consumo es probablemente que la poesía nos invita a preguntarnos qué es el amor, a no dar nuestras primeras impresiones por universalmente válidas, a diferencia de lo que hacen tantas canciones de moda que sólo quieren halagar nuestra vanidad de un modo cursi (la poesía, en cambio, no sabe nada, no parte de significados previos: siempre nos invita a buscarlos).

Rebajar el miedo a la poesía es, tal vez, también perder el miedo a nosotros mismos, perder el miedo a explorar nuestras propias emociones y perder el miedo a interrogarnos sobre los significados heredados. Por eso, me atrevo a defender una educación estética como un valor en sí mismo. El papel que desempeña en los programas educativos el arte y en concreto el arte de la palabra, tiende a menudo a asignar a la literatura un papel subsidiario: en clase se realizan, en ocasiones, lectura de poemas para aprender historia de la literatura cuando, por el contrario, deberíamos conocer la historia cultural para poder leer y disfrutar con la poesía, con el arte, con la narrativa.

Una educación estética es una *educación de la sensibilidad* y también una educación del placer (también el placer se educa, no se olvide). Es necesaria en nuestra educación la confianza de Schiller en la educación estética, para quien ésta resultaba una base estable de una ciudadanía virtuosa y comunitaria (Schiller, 1990); pero, aun cuando en la historia no faltan ejemplos de gran sensibilidad artística y escasa sensibilidad ética, no creo que sea echar en saco roto que nuestros alumnos aprendan a dialogar con sus propias emociones. Asimismo, me atrevería a decir que una educación

estética es también parte de una educación del silencio. Los lectores de poesía saben que la poesía requiere de silencio ya que este se precisa como el complemento necesario de la palabra poética. En este sentido de la educación estética fue ejemplar la inclinación de los docentes e integrantes de la Institución Libre de Enseñanza por la Educación Estética y la manera en que la cuidaban y avivaban. A raíz de esto podemos cuestionarnos: ¿se fomentan la creatividad a través de la lectura en la ESO? ¿han caído en la zozobra y la inercia la Educación Estética? En cuanto a estas preguntas podemos señalar lo siguiente: “Durante la primaria, las explicaciones descriptivas predominan; las explicaciones racionales se incrementan en los grados superiores; y los comentarios afectivos deben, por lo común, aparecer en las secciones para recibir crédito extra de los cuadernos de lectura o al final de la lista de actividades sugeridas en los libros de texto.”(Heath, 2004: 148). Esto es algo que se refiere a la educación primaria, pero en realidad, también se puede aplicar a la enseñanza en secundaria. Esos aspectos anteriores provocan que se limite el interés y el rendimiento del alumnado para interactuar con el texto, de concebir contextos creativos que le reconozcan su interpretación y agregarle su realidad o situarse en ambientes que posteriormente se le requieran en la educación superior o en la vida sociocultural.

Estos asuntos crean en los estudiantes una expectación distinta de aquello que representa la lectura, la instrucción en desplegar trabajos monótonos con el fin de compensar los requerimientos de los maestros o padres, desaprovechando gradualmente la espontaneidad y la creatividad que proporciona el texto. De este modo, la costumbre se resuelve en la mayoría de los casos en la adquisición de la información importante según el enfoque de los adultos, normalmente a través de cuestionarios o resúmenes como modo de comentario textual. Si nos dirigimos al plano oral ¿se cuida una lectura en voz alta? ¿es una práctica más o menos habitual, teniendo en cuenta la dicción, modulación o el énfasis? La Sociología<sup>27</sup> utiliza el concepto de proceso de socialización para definir el proceso de incorporación del individuo a la sociedad, es decir, el proceso por el cual se estimulan, se generan y se desarrollan características comunes en la personalidad de los individuos. Una sociedad, por definición, tiene que mantener unos vínculos entre los individuos que la conforman para poder desarrollarse. En este

---

<sup>27</sup> Es necesario destacar que la entrada de ciertos poetas y libros al canon literario y escolar viene dada por medio de ese proceso de socialización que consta de varios escalones y que no siempre están ligados con la calidad literaria entre los cuales se encuentran premios, editoriales de prestigio, festivales, etc. esos campos de poder tan bien definidos por Pierre Bourdieu (1995).

sentido, el análisis del proceso de socialización está muy influido por la teoría de los “roles” (papeles definidos socialmente e interpretados por los individuos), algo que afecta a la recepción de la poesía en el aula, en la sociedad y a su oralidad. Aunque el proceso de socialización sea universal, el contenido de la socialización varía de manera amplia y sistemática en todas las culturas. Cada sociedad desarrolla un enfoque de la crianza de los hijos que refleja sus valores culturales autóctonos. Sin embargo, cualquiera que sea el contexto particular, la meta de la socialización lingüística siempre es promover la eficiencia comunicativa: la capacidad de usar apropiadamente el lenguaje en la comunidad. En esa socialización de la lectura y en concreto de la poesía es importante el contexto familiar, que normalmente se olvida. Una vez explicado nuestro empleo del término socialización, es importante analizar brevemente nuestra definición del término contexto.

Por otro lado, el contexto familiar resulta esencial para el buen ejercicio educativo en su práctica ya que tanto el ámbito educativo como el entorno familiar fundan medios concluyentes en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Este aspecto de suma importancia es fundamental en la educación infantil o primaria, pero también debe aparecer, del mismo modo, en otros niveles educativos. Por esta razón se ha instado repetidamente en la necesidad de una colaboración estrecha entre padres y profesores, señalando los beneficios que se derivan de ella. Los componentes referenciales al ambiente familiar revelan las desigualdades de rendimiento en relación con otros constituyentes, por eso, los alcances escolares por parte del alumnado se corresponden con particularidades de experiencias de aprendizaje, características y posibilidades en el ámbito familiar. Todo ello instituye actualmente un pilar en la investigación de la educación, en concreto, una educación coherente y exigente impulsada por las familias que favorecerán un mayor valor y reconocimiento del acto de lector. De la misma manera, se ha investigado de una forma práctica los motivos de las familias en cuanto al escaso número de lecturas (Ruiz y García, 2001), con razonamientos de tipo organizativo y activo. Las demostraciones de diversas investigaciones sobre el influjo del entorno familiar en el aprendizaje escolar reconocen la afirmación de R.M. Martínez (1992), cuando apunta que el provecho del lector en su acto, de manera general, puede corregirse si se posee un adecuado conocimiento de los condicionantes del entorno familiar del alumnado.



Entonces, un rasgo destacable del grado de cultura familiar estaría reflejado en la atención que pone el entorno familiar en la lectura, asumiéndose como una senda para acceder a la cultura en función de su importancia social. Esa actitud en relación con la lectura debe ser incluida como un indicador clave del nivel cultural de las familias y su influencia en muchos casos será determinante. La lectura forma uno de los aprendizajes iniciales de la educación formal, de ahí la asociación con la escuela, pero el papel familiar resulta tan importante como el educativo, tanto que tendrían que estar más unido. Desde las investigaciones llevadas a cabo para ratificar esta correspondencia se ha verificado la mayor presencia de costumbres de lectura en los alumnos cuando se impulsa la lectura por parte de los padres, o algo tan sencillo como ver a los padres leer creará un hábito en los niños; un patrón que tendrá más posibilidades de ser imitado por ellos, los padres se convertirían en causantes de la rutina gustosa de los lectores infantiles y juveniles.

La comprobación de cualidades en relación a los hábitos lectores reflejan las destrezas de la actividad de la lectura del alumnado en los diversos estamentos educativos como la educación primaria como la secundaria. La competencia en lectura está inscrita en el rendimiento, mostrando una similitud significativa. Según nuestra perspectiva, en este sentido, podemos decir que la lectura es una diferenciación entre los lectores-alumnos de secundaria no sólo en poesía sino en otros géneros literarios: lectura adaptativa y lectura superlativa. Para ahondar más en esas dos concepciones anteriores debemos remitirnos en primer lugar al concepto de adaptación, el cual era originariamente biológico. Darwin sostenía que sólo aquellos organismos más aptos para adaptarse a los peligros del mundo físico sobrevivirían y las preocupaciones se centraban en la necesidad de sobrevivir físicamente en un mundo en constante peligro. Hay una inclinación a resguardar un *estado* de consistencia interna, este desarrollo adaptativo implica fuentes de estímulo frecuentes en todos los organismos. El proceso de adaptación se perfecciona en el instante en que la necesidad se satisface. Hay que tener en cuenta que la adolescencia se manifiesta como un periodo que subraya la transición de la edad infancia a la edad adulta y en consecuencia resulta un momento de inestabilidad y provisionalidad.

Además de los apoyos familiares, esenciales para una llevar una mejor conciliación social, según G. W Ladd, B. J.Kochenderfer y C. C. Coleman (1996) las relaciones interpersonales entre adolescentes pueden resultar esenciales en su adaptación y progreso escolar. Los adolescentes deben estar adaptados tanto social como intelectualmente, si pretenden ser exitosos. Los sentimientos de rechazo, las faltas de apoyo e insatisfacción afectan a la motivación del desarrollo lector. Por una parte, se ha achacado esa falta de motivación a los cambios psicológicos y fisiológicos; el adolescente empieza a estar ligado al mundo, empieza a separarse de su familia y entrar en entornos diferentes, que implican una adaptación rápida y extremadamente social: aspectos que influyen normalmente en su impulso lector. Habría que señalar que el cambio motivacional resulta dependiente de las características del ambiente de aprendizaje. Pero tendríamos que pensar en ¿cuál es la mudanza fundamental, qué se pierde de un segmento educativo a otro? La esencia de la educación infantil, sin lugar a dudas, es el juego. Con ello no estoy diciendo que se deba jugar en la secundaria como en la primaria o en la educación infantil, sino que podemos reformar esa noción de *juego* a favor de la imaginación y la creatividad. ¿Qué peso tienen estos dos aspectos en una evaluación de exámenes y notas?; ¿en esas calificaciones que nos dicen, supuestamente, que un alumno es mejor que otro, más válido?

Pero antes prosigamos con la noción de adaptación y su relación con nuestra noción de lectura adaptativa. También se ha considerado la inteligencia como una definición de adaptación, ya que la inteligencia es la capacidad para maniobrar con símbolos abstractos y entender sus relaciones, así como la capacidad de acomodarse a nuevas escenarios, beneficiándose de anteriores experiencias con su correspondiente identificación. Los actos adaptativos reducen la tensión y contribuyen a la supervivencia social. Enrique Pichón, desde la perspectiva de la psicológica social, refleja que la adaptación se enfoca hacia el problema de hacer frente a las demandas del entorno, a partir de la capacidad intelectual y emocional. Además, este autor diferencia entre adaptación pasiva y una adaptación activa (Pichon, 1981). La adaptación pasiva se expresa en comportamientos visibles a las expectativas del terapeuta, por ejemplo, cómo debe vestirse o como debe comer.

En sí, la adaptación activa representan las propias condiciones del sujeto que permiten una aproximación real y adecuada al contexto. En este sentido los lectores de manera muy general se podrían también dividir en activos y pasivos; los lectores pasivos asimilan la lectura como un proceso de adaptación intelectual y social, un medio que no implicaría una transformación individual, que estaría avocado a una acomodación al medio, pero no por gusto, sino por obligación de superar esos estadios educativos. La lectura sería un trámite más, un paso más de poseer una vía comunicativa pero no de conocimiento profundo de la realidad (*lectura adaptativa*). Así podemos establecer una diferencia en la lectura entre una vía comunicativa y otra de conocimiento. Este último aspecto estaría relacionado con la *lectura superlativa*. Habría que preguntarse en este sentido si la lectura es un proceso cognitivo, cómo es ese conocimiento, cuánto dura, de qué manera se produce y en quiénes. Tendríamos que empezar por aclarar que en los dos tipos de lectura se produce un proceso cognitivo, pero no en un mismo grado ya que una lectura superlativa provoca un desarrollo del vocabulario, una ampliación semántica de la realidad y por lo tanto, una ampliación del conocimiento. Y aquí habría que plantearse ¿si es atractiva la belleza de la poesía para todos? Como parte de esos lectores superlativos y no adaptativos la lectura sigue suponiéndose lo que realmente es, es decir, conocimiento, pero también algo que se olvida: juego, una manera de seguir jugando, ya sea como lector o como actante. Y también una manera de cultivar su sensibilidad artística.

Pero otro aspecto que se olvida no sólo en torno a la poesía sino hacia los demás géneros literarios se formula a través de la apreciación del otro, si la lectura es la adecuada. ¿Puede ser compatible esa apreciación del *otro* en una sociedad dedicada al narcisismo de redes supuestamente sociales y tremendamente narcisistas como Facebook? ¿Puede ser bien recibida una forma que como hemos apuntado, al principio, se inclina hacia la reflexión continuada sobre el texto, es decir, al esfuerzo por entender, por comprender? La visión que vive en los poemas se introduce, en ocasiones, en la espiritualidad del alumnado y sugiere pensamientos más elevados que son, sin duda, un aspecto importante de la educación moral, intelectual y estética. En el momento en que los adolescentes contactan con las creaciones poéticas, cuyos contenidos estén relacionados profundamente con sus vivencias, dejarán un poso perdurable en su mente, es decir, no pasarán por simples sonidos armoniosos o lecturas aburridas. La escuela

tiene que ser más humana, más cercana a la creación artística. En este sentido, V. Sujomlinski, un gran maestro de escuela ruso, dice lo siguiente:

Me he convencido miles de veces, sin vena poética, estético-emocional, que es imposible un desarrollo mental pleno del niño. La propia naturaleza del pensamiento infantil exige la creación poética. La belleza y el pensamiento vivo están tan orgánicamente entrelazados cómo el sol y las flores. La creación poética comienza con la visión de la belleza y la belleza de la naturaleza agudiza la percepción, despierta el pensamiento creativo, comunica a las palabras vivencias individuales (Sujomlinski, 1975: 76).

Y ¿cuál es el fomento y el desarrollo de la creatividad en las aulas? cuando, como he apuntado anteriormente, aún la base es un aprendizaje memorístico fomentado por exámenes. La Educación Secundaria Obligatoria no debe olvidar el cultivo de la lengua poética, desde una metodología ajustada y diversa, con el fin de que el alumnado reciba la emoción sincera y profunda de los textos poéticos y de sus propias creaciones. Por esta razón es necesario que el profesor sepa transmitir el mensaje poético, con su lenguaje, a sus alumnos, a fin de asombrar con sus estructuras literarias y con un patrimonio, de este modo podremos impulsar su creatividad. Sin duda, el maestro puede marcar, en este sentido, una huella profunda. No voy a volver a ese punto de encuentro que es la adecuación de lecturas a lectores (alumnado) y sí voy a proseguir ahondando en esa diferenciación entre lectura adaptativa/superlativa en relación con lo que vengo apuntando. Así debemos señalar que la lectura de un poema y su desciframiento suponen un tipo de conocimiento lingüístico y artístico, por un lado, tenemos una inclinación hacia lo lingüístico y por otra hacia lo estético. En relación con la apreciación de la experiencia creativa de los alumnos o su enriquecimiento por medio de esa experiencia estética, se han establecido términos como *creative writings*<sup>28</sup> o más

---

<sup>28</sup> Esta etiqueta procede del mundo anglosajón y las acciones que se llevan a cabo tuvieron sus inicios en el mismo, aunque se ha extendido a otros territorios en forma de talleres, seminarios e incluso su inclusión en el mundo académico a través de la universidad; aunque en España, por ejemplo, esa introducción en lo académico esté siendo muy lenta y como dice Benigno Delmiro: “Ámbito de trabajo que continúa, por lo demás, yermo en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria.” (2002: 11).

cercano en nuestro país a través de las actividades desarrolladas en los talleres literarios.

Ahora bien, hay que entender también el acto creativo a la par de la manifestación del pensamiento, de sus signos lingüísticos, con la necesidad de determinar el ámbito del significado, el cual nos lleva a una incógnita más particular y al mismo tiempo más general en relación al modo en que se proporciona significación a esa experiencia. La significación paradigmática del pensamiento está conectada con la regla lingüística, las estructuras sintácticas y las formas gramáticas; de manera pareja origina demostraciones y revelaciones empíricas gobernadas por hipótesis razonadas. Por su parte, Bruner (1997) trazó una serie de conjeturas sobre la actividad cognitiva y sus maneras de establecer su práctica y estableció un par de particularidades del pensamiento: el paradigmático o lógico-científico y el narrativo. Por ello es necesario crear en el alumnado una realidad psíquica-creativa llena de uniones libres en su investigación del hecho literario, con exploraciones en su expresividad, en el lenguaje figurado, con predominio sobre la realidad objetiva. El pensamiento estético estaría relacionado con esa lectura superlativa que aumenta nuestra percepción e inteligencia. Se debe inculcar que la lectura es fuente de sabiduría (algo que no es novedad), que leer aumenta las destrezas intelectuales y previene el menoscabo de las capacidades mentales.

La exigencia del lector poético en un trabajo de creación particular resulta intensa, puesto que se trata de una textualidad constituida de manera muy específica; sin embargo, normalmente se piensa que cuando los alumnos manifiestan sus propias combinaciones sintácticas de ese tipo y registran determinados dispositivos poéticos retóricos ya pueden empezar escribir poemas. Hay que alejarse de este tópico y empezar por una iniciación en la espontaneidad y el juego, ya que lo lleva en sí mismo el alumnado, pero durante las diferentes etapas educativas va perdiéndose, sobre todo en los últimos años de secundaria y ya no digamos en el ámbito universitario.

El estudiante como lector de un texto literario no debe situarse en la pasividad y ejecutar una lectura interpretativa totalmente libre, sin trabas teóricas. La noción de lectura hablaría de un lector pasajero, puntual, un lector que puede ser activo momentáneamente en el aula, pero que posteriormente deja esta actividad por completo

o casi. Habíamos hablado de la escritura creativa, pero ¿es posible desarrollar una lectura creativa en relación con la poesía en el segmento educativo de la secundaria y en concreto en cuarto de ESO? cuando los déficits de comprensión son altos y el tratamiento que se le da a la creación poética es elitista. Olvidamos también que la lectura, y me refiero a la concepción de la lectura superlativa, es decir, a la lectura en el tiempo, la lectura como costumbre y necesidad, representa un medio de creación de identidad sólida frente a la concepción de identidad líquida de la posmodernidad y tardomodernidad<sup>29</sup>. Y no sólo lectura sino la escritura, aspecto que veremos a continuación.

---

<sup>29</sup> De manera general y sobre todo desde el ámbito de la arquitectura (aunque aplicable a la literatura) nos lo dice Carlos Rehermann: “El Movimiento Moderno fue tan importante y decisivo para el cambio de las prácticas culturales occidentales del Siglo XX, que aun estamos inmersos en las estribaciones de la Posmodernidad. El solo hecho de que la Academia, tan prolífica en denominaciones, no haya podido bautizar nuestra época con un término autónomo de “moderno” (posmoderno, tardomoderno, hipermoderno, modernidad líquida, etcétera) indica la potencia de aquellas ideas y de sus correspondientes prácticas.” (2013).

## Capítulos IV. La escritura poética en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria

## 4.1. Situación y contexto

La enseñanza de la escritura demanda el favor de los aprendizajes reales, de aprendizajes prácticos, motivadores y creativos. Por eso, una de las bases de esta sección será que el juego debe recuperarse como forma de enseñanza y aprendizaje. Las motivaciones para atraer al alumnado a una materia resultan variadas ya que las identidades también lo son; la conexión del futuro profesional, la figura del profesor como elemento de atracción o la inclinación personal a determinados temas se muestran determinantes. La correspondencia entre el aprendizaje literario con la formación cultural y el hecho de considerar que estos conocimientos resultan esenciales para el desarrollo personal y la socialización resulta una cuestión esencial. La enseñanza de la redacción, por ejemplo, junto con las demás actividades de escritura recae principalmente en la figura del profesor, con ello viene el asunto de la instrumentalización de la escritura, su alejamiento de lo lúdico y por lo tanto, de lo creativo (aunque también se le puede dar un uso creativo). Normalmente la creatividad parece alejada de la realidad, pero hay que mostrar que es un componente fundamental en procesos de investigación, innovación y emprendimiento. Los planteamientos de L.S.Vygotsky (1987) pueden resultar interesantes en este sentido ya que el alumno tiene que precisar necesidades definidas y comunicativas, así como totalizar la escritura en su vida cotidiana y estar al corriente de los motivos de su producción, de sus finalidades y objetivos.

Con frecuencia se ha hecho hincapié en que la destreza con la escritura se manifiesta con escasa competencia por parte del alumnado en la Educación Obligatoria, hecho que refleja una gran problemática no sólo para el mismo sistema educativo sino también para la entrada en el mundo profesional. Y con seguridad que resulta uno de las piezas del puzzle del fracaso escolar<sup>30</sup>. Blanche Benveniste señala que existe una gran diferencia entre la “notación” de una lengua en sentido técnico y escribir una lengua. Si se toma la lengua como un código, la escritura se convierte en “un simple instrumento desprovisto de existencia autónoma y encargado exclusivamente de hacer una

---

<sup>30</sup> Las evaluaciones internacionales como el informe PISA y las nacionales, como la del Instituto de Evaluación del MEC, resaltan esta problemática de la relación de la escasa competencia en materia de escritura de los estudiantes, cuya repercusión se encuentra en las aulas en forma de fracaso escolar y en el ámbito social.



transposición de la lengua, sin ejercer ninguna influencia sobre ella” (Benveniste, 2002: 15). En tal sentido, M. J. Béguelin (2002) certifica que la reducción de la escritura a un simple mecanismo didáctico resulta ventajoso en cuanto a su utilidad e inercia para la escuela, sin embargo, no puede considerarse como una interpretación seria de los constituyentes de una lengua escrita. Como señala E. Ferreiro (2007), los problemas que el alumnado halla y rebasa por medio de sus esfuerzos la escueta apropiación de un sistema social incomprensible en ocasiones y reducido únicamente como codificación de unidades gráficas.

La actividad de la escritura representa una experiencia comunicativa y lingüística de gran complejidad entre cuya finalidad está la de transmitir informaciones, para refinar el pensamiento o adquirir conceptos novedosos. Entonces, podemos decir que escribir de buena manera es una cuestión pausada. El trabajo con el borrador permite cambiar el pensamiento: se pueden añadir cosas, aclarar ideas, etc. La lectura también puede ser tomada como una manera de aprender a pensar y por lo tanto, de desarrollar ese pensar.

Ante las cuestiones de cómo se trata la escritura y ¿qué es para el alumnado? adjetivos como tedioso, arduo y monótono se manifiestan normalmente en la gramática, la corrección o la creatividad: lo apartado del juego y lo atractivo en el aprendizaje poético serán constantes de su recepción. Al escribir se tiene que utilizar reglas gramaticales y diccionarios, pero la enseñanza-aprendizaje de la escritura debe volver a su esencia: al juego, aspecto, por ejemplo, muy importante en la educación infantil<sup>31</sup>; por medio de este elemento educativo es posible imaginar, reflexionar y gozar de la belleza de la realidad o de la invención con mayor facilidad y de manera más gustosa.

Esta última apreciación podríamos enlazarla con esa *lectura superlativa* ya que durante el proceso de escritura los alumnos no sólo aprenden a escribir en una lengua, sino que perfeccionan las otras destrezas comunicativas al intercambiar y compartir ideas y razonamientos con sus compañeros. La organización de ideas, la formación de los textos con coherencia lógica, la adaptación del tema tratado al tipo de texto son aspectos que aparecerán sin trabas. La habilidad de escribir es una senda que afirma el

---

<sup>31</sup> Numerosa es la bibliografía sobre la relación del aprendizaje de la escritura o la lectoescritura que están muy unidas con lo lúdico. Para ello podemos citar referencias interesantes de diferentes ámbitos educativos como *Juego y poesía popular en la literatura infantil-juvenil* (1992) de Ana Pelegrín o *Cómo leer textos poéticos. Hacia una lectura creativa* (1989) de A. Soladana.

aprendizaje de otros aspectos de la actividad verbal, si se coloca justamente y se cumple de forma frecuente en el aula y no como una actividad emancipada de la clase. En este caso, tendremos la ampliación y el afianzamiento de la materia funcional-gramatical del lenguaje; el incremento del vocabulario; la composición de un contexto sociocultural que puede crear puentes con la realidad de los estudiantes; el fruto de un dominio de una lengua por medio de diversos modos de la expresión escrita; los valores de la adecuación, coherencia, cohesión, estilo y presentación (que las desarrolla, a su vez, en la expresión oral) y la posibilidad de ofrecer nuevas vías para una mejor autorrealización y una mayor creatividad de los alumnos. Cabría preguntarse en este sentido y de un modo idealista si: “¿no se puede considerar el lenguaje mismo como la obra maestra de las obras maestras literarias, ya que toda creación en este orden se reduce a una combinación de las posibilidades de un vocabulario dado, según formas instituidas de una vez para siempre?” (Moreno, 1989: 57).

Pero parte de la protección de la escritura debe considerarse por medio de ofrecimientos didácticos basados en el contexto lúdico, literario y social. Habíamos apuntado con anterioridad que uno de los problemas de la motivación era la ausencia del juego. Ese aspecto que en la educación infantil se requiere como esencial, progresivamente se va debilitando. Desde lo lúdico, la acción educativa realizada por medio de actividades y tácticas interesantes, novedosas y motivadoras, trasladará a los alumnos a un aprendizaje menos encorsetado, con logros de progreso personal.

Estas actividades lógicamente deben ser adaptadas según las edades del alumnado. Si atendemos al segmento educativo que nos incumbe, cuarto de ESO, su relación con la escritura y, además, tenemos en cuenta un ejemplo concreto como el proyecto curricular de Educación Secundaria Obligatoria del IES “Norba Caesarina” de Cáceres<sup>32</sup> podemos observar la consideración que los objetivos de etapa son el modelo al que se debe inclinarse; pero por la dificultad de alcanzarlos todos en la misma medida se establece una priorización de ellos, sobre los objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de la ESO que contribuyen en gran medida a la consecución de los anteriores. De este modo, los relacionados directamente con la

---

<sup>32</sup> He decidido escoger mi programación de cuarto de ESO de Lengua Castellana y Literatura como referencia ya que el conocimiento del centro como estudiante en práctica del Certificado de Aptitud Pedagógica lo convierten en una referencia adecuada por concreta y ceñida al tema tratado en la tesis.

escritura se centran en expresarse oralmente y por escrito, en hacerlo de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural. El uso de distintos tipos de escritos en relación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral representa un aspecto que se desarrollará sin dificultad desde ese entorno de juego. Así como otros aspectos del uso de la lengua para buscar, escoger y asimilar información, también para redactar textos de otros contextos académicos, y, en general, para lograr nuevos conocimientos. Hacer de la lectura y la escritura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.

Un buen dominio de la escritura es un proceso lento y progresivo, por lo tanto no se desarrolla tan sólo, como sabemos en la enseñanza en secundaria, sino que tiene que darse en estamentos iniciales como la educación infantil y la primaria. Esa planificación viene dada por Diseño Curricular de Base (DCB)<sup>33</sup>, cuyo marco legal es visible y amplio a partir del cual se programarán de un modo más concreto el proyecto curricular de aula. Pero las leyes cambian y por lo tanto la influencia en la enseñanza también (muchas veces y en el caso español aún más influenciadas por la política más que por la propia educación), así vemos algunas diferencias, en este sentido, entre las dos últimas leyes educativas LOE y LOMCE:

4. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas." Así en este punto solo sustituye el emprendimiento, la educación cívica y constitucional por "la educación en valores (Sociedad de Estudios Clásicos: 1).

Entonces, el artículo 25 queda redactado de la siguiente manera:

Artículo 25. Organización de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. 1. El cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter orientador, y se podrá cursar para la iniciación al Bachillerato en la opción de enseñanzas académicas, o

---

<sup>33</sup> José Luis Rodríguez Diéguez nos dice lo siguiente sobre la planificación curricular: "Estudiar los planes de estudio y los métodos de enseñanza supone realizar una evaluación del currículo, una evaluación de lo que se proyecta enseñar y cómo se pretende hacerlo, el *diseño curricular*, y de la puesta en práctica de lo proyectado, el *desarrollo curricular*" (1999: 22).

para la iniciación a la Formación Profesional en la opción de enseñanzas aplicadas (CSIF, 2011).

Mientras que en la LOMCE: 6. Este cuarto curso tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. A fin de orientar la elección de los alumnos, se podrán establecer agrupaciones de estas materias en diferentes opciones (CSIF, 2011). En ambas se tiene la Lengua Castellana y Literatura como materia obligatoria. Además hay que señalar que en cuarto de ESO se debe producir la elección entre enseñanzas aplicadas o académicas y la finalización de la enseñanza obligatoria. Aspectos que inciden en la enseñanza-aprendizaje tanto desde el punto de vista positivo como negativo. Como sabemos la vía de las Humanidades suelen ser minoritaria, con lo que se prima aún más y se valora con profundidad todas aquellas materias impartidas. Hay que recordar que esta ley se abre con estas palabras: “La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. Su nivel educativo determina la capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro.” (MECD, 2012b: 1).

Y si hablamos de la evaluación podemos señalar que ésta se transforma en reválida, aspecto muy criticado por el encasillamiento de los estudiantes. Además la calificación se realizará de manera externa por especialistas. Así que tenemos una priorización de lo oral sobre lo escrito y una impartición de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura por profesores afines a esta materia. ¿Es cierto que la LOMCE instaura una concepción mercantil de la educación, que antepone las necesidades de los mercados a la formación integral de los alumnos, y a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada?:

a). En los programas de *Literatura*, en la materia que se denomina *Lengua española y literatura* (NO *Lengua y literatura españolas*), que los alumnos estudian durante los seis cursos de primaria y los cuatro de secundaria, se deben incluir en algún o algunos de los cursos contenidos de *Literatura universal*, puesto que parece inadmisibile que los alumnos terminen su formación básica sin tener unas ideas generales de dicha literatura. Así podría ocupar el *Griego* su lugar en 1º de la vía de Humanidades (Sociedad de Estudios Clásicos: 2).

Con relación a la corrección, el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria permanece como impulsador y receptor pasivo de los textos. Desde la metodología tradicional se corrigen los errores que comprometen la comprensión y podemos observar que la *expresión escrita* se práctica habitualmente, desde el tratamiento textual, como un pretexto para redacciones o comentarios (algo que también debe realizarse). El dominio de las redacciones reflejaba un propósito meramente gramatical y como organizador de distintos tipos de géneros y de textos. Los resultados expresivos de esa actividad revelan, a partir de un punto de vista general, la transcripción o la mimesis de patrones, cuya pretensión se requiere particular, entrando así en lo paradójico y anticreativo. Esos huecos imaginativos y ese deber crean obstáculos, concretan aquello que tendría que ser lúdico y se convierte en dificultad y aburrimiento, apartando la originalidad y cayendo en lo estereotipado.

Por eso, los modelos no se aprenden como experiencia realmente educativa-creativa si no se viven. Hay que tener en cuenta, entre otros, para la enseñanza de la literatura, ya que nuestro campo de acción es la creación poética, a J. Wallas (1949) que realiza una descripción del hecho creativo en cuatro fases, para alejarse de un aparente adiestramiento creativo, de esa práctica complementaria con otras habilidades. De este modo, realiza la siguiente distinción entre preparación, incubación, iluminación y verificación del hecho creativo, que relacionamos con la progresión creativa del alumno. Entonces, con la incubación y la preparación el alumnado tendrá una función iniciática y de antecedente en el que apenas no hay nada concreto en relación a lo que permanecerá después. Por su parte, el paso de la iluminación resultará verdaderamente primordial ya que será aquella en que el estudiante localice la solución al problema planteado. Es el momento de aprendizaje; el punto de vista de la comunicación rebate el manejo de la textualidad como pretextualidad y ejercita la reclamación del propósito comunicativo de la escritura. Son inevitables las siguientes razones y acciones para la programación de actividades de expresión escrita: motivar e integrar otras destrezas, así como contextualizar y exponer el fin del escrito. Por su parte, mediante la verificación el alumnado admite, de forma concluyente, la evaluación crítica de aquello que se encontró en la iluminación.

J. Wallas considera la creatividad como un legado del proceso evolutivo que permitió a los humanos adaptarse rápidamente a entornos cambiantes. Y desde esta perspectiva podemos señalar, para finalizar, que D.K.Simonton (1999) proporciona una perspectiva actualizada de esta visión. De una forma coherente podemos enlazarla con nuestra inclinación hacia la relación del lenguaje con la visión innata e instintiva del mismo, además del refuerzo y modo de renovación de la lengua. Actualmente, la escritura se contempla como una destreza en sí misma por medio de un conjunto de instrucciones gramaticales, métodos cognitivos, más acervos técnicos y estilísticos.

## 4.2. Modelos de producción textual

Por otro lado, desde la adquisición de la *competencia escrita* hay que empezar con una serie de peculiaridades: su aprendizaje obedece, en un principio, a un sistema institucionalizado y comienza en el momento en el que se logra la competencia oral. Ese proceso sigue con la composición de textos coherentes y cohesionados. Este desarrollo de la capacidad expresiva, en toda su dimensión, abarca varios aspectos (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Desde la perspectiva gramatical se produce el aprendizaje de la escritura mediante el manejo de la gramática del sistema de la lengua. Por su parte, desde el punto de vista funcional y en cuanto a ese mismo aprendizaje, se lleva a cabo por medio de aspectos comprensivos y productivos de diferentes tipologías del texto escrito. En cuanto a la visión fundamentada en el proceso de composición es necesario el desarrollo de procesos cognitivos y compositivos para consolidar buenos textos. Y por último, el contenido que nos señala que la lengua escrita representa una herramienta poderosa para cultivar el aprendizaje en otras materias, al tiempo que se desarrolla la expresión (en nuestro caso se establece una estrecha relación con el mundo digital a través de la ciberpoesía).

En el ámbito educativo de secundaria, el *enfoque gramatical* tuvo mayor difusión. La identificación de la expresión escrita con la gramática y la insistencia de manera especialmente constante en la ortografía y la sintaxis ha sido una de las características de la enseñanza tradicional<sup>34</sup>. Este enfoque está relacionado con los

---

<sup>34</sup> Daniel Cassany da una visión general sobre las diferentes visiones de la didáctica de la escritura y recoge distintos enfoques: “para la enseñanza de la expresión escrita en general, sin

estudios normativos y estructuralistas de la gramática y posee una tradición pedagógica extensa que se muestra como una herencia para la gran mayoría de maestros y alumnos. Por medio de este enfoque, predominan los trabajos normativos, excluyendo la creación, cuando ambas cuestiones pueden ir enlazadas. Temas como escribir una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de determinadas circunstancias vitales se convirtieron en lugares comunes de la enseñanza.

El otro enfoque, *el funcional*, se basa en lo comunicativo y está orientado hacia el desarrollo de trabajos prácticos. ¿Puede darse lo creativo y lo práctico de manera conjunta? Como veremos más adelante la respuesta es afirmativa. Por eso, el alumnado tiene que conocer el uso de los textos poéticos como materiales comunicativos con el fin de alcanzar objetivos diversos, por ejemplo, la redacción como medio de expresión artístico. El enfoque procesual pone énfasis en el proceso de la composición. Mediante este enfoque se enseñan el aprendizaje de borradores, el conocimiento de la estructura del párrafo y también la distinción de los elementos estilísticos básicos para practicarlos en el proceso de la escritura. Hay que poner énfasis en la función cognitiva de la lengua escrita, pues hay que conocer el origen del proceso de conocimiento de una materia ofrecida. Los estudiantes aprenden a acumular información y a ordenarla para redactarla en forma de comentario para ejemplificar este proceso. También se han desarrollado temas a partir de tópicos dados.

Desde su posición, Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz señalan que las distintas vías didácticas no son excluyentes y complementarias. De este modo, nos dicen lo siguiente acerca de la definición de las propiedades textuales como:

los rasgos o cualidades que tiene que tener un escrito cuando actúa eficazmente como mensaje real en una situación comunicativa real. Dicho de otro modo, son las características que diferencian un texto significativo (un texto que los miembros de una comunidad identifican como tal), de un no texto (un puñado de oraciones, un fragmento inconexo), no reconocido por la comunidad (Cassany, Luna y Sanz, 2000: 315).

---

distinción de si se trata de una lengua uno o dos. Los cuatro enfoques didácticos que se exponen son: i) enfoque basado en la GRAMÁTICA ii) enfoque basado en las FUNCIONES iii) enfoque basado en el PROCESO iv) enfoque basado en el CONTENIDO.” (1990). Cada una centrada en un aspecto lingüístico, con la consiguiente limitación de dejar de lado otros asuntos del lenguaje importantes para comprender la complejidad del mismo.

La elección de una determinada visión establece la tendencia o énfasis, y como consecuencia algún aspecto determinado se destaca sobre los otros. Durante segunda mitad del siglo XX tres sobresalientes patrones en el contexto investigador sobre la composición escrita han prosperado. Ahí están los *modelos de producto* que se concentran en aspectos evaluativos de la composición escrita como resultado cerrado. Desde su comprensión del hecho escrito éste funcionaría como una habilidad global con un conjunto de habilidades anticipadamente entrenadas como la gramática tradicional o la ortografía, entre otras. En esta postura no aporta una escritura realmente asimilada y supone prácticas instruccionales que son necesarias pero que se muestran como elemento de inercia y desmotivación (Marinkovich, 2002). Por su parte la actividad analítica que se ha manifestado en los modelos enfocados al producto muestra la concepción reduccionista de la expresión escrita.

La concepción de “proceso” en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita procede especialmente de la aparición de la *psicología cognitiva* en los años sesenta con H. Gardner (1996), cuya teoría de las inteligencias múltiples ha tenido especial importancia a la hora de fomentar actividades para el desarrollo de fortalezas y habilidades mentales en los estudiantes y cuyos fundamentos se enfocaron en los procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano. Otro aporte de la psicología cognitiva se relaciona con las distinciones entre escritores experimentados y noveles. Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992) propusieron dos modelos diferentes para describir y explicar las vías compositivas textuales de los escritores: por un lado, expresar el conocimiento y transformarlo. Con ello la discrepancia fundamental entre ambas posibilidades estriba en explicar las maneras en que los autores, ya estén más instruidos y sean más indoctos, completan sus estrategias creativas y cognoscitivas a lo largo de la composición. También se contempla la importancia de estos modelos para los estudios educativos. La atención didáctica se centra en capturar los procesos de manera que capturen “educationally significant differences” (Scardamalia y Bereiter, 1987: 143). Y esto tendrá su repercusión en el proceso de composición, en las implicaciones y en el desarrollo del conocimiento en el mismo.



Tanto la *psicología de la escritura* como la de la lectura asientan sus conceptos teóricos en fundamentos clínicos procedentes de disciplinas como la neurolingüística, entre otras (Gelb, 1976). Desde esta perspectiva, L. Flower (citada por Lomas y Tusón, 2000) traza una parcelación de perspectivas y sus contribuciones a la escritura como actividad progresiva, de transformación y evolución. En primer lugar, la escritura se centraliza en el texto y subraya aspectos como la organización del texto, su estructura, coherencia, cohesión interna y elementos gramaticales de forma. Por otro lado, mediante el enfoque ajustado al escritor examina cuestiones formales y procesuales en el instante de redactar un texto. Se produce una revisión de las tácticas que usan los escritores de calidad y desde aquí se plantean algunas técnicas como un planteamiento, una revisión y una edición (Cuervo y Flórez, 2005). El cognoscitivismo reconoce el papel determinante de las estrategias de aprendizaje para la mejora la escritura. En el caso de D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (2000), desde sus indagaciones cognitivas, instauran una tipificación de múltiples destrezas para la enunciación escrita con distintos propósitos didácticos. Estas estrategias se presentan en función de determinadas vías implicadas en la creación textual escrito, nos referimos a planificación, redacción y revisión.

Y por último, podemos señalar la visión centrada en la figura del lector y la escritura como acto social. De este modo, es posible apuntar que los escribientes deben tomar conciencia del contexto en que se encuadra la escritura; como ejercicio de interacción comunicativa se priman los géneros ya que escribir se realiza en consonancia a estas medidas. El intento de comprensión del proceso de composición por medio del desarrollo de las actividades y habilidades en la práctica instantánea de la escritura se refleja en los *modelos procesuales*<sup>35</sup>. En el interior de esta visión se descubren los modelos de traducción, de etapas y cognitivos. Estos modelos han progresado hasta los patrones actuales de orientación cognitiva, si bien con anterioridad a ellos nos encontramos visiones más simplificadoras, como los de *modelos de traducción y de etapas*.

---

<sup>35</sup> Actualmente G. Wells señala que “al plantear al individuo unas mayores exigencias creativas, la escritura hace que éste se sienta más comprometido con ella que con la lectura” (2001: 291). Por lo tanto, se convertirá en una actividad, tanto una como la otra, en trabajo simultáneo pues así, ese acto será más enriquecedor.

Gil y Santana (1985) realizan una clasificación en la cual la evolución de la visión de ese proceso se establece de manera temporal en tres periodos que concuerdan con la muestra de tres clases diferentes de patrones procesuales como *modelos de traducción, de etapas y cognitivos*. Los *modelos contextuales* examinan la estructura escrita como un proceso influido por variables personales y por el contexto en el que se desarrolla. Estas visiones están encontrando un ámbito de aceptación dentro de la enseñanza puesto que están complementando los enfoques anteriores. En la enseñanza en secundaria como en los demás ámbitos, tanto educativos como sociales, en los procesos de escritura puede influir el contexto sociocultural del que provienen los alumnos y con mayor fuerza si trata de escritos del carácter creativo, en cuanto a la visión del mundo que cada uno puede desarrollar a esta edad de dieciséis años (pero no sólo en la escritura sino también el proceso lector). La dialogicidad en las prácticas de lectura y escritura, así como la interacción social entre el yo, el tú y el saber conforman una trabazón compleja que hace posible la existencia simultánea de lo unitario y lo diverso a través de la relación intersubjetiva entre los hablantes. Todo ello en una situación contextual concreta que aporta una visión más amplia y trabada del lenguaje y el desarrollo de determinados conceptos y también la reproducción de determinadas medidas cognoscitivas y el dinamismo en el aprendizaje y sus procesos.

Por su parte, los *modelos de etapas* de la escritura se desarrollan alrededor de los años setenta y su punto de partida es la condición primordial de que la escritura involucra la práctica de una serie de fases lineales y sucesivas: generación del contenido, preescritura, fijación del contenido, la corrección del resultado y por último, la presentación de la creación definitiva. Todas estas etapas tendrían relación con las de incubación, iluminación, etc. La crítica a estos enfoques se refleja en que los alumnos competentes conciben de manera global la escritura antes de crear el texto y vuelven a él a lo largo de la redacción a nivel más particular, o sea, hacen una revisión en distintos tiempos de la preparación del borrador, midiendo sus propósitos preliminares. Por eso se originan movimientos hacia delante y retrocesos que los modelos de etapas no han explicado de una manera completa.

Juana Marinkovich (2002) establece una perspectiva del proceso y producción de la escritura que se ajusta al descubrimiento de la voz del aprendiz y su figura como autor, además revisa el proceso de escritura tutelado por objetivos del subproceso de

planificación como elemento esencial y la retroalimentación a través de la preescritura y de borradores. De ahí la distinción de las siguientes visiones centradas en la expresión, en lo cognoscitivo, en esa renovación del conocimiento y por último, en el ámbito social. El primero aparece a mediados de los años sesenta a través del siguiente planteamiento: en la escritura deben seguir su propia voz y el alumno escritor tiene que indagar en lo enunciado libre. De este modo, se centran en el papel de las pausas, del proceso de releer en la revisión<sup>36</sup> y de las clases de revisión en la composición escrita.

Para L. Flower y J. Hayes (1981) la confección de un texto como un proceso lineal y sus fases no están reducidas a unas coordenadas espacio-temporales, sino que se suceden de manera continúa a lo largo de la tarea escritora. Asimismo, hay que añadir que la transmisión del patrón lineal de cada fase no muestra de ningún modo el transcurso de pensamiento y la actividad cerebral en toda su complejidad. La escritura de un texto demanda la práctica constante de los alumnos, por eso, por medio de los procesos se hará posible la resolución de los problemas que van surgiendo. Los objetivos subyugados fundan un par de tipologías: las procedimentales en cuanto a las instrucciones que se siguen con el fin de solucionar cada problema; y de contenido en relación con toda la información relacionado con la audiencia a la que se dirige. Los sujetos establecen guías de escritura mediante el establecimiento de objetivos específicos y manifiestan su carácter concreto en cualquier instante del proceso.

Por otro lado, tenemos el diseño de sus claves y finalidades originarias según se vaya realizando el acto de escribir (Flower y Hayes, 1984). Siguiendo esta línea marcada en cuanto a patrones de interpretación de la escritura podemos señalar la división en tripartita del mismo, así tenemos el ambiente de la tarea, la memoria a largo plazo de los escribientes y los procesos cognoscitivos que influyen en cada resultado de la escritura.

---

<sup>36</sup> Por nuestra parte, el instante de revisión resulta el proceso más importante de la composición. Según C. Bereiter y M. Scardamalia (1987) ese acto puede comenzarse en cualquier instante y llevarse a cabo a lo largo de la construcción textual. Su estructuración puede ser la siguiente: comparativa del último borrador (texto actual) con la posible textualidad ideal que desearía escribir (texto imaginado); posteriormente, realizar la detección de los desarreglos entre ambos; reflejar lo que falta; y por último, ejercitar la metodología más adecuada con el fin de transformar el borrador.

Ya en otra década, la de los ochenta, el cambio de visión de la enseñanza de la escritura se centra en la visión basada en el proceso de creación de la misma. Se concibe a partir de ese periodo, una corrección y renovación de las restricciones de la composición juzgada como fruto de la manera de concentrar el transcurso de la escritura, desde necesidades de participación e interacción apuntadas por las visiones metodológicas de la enseñanza comunicativa (Littlewood, 1998). El alumno se convertirá en el centro de la expresión escrita en cuanto a los desarrollos y progresos mentales que se ponen en marcha en el momento de escritura, en las habilidades que esgrime en las disposiciones que realiza a lo largo de ese proceso y en la manera en que las ejecuta. Esta reflexión metacognitiva en cuanto al proceso de escritura y sus diferentes etapas representan la pauta para constituir cada textualidad y enriquecer paulatinamente en las diferentes fases de la composición. Para A. Raimes (1992) y R.Spack (1984) el aprendiz posee la posibilidad de formular ideas propias y además, aprovechar el ambiente cooperativo y grupal en clase, del que logrará información y la capacidad para reorganizar sus ideas, componer otras nuevas o examinar borradores, así se perfeccionará sucesivamente el texto a partir de estas revisiones (García, 1999: 33). Por su parte, para James Britton el proceso de escritura expresa y está relacionado con el proceso de invención:

“shaping at the point of utterance involves, first, drawing on interpreted experience, the result of our moment by moment shaping of the data of the senses and the continued further assimilation of that material in search of coherence and pattern... and, secondly, seems to involve by some means getting behind this to a more direct apperception of the felt quality of 'experiencing' in some instance or instances; by which means the act of writing becomes itself a contemplative act revealing further coherence and fresh pattern.” (Britton, 1983:151).

Y a principios de los años 90 del siglo XX hasta primeros del XXI algunos investigadores comienzan un proceso crítico a los modelos cognitivos del proceso de escritura que se concretará en un enfoque renovado, por ejemplo, podemos citar a Patricia Bizzell, entre otros. Desde su postura mantienen que las investigaciones anteriores se circunscriben en detallar lo ocurrido en un individuo; sin embargo, la escritura se ejecuta bajo un conjunto de condiciones socioculturales que los modelos cognitivos no revelan, “no se cuenta con suficiente certeza acerca de cómo se desarrolla

un modelo de transformación del conocimiento en el proceso de producción de textos escritos, es decir, cómo y cuándo el escritor hace la transición cognitiva desde el modelo de decir el conocimiento.” (Marinkovich, 2002).

Siempre en la línea cognitiva modernizada está L. Flowers y sobre todo, J. Hayes, que colocaron en la escuela un concepto de la escritura distinto en varios aspectos del tradicional: en el acto de escribir textos se sustituyó la visión de “producto” por la de “proceso”. Posteriormente, tras la revisión y modificación del patrón inicial se impulsaron novedosas modelizaciones del proceso de escritura (Alamargot y Chanquoy 2001). Este prototipo de Hayes y Flower influyó enormemente en el ámbito de la investigación y en el de la educación. Sin embargo, la representación del proceso mostraba diferentes inconvenientes, por esta razón, se produjeron nuevas consideraciones críticas y reformulaciones. En efecto, si bien el modelo de 1980 despliega profundamente algunas sistematizaciones implicadas en la escritura como la planificación y la revisión, la “puesta en texto” y las dimensiones lingüísticas de la redacción que no son consideradas (García y Fayol, 2002). Otra objeción se muestra en que centra principalmente en la interpretación de la actividad de escritores adultos “expertos”, pero no considera el proceso de aprendizaje de escritores principiantes, cuyas habilidades de escritura están en desarrollo.

V. Berninger y S. Graham reconducirán e introducirán cambios en el modelo de Hayes y Flower, pero presentan diferentes limitaciones ya que su explicación del proceso de aprendizaje de la escritura no contempla el contexto de creación ni se consideran los procesos lingüísticos implicados. Diferencian dos subprocesos en relación con el proceso de “textualización”; el primero de ello centrado en el desarrollo de creación del texto con una mutación de ideas en el lenguaje y en un segundo momento el proceso de transcripción, que incluye los procesos de gradación menor. En la transcripción se implican destrezas de codificación ortográfica y habilidades grafomotoras que no fueron tratadas por el modelo de Hayes y Flower. Cuando estas habilidades no están mecanizadas, el niño tiene que dedicarles un gran número de recursos en relación con la memoria operativa, lo que entorpece la producción del contenido del texto escrito (Torrance y Galbraith, 2006).

Desde una posición más centrada en lo social, debemos señalar que desde diversas disciplinas como la etnografía educacional, la lingüística o la sociolingüística se plantea la contextualización de la producción de textos escritos. La escritura se constituye, en parte, desde estructuras sociales definidas y según convenciones reconocidas socialmente (Kalman, 2008). En consonancia con estas cuestiones para Halliday (1986) la escritura en los escenarios escolares tiene que subrayar la sujeción entre la utilización de la lengua y la intención social de los textos. Esta orientación se corresponde con la visión funcionalista del lenguaje ya que el acto de escribir se utiliza en ámbitos comunicativos para diversas finalidades como informar, exponer o discutir (Lomas y Tusón, 2000). Por su parte, A. Duranti (1992) ofrece elementos desde la sociolingüística para entender cómo la lectura y la escritura se desarrollan en contextos de interacción social, definiendo el contexto como la situación de uso y la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo. La investigación sociolingüística de las últimas décadas ha demostrado no sólo que en todas las comunidades humanas existentes hay diversidad en los diferentes niveles de la estructura lingüística, sino también que la diversidad gramatical, la multifocalidad de los símbolos lingüísticos y la dependencia contextual de los procesos interpretativos son componentes esenciales de los recursos de señalización de los que dependen todos los miembros para lograr sus fines en la vida cotidiana (Gumperz, 1982). Cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, historia y experiencia a un evento comunicativo determinado.

Esa noción funcionalista se expresa, en la utilización del lenguaje, como instrumento ventajoso para la comunicación y como recopilación cerrada de conocimientos gramaticales. Esta perspectiva enfoca sus intereses en el acto comunicativo y desde los distintos usos lingüísticos a diferencia de la línea gramatical, cuyo centro es el nivel correctivo/normativo gramatical. A partir de esta perspectiva, las diferentes variedades textuales se determinan a través conectores usuales de realización de usos lingüísticos y se convierten en reflexiones dinámicas de la enseñanza. De este modo, cada textualidad escrita que ejercita, en su posición de una unidad, su significación y sentido por medio de unas circunstancias específicas e implica la ordenación curricular de la lengua escrita en torno a distintas tipologías textuales; como consecuencia su enseñanza no se vuelve indefinida al estar apegada a textos concretos con las dificultades de cada escritura.

Entonces, podemos decir que las ramificaciones didácticas del camino funcional adaptado a la enseñanza de la expresión escrita se reflejan de un modo básico en los siguientes aspectos: el conocimiento y uso en el aula de textos reales variados, con diversidad en sus clases y funcionalidad comunicativa variada. Por eso existe una asignación semántica de lo social a la actividad de escritura, estableciendo un contexto comunicativo real con objetivos y receptores concretos para el texto producido. Por otro lado, la significación específica en las insuficiencias y desarrollos comunicativos de los estudiantes son un enlace con la necesaria atención a la diversidad (Cassany, 1990). El enfoque funcional adjudica al alumnado una serie de necesidades de comunicación transformadas y renovadas, por lo que demandará la ilustración de determinadas funciones y riquezas lingüísticas diferentes a los que podrá precisar otro compañero.

Por ello, el docente debe convertirse en un elemento mediador que facilite refuerzo y motivaciones que demanden en cada caso preciso. En cuanto al bosquejo de actividades de comunicación escrita, integrales y reales de los contextos comunicativos cotidianos podemos destacar las importantes preeminencias de activar este proyecto metodológico. Entre estas ventajas podemos recalcar que se beneficia la *estimulación* para escribir, cuando se brinda a los alumnos la posibilidad de encontrarse con situaciones de escritura variada en temáticas que enlazan con sus intereses; proporciona condiciones comunicativas reales en que el destinatario y la clase textual se definen con claridad.

La producción textual del alumno muestra diferentes requerimientos que un escrito más alejado de la realidad educativa. Además, se forman intenciones específicas y globales, y se favorece la interacción entre estudiantes y profesor. De esta forma se incita a un intercambio donde contribuciones y propuestas de unos y otros amplían la observación recíproca de las destrezas de escrituras usadas y el aprovechamiento de otras más poderosas. Con ello, se produce una conciencia en la comprensión del proceso de escritura; a lo largo de la producción textual se desarrolla una labor interconectada con los periodos de organización, traducción y exploración del escrito. Durante los años ochenta, en Estados Unidos,<sup>37</sup> como variedad del enfoque funcional y parejo a su

---

<sup>37</sup> Durante esta década se desarrollaron en el ámbito académico dos perspectivas sobre el acto de

perfeccionamiento lo instituye el designado enfoque fundado en el contenido, cuya aspiración de construir metodologías de expresión escrita se adaptasen a las características y necesidades reales manifestadas por los alumnos en el ámbito curricular.

Sus peculiaridades cardinales estarían dentro, desde la postura de Daniel Cassany (1990), de las siguientes exposiciones del énfasis en el contenido del texto y no tanto en la forma. Por ello, los elementos de forma y estructura de la expresión escrita no representan la sustancia de instrucción directa. Desde este enfoque, la expresión escrita se entiende como un material por medio del cual se puede ahondar en el contenido de diferentes planos de conocimiento. La escritura reside de alguna manera en todos los niveles del conocimiento y no únicamente en el área de la lengua. El desarrollo instructivo contiene tres periodos: de profundización temática, volcado en lo analítico y lo comprensivo, de conformación de la información acumulada alrededor del tema, que admite esquematizar e intercambiar acuerdos sobre dicha información; y en tercer lugar, la elaboración del escrito académico. Las contribuciones de ambas visiones, funcional y argumental, se resumen en destacar la extensión social de la escritura y brinda iniciativas más razonables de estructura del currículo de la lengua escrita sobre las diferentes tipologías textuales, consintiendo de este modo en la correspondencia entre los contenidos textuales gramaticales y normativos acordados con una visión más total del lenguaje (Castello, 2002).

En un segundo término podemos perfilar una definición de la escritura como un instrumento de aprendizaje sometido a las diferentes áreas de conocimiento, la enlazan con otras extensiones lingüísticas como la lectura y la expresión oral. En la actualidad los patrones didácticos cognoscitivos de la década de los ochenta y noventa, trataban la escritura como un *proceso de conocimiento*, construido a través de diferentes desarrollos que jerarquizaban un sistema, con una base que sobrepasa lo lineal; y también como un proceso social determinado por su finalidad comunicativa. En consecuencia, la enseñanza basada en estos modelos afronta el proceso de estas extensiones, destacando el propósito comunicativo de la escritura y ampliando los

---

escribir: por un lado, tenemos los cursos de escritura (writing), enfocados al ámbito universitario que fueron un impulso para el mismo; y por otro, en niveles de enseñanza media y básica está el “writing across the curriculum”, con su metodología creativa, comparada y rompedora de los límites del proyecto curricular (Griffin, 1982).



procesos cognitivos. Por tanto, en estas orientaciones más recientes se incluyen absolutamente en la enseñanza encaminada al proceso de escritura y la enseñanza de los géneros discursivos, en los cuales esos procesos toman un significado repleto.

Las bases didácticas que atienden de esta manera la actividad de la escritura serían, entre otros, la comprensión y el registro de cómo se desarrolla la escritura. La enseñanza de la escritura, ya sea creativa o de otro tipo, debe incluir antecedentes procedimentales y de los procesos que articulan la composición del texto. Los contextos establecen la expresión escrita al ser ésta una actividad social. Como derivación, los rasgos de los mismos intervendrán en la estimulación del alumnado para concretar su modo de escribir y en la clase de adquisición y utilización de las habilidades de conocimiento que éste necesita por medio del proceso de constitución.

También debemos hacer la referencia a los *procesos de interacción y colaboración* en el ámbito de la escritura. De este modo, el profesor tiene que acomodar y aconsejar el trabajo lectoescritor de los estudiantes, anunciando un par de fases: desde una postura general, se desarrolla la motivación de los alumnos, a partir de unos objetivos, con la planificación y la modelación global del proceso; en cuanto al ámbito particular, se efectúa un rastreo de las técnicas personales que llevan a cabo los alumnos con el fin de aportar iniciativas de trabajo, estrategias concretas, a partir de borradores y puntos débiles. Aunque la escritura no encierra simplemente una relación cooperativa profesor-alumno, sino que debe envolver una acción dialógica y colaborativa entre ambos, puesto que por medio de esos elementos los alumnos trabajan el diálogo interno (y es que la lectura no deja de ser una oralidad silenciosa y la escritura, su proyección y recuerdo), se ayudan en la resolución de problemas y tienen la oportunidad de controlar y reforzar tanto sus propios procesos como los de sus compañeros.

Por su parte, otro de los elementos destacables en este ámbito es la individualización. Como sabemos por medio de la atención a la diversidad, las necesidades, las motivaciones y los ritmos de aprendizaje no son los mismos en todos los alumnos. Ese trabajo de orientación por parte del profesor, defendido con anterioridad, tiene que centrarse en aportar a cada estudiante el apoyo y refuerzo específico para descubrir las dificultades que procederán de su composición y actuar

gradualmente y de manera más independiente como también necesaria. Esa individualización debe dar paso a otro aspecto esencial como es la autenticidad, que presta a los alumnos actividades reales de escritura, con un público real, contrarios a metodologías educativas tradicionales que destacaban una firme simulación.

Desde su postura N. Mather y R. Roberts (1995) propone una serie de estrategias y recursos para motivar a los alumnos y ayudarlos a crear su propio texto. Este modelo insiste en la enseñanza directa ya que la petición de escritura al alumnado no produce una mejora sustancial de la calidad de los textos. En la táctica de estructuración de párrafos el profesor puede tener la opción de asentar con los alumnos la enseñanza en el cuestionamiento del desarrollo del tema central, las partes y la conclusión; se trata de establecer una sugerencia del tema y la selección de detalles con el fin de que el alumnado realice diferentes párrafos a modo de modelo. Los alumnos escriben como práctica un párrafo y después lo comparan con el modelo; y también la opción de debatir con el alumno las reformas ineludibles para su ajuste al patrón, dando lugar a prácticas con distintas tipologías de párrafos.

Dentro del modelo instruccional Sharon Sorenson (2002) determina que la escritura viene mediada por procesos previos y cada uno estimula la reconstrucción de un texto redactado de calidad en que la importancia de la programación se iguale a los propósitos, el tema y la audiencia. Estas actividades permiten la preparación y disposición para trabajar un texto apropiado. Desarrollar un texto necesita de unos ejercicios preparatorios, iniciales, así tener en cuenta que cada estudiante posee una creatividad, una manera de expresarse y una manera de redactar, hechos que deben considerarse, pues si no la impotencia, la desgana y el desconocimiento pueden hacer mella en el acto escritor y convertirlo en algo tedioso. Esta autora propone una multiplicidad de actividades en las que se pueden emplear los procesos previos y obtener como resultado un texto completo y de calidad propiamente dicho.

En la labor compositiva de la escritura deben ajustarse gradualmente y en ocasiones de manera simultánea a un conjunto de elementos mediante determinadas estrategias. En primer lugar tendríamos una serie de elementos esenciales y concretados en habilidades motoras, adquiridos normalmente durante la educación infantil. Podemos señalar que como la lectura, el proceso de composición escritor es el resultado de una

anexión de aprendizajes. En esa suma el siguiente escalón incluye dispositivos ortográficos y gramaticales, actuando aún sobre lo formal y sobre el contenido. Aspecto que cambiarán en relación con los bloques de producción, que se refieren desde distintos niveles a la proporción cuantitativa del proceso de composición, en cuanto a la distribución organizativa del texto. En relación con las cuestiones formales tendríamos un conjunto de elementos lingüísticos, que se centran en la producción escrita según las reglas gramaticales y sintácticas, así como de los aspectos léxicos; también habría que incluir un rasgo sociológico concerniente al uso apropiado en el ámbito en el que se desarrolla. Como síntesis, podemos señalar que cada modelo representa

un determinado momento del estado de la cuestión, sin excluir la opción de su propia reconstrucción. Por otra parte, toda pretensión de explicitar la teoría de la escritura a través de modelos contribuye a esclarecer el marco conceptual y su aplicación. Aquí radica la importancia para los propósitos de instrucción en las aulas y para la investigación en didáctica de la escritura (Álvarez y Ramírez, 2006: 30-31).

Las sucesivas transformaciones de modelos y perspectivas sobre las investigaciones de la constitución escrita motivaron fundamentalmente la certeza, desde el punto de vista teórico y empírico, de la complejidad del acto de escribir: con la toma de varias disposiciones y sobre todo, de esa complicación que reside en el desarrollo de la composición a través de la concurrencia de diferentes procesos para cerrar esa creación textual y solucionar determinadas dificultades didácticas. Por eso, pasamos en estos momentos a un apartado más concreto de esa unión de teoría y práctica que es la didáctica, así establecemos una progresión desde un ámbito general de la escritura hasta el campo de lo poético.

### 4.3. Enseñanza de la escritura literaria en el aula de Educación Secundaria Obligatoria

La enseñanza de la escritura resulta uno de los propósitos generales de cada fase educativa y por su practicidad se muestra como uno de los medios de conocimiento más significativos. Esa instrumentalidad se encuadra en el área de Lengua Castellana y Literatura con una mayor constancia y persistencia como medio de expresión y cuya orientación se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, además: “Diremos que un texto es aceptable cuando, además de estar correctamente escrito, está bien cohesionado, es coherente y responde adecuadamente a las reglas sociocomunicativas. Es decir, son cuatro las propiedades de un buen texto: corrección, cohesión, coherencia y adecuación.” (Ruiz, 2009: 3).

También debemos señalar en cuanto a la enseñanza de la escritura que hace tiempo que ya no se iguala el aprendizaje de la lengua con la gramática; y tendríamos que decir en relación con la enseñanza de la escritura literaria que esa identificación tampoco se lleva a cabo. Normalmente, la semejanza llega con la historiografía y el aprendizaje de figuras retóricas<sup>38</sup>. La competencia literaria, desde los años ochenta, está más encuadrada dentro de la figura del lector, en cuanto al análisis de la comunicación literaria, la lectura de un texto de esa tipología y la intervención del lector en el mismo (Colomer, 1995).

La competencia en cuanto a una serie de normas gramaticales conforma su lengua desde el establecimiento de un conjunto de estrategias necesarias para la actuación, cuya activación se produce en un acto lingüístico determinado. Para N. Chomsky (1989) es valiosa la distinción del discernimiento cognoscitivo incluido en la lengua como competencia del uso que llevamos a cabo en cada contexto efectivo y específico como actuación. Tal distinción tiene una correlación muy precisa que ha sido planteada por S. D. Krashen (1982) para quien la competencia supone un conjunto de conocimientos gramaticales y lingüísticos retenidos por los alumnos escribientes; y la

---

<sup>38</sup> Por lo general los alumnos suelen ser sujetos pasivos que se dedican a repetir contenidos de un libro de texto en el que, a veces, las actividades aparecen sueltas, descontextualizadas y sin relación entre sí. Normalmente los alumnos se dedican a contestar por escrito a las preguntas de este libro de texto y, en el mejor de los casos, escriben pequeños textos. Esta visión está siendo poco a poco sustituida por una más activa.

actuación es la composición del texto, es decir, la diversidad de estrategias comunicativas que manejan para originar un escrito. Este autor lleva a cabo una diferenciación del proceso de adquisición del aprendizaje en una segunda lengua<sup>39</sup>, que podemos aplicar a la diferenciación entre escritura y escritura creativa, mediante la cual la primera supondría un aprendizaje consciente, formal y explícito mientras que la segunda supondría la inconsciencia, la indistinción y lo implícito. El provecho de la obtención de la escritura creativa supondría una mejora sustancial en la propia escritura. Podemos asemejar ese logro de una segunda lengua con la adquisición de la escritura creativa, pues en ésta los elementos de la adquisición y aprendizaje se fusionan: lo normativo y lo natural, lo consciente e inconsciente, lo implícito y explícito, en un proceso de composición más enriquecedor y asimilado. En este sentido podemos hacer nuestra la postura de Carlos Lomas:

[...] en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las actividades creación de escritos de intención literaria. Escribir poesía en el aula de (a partir de modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por determinadas consignas e instrucciones textuales, de forma individual o colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la creación literaria como a la hora de estimular un uso creativo de lenguaje. Los talleres de escritura literaria aparecen en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y las alumnas (Lomas, 2001: 33).

Al tratar la actuación de la escritura de un texto se considera a través de un progreso compositivo, con el consiguiente dominio de habilidades técnicas diversas, con el fin de emplear los conocimientos del código en cada situación concreta. La conciencia del ámbito comunicativo capacita la concepción y organización de ideas sobre el tema, así como la redacción de borradores, su revisión y corrección. En fin, el alumno debe desarrollar un buen proceso de composición, tanto en la escritura habitual como en la creativa. Resulta esencial señalar que el código escrito describe una serie de

---

<sup>39</sup> Existen otras teorías sobre la adquisición de una segunda lengua como la de Stern (1991), que tiene en cuenta una serie de variables que también pueden considerarse a la hora de la escritura literaria en el aula, me refiero al contexto social, con sus variables sociolingüísticas, los rasgos del aprendiz, en cuanto a sus rasgos cognitivos y afectivos, las propias condiciones del aprendizaje y del proceso del mismo y por último, el nivel alcanzado en la competencia, en este caso, literaria.

conocimientos abstractos en torno a una lengua y que el proceso de composición está construido sobre una fusión de estrategias que usamos para crear un texto escrito. Con estas destrezas se suman las acciones llevadas a cabo desde la decisión de escribir cualquier texto hasta la finalización de la última versión, ya sea meramente compositiva (gramatical u sintáctica) o creativa. También es reseñable en la concepción idiomática (de una segunda lengua) de S.D.Krashen (1985) el *input lingüístico* que entra dentro de la conquista del código escrito, lector y de desciframiento comprensivo de textos. Es decir, que una buena habilidad con la escritura se produce con una lectura continuada desde un desciframiento de los textos escritos, algo que se puede ajustar a las querencias educativas de la enseñanza en secundaria y en concreto de cuarto de ESO, si cambiamos ese descifrar por interpretar y la comprensión la relacionamos con textos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación, del ámbito académico, junto con una actitud reflexiva y crítica (Decreto 83/2007, 2007: 8081-8085).

Ese *input* comprensivo del texto debe estimular el interés, debe pertenecer a un nivel muy ajustado al lector-escritor y aparte tiene que centrar la atención de su lector en el contenido y en la forma, para una comprensión completa; además de suponer un impulso para un aspecto central en la educación del alumnado: la expresión, su expresión ya que si no puede ocurrir que “estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo” (Cassany, 1993: 99). Sin embargo, el estudiante de una segunda lengua, en la producción de textos correctos, no resulta suficiente con la lectura, también es necesario desplegar adecuados procesos de composición textual. En el caso del escritor del ámbito educativo de secundaria nos encontramos, en una tendencia general, con el peso abrumador del libro de texto y el escaso tiempo que se dedica en las aulas a trabajar específicamente la escritura y, por otro lado, la falta de instrucciones precisas acerca del proceso de composición de los textos escritos que señala buena parte del alumnado. La ausencia de una formación específica vinculada al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y, en particular, sobre didáctica de la expresión escrita puede resultar un obstáculo importante para muchos docentes a la hora de afrontar la mejora de estas destrezas.

Desde su postura, Daniel Cassany manifiesta qué es y cómo se adquiere el código escrito a partir de dos patrones teóricos diferentes, el de Frank Smith y el de Stephen Krashen. Como hemos apuntado anteriormente S.D. Krashen defiende, a través de su teoría del input comprensivo, que la manera en la que accedemos al conocimiento del código escrito resulta similar a una segunda lengua. Además, está la coincidencia con F. Smith sobre la adquisición a cierto nivel de la destreza escritora por medio de la lectura. En el caso de este autor, desde la psicolingüística y la psicología del aprendizaje, la lectura se percibe como la manera factible del aprendizaje del código escrito<sup>40</sup>. Aunque no hay que pensar que todo buen lector sea buen escritor ya que de las dos clases de lectura que diferencia Smith, la lectura del receptor y la lectura del emisor tan sólo esta última favorece definitivamente a la ganancia del código escrito en su forma más plena.

Podemos preguntarnos desde la postura de D. Cassany ¿si esa gramática útil de revisiones, informaciones adicionales y exposición de errores y aciertos no se transmite mejor por medio de la escritura creativa? o al menos, como una vía de expresión del alumno como emisor y no receptor. A la escritura desde su manejo del código escrito hay que agregar una serie de habilidades añadidas al mismo para un proceso correcto de la composición. Estas destrezas se diversifican en varios tipos, entre las cuales podemos destacar las básicas, las de apoyo o microhabilidades<sup>41</sup>, de refuerzo y aquellas originarias de la propia comprensión lectora que cierran la etapa final de ese proceso.

La lectura continuada resulta un valor crucial para el desarrollo de la escritura tradicional y la escritura creativa, las tres se retroalimentan:

“Lectura y escritura son inseparables. Es necesario superar dos concepciones frecuentes: a) que la lectura es requisito previo para la escritura en una relación unidireccional; b) que es más funcional enseñar a leer que enseñar a escribir porque como ciudadanos todos tendrán que ser lectores y poco llegarán a ser escritores. Leer y

---

<sup>40</sup> Un ejemplo realmente creativo y que supondrá el núcleo de nuestra tesis se refleja la concepción de Roland Barthes (2009a) de escribir el acto lector.

<sup>41</sup> En cuanto a la enseñanza de microhabilidades, respecto a la escritura, podemos señalar la concepción sobre las mismas a través de la visión de Pedro Jimeno (2011: 118).

escribir, y hablar y escuchar son inseparables en las complejas actividades humanas en una sociedad alfabetizada” (VVAA, 2006).

Más allá de esas superaciones debemos decir que la escritura creativa une ambas necesidades mediante la unión de ambas acciones de un modo sensitivo y personal. Además, a ese aspecto hay que añadir la función lúdica, de conocimiento de uno mismo por medio de la expresión personal de sentimientos y pensamientos.

Hay que señalar nuestra discrepancia con que la escritura sea un medio menos utilizado como medio de expresividad y como muestra en diversos ámbitos del conocimiento y dominio del lenguaje, ya que resulta esencial para la propia activación de la lectura. El acto de leer entendido como medio por el cual el alumno también analiza lo escrito, piensa lo escrito, vincula ambas representaciones y las amplifica, incluso podemos señalar también la expansión y una mayor confianza en la articulación del lenguaje oral y una mejora en la expresión de elementos psicológicos del alumnado (aspecto que puede realizarse de una manera más íntima, para conocer más a los estudiantes, para hacer el aula más humana. En relación con esto, podemos destacar la postura de J.D. Ramírez (2000), para quien su práctica cultural-la de la escritura-establecen por un lado una exteriorización de la comunicación y por otro una interiorización. Pero hay que entender en el aula que el acto escritor no equivale a un reflejo de la comunicación oral, debe percibirse también como un medio para expresar lo apenas puede comunicarse. Estamos dentro de nuestro propósito: entrar en la creación supone la mejor manera de introducirse en lo analítico.

Pero no hay que caer nunca en la homegeneidad dentro de la escritura, ya sea de cualquier clase, en la escuela de secundaria. Normalmente, en este ámbito se asemejado la actividad escritora a la memoria, a la codificación y a la permanencia. Los contenidos académicos por encima de los contenidos personales: redacciones, cuestionarios, completar, etc. Scardamalia y Berertier (1992) manifiestan dos modos de redacción que provocan dos tipos de dificultades: retórica (en relación con a la comunicación efectiva con el lector) y semántica (relacionada con el contenido). En este segundo patrón, el conocimiento del escritor va cambiando a lo largo de la producción escrita.



“El proceso es el fin” podríamos decir de nuestra propuesta con respecto a la antigua concepción de la escritura, cuya totalidad se refleja en el producto final. “Observación”, “reescritura” y “construccionista” son palabras caras en esta concepción de la visión de la escritura. Y “planificar” y “revisar”: acciones esenciales para llevar a cabo este enfoque. El fracaso del alumnado en el lenguaje escrito se debe en parte a esa obsesión por el producto final y la preocupación en la enseñanza en secundaria y sobre todo, en un contexto como el de la poesía (aún más en su mezcla con lo digital). Pero esta educación en el accidente, en el error, en la revisión, en el proceso, encuentra sus reticencias en el profesorado, por la propia inercia de la enseñanza-aprendizaje y de su propia evaluación. Sin embargo, debemos decir que señalar el error, que planificar la revisión, que provocar la diversidad de soluciones es la clave de una buena escritura. Por experiencia propia puedo decir que los alumnos universitarios les cuesta planificar su escritura y requieren de un modelo que copian sistemáticamente, aspecto que también pude comprobar en mi periodo de prácticas en secundaria. Por eso, tanto la escritura como la escritura creativa suponen un reto. D. Cassany, M. Luna y G. Sáenz definen los talleres de creación literaria como “actividades de expresión escrita centradas en el desarrollo de la creatividad y en las características de los textos, más lúdicas y estéticas y no tan funcionales” (2000:515). Otra de las claves es la espontaneidad en el reflejo de las ideas y los sentimientos, hecho que hará comprender aún más el resultado literario. Y el papel del docente<sup>42</sup> debe residir en plantear, insinuar e estimular la comunicación escrita de sus estudiantes; por esta razón, el fundamento tiene que arraigar en la observación y opinión para la valoración propia y ajena. La frustración y el fracaso escolar restablecen una intranquilidad en distintas parcelas socioeducativas. Una ayuda, una manera de enfrentarse a ello está en la escritura creativa y en su unión con lo digital.

Para L. Björk y I. Blomstand (2000) la enseñanza debe centrarse en el proceso y para ello exponen cuatro vías esenciales y modelos más generales. Por un lado está una manera más enfocada en lo expresivo, en la cual el alumno interioriza la escritura mediante su enseñanza. Por otro, un camino más cognoscitivo, que se fija en los asuntos psicológicos en el momento en el que se desarrolla la escritura. Un tercer camino

---

<sup>42</sup> La actividad profesional de mediación y guía convierte al profesor en el protagonista activo del aprendizaje de sus alumnos. Aunque nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, I. Solé (1991) apunta que se puede y se debe enseñar a construir aprendizajes, porque nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice.

establece una comunicación entre individuos y el modo en que se educa esta habilidad, como una nueva neorretórica. Mientras que en la cuarta, más apegada a lo sociocultural, la escritura surge como un producto de la clase socio-cultural y su educación responde a un equilibrio de esa diferencia. Por eso, en los escritos del alumnado, el proceso es la solución y no el resultado; es en el proceso en el que se establece la asimilación del mismo y el profesor no debe ser el único juez, ni seleccionador de lecturas, con ello la perspectiva educativa se abre a nuevas posibilidades.

#### 4.4. Posibilidades de creación escritora a través de una educación comparada

Desde nuestro planteamiento se necesitan las contribuciones de disciplinas como la escritura creativa y acciones transdisciplinares y comparadas cuya razón se debe principalmente a la apuesta por el juego como medio de aprendizaje y por la misma interrelación de la literatura con otras artes. A partir de este punto de vista, la atracción para la escritura de textos, en su construcción, supone una base para una mejora de la escritura a partir de lo lúdico. Para empezar podríamos afirmar que la Didáctica General ha reformado sus bases por cierta desorientación (Marhuenda, 2000) e incluso relativismo. Esta Didáctica General ha sufrido una fragmentación que ha dado lugar a diferentes áreas con su propia independencia científica. La amplitud y diversidad de temáticas abordadas en y desde esa Didáctica con propuestas tan distintas como la exclusión social y educativa, el apoyo a necesidades especiales o las estrategias políticas sobre el libro escolar se ha visto como una dispersión de la materia y sus contenidos.

En efecto, desde la aportación de la didáctica con sus conocimientos y practicidad el profesor afrontaba las diferentes situaciones que le demandaba la educación, enfocada como una labor más amplia que la enseñanza. Como vía de escape a las profundas tensiones de la didáctica del siglo XX se puede llevar a cabo la aplicación de contenidos educativos de distintas materias, que permiten una comprensión significativa de la evolución de la didáctica en las llamadas ciencias de la educación. Así tenemos una perspectiva clásica centrada en contenidos únicos o una visión heterónoma de la educación, la cual rompe de alguna manera los problemas de determinación del orden del contenido: todo tema puede ser estudiado desde una

secuencia multiforme, de modo que los asuntos precedentes permitan la comprensión de los argumentos siguientes. Una didáctica comparada e interdisciplinar está emparentada con nuestra fusión de poesía y electrónica, con la concepción de creación y lectura comentada, dando lugar a una visión descentrada de uniformidades, a una concepción integral del plan de estudios y, finalmente, un medio de motivación y de desarrollo multidisciplinar.

Se trata de una disciplina educativa y poética desarrollada al mismo tiempo desde el exterior y también desde el interior del aula. Como clase activa y transversal parte de una profunda crítica al modelo establecido desde el origen del saber didáctico lineal. Los elementos que determinan esta predisposición<sup>43</sup> constituyen el contrapunto de la didáctica clásica. Frente a un orden único del contenido se puede dar paso en ocasiones adecuadas a la concepción de un contenido vivo y comparado, que surge de la propia relación de las materias, unas más afines que otras y que puede ser objeto de estudio, ya sea de forma individual. En la actualidad esta vía didáctica tiene una presencia valiosa y proyecta sus concepciones teóricas y prácticas a través de la defensa del aprendizaje activo, colaborativo y participativo del alumnado. Por esta razón, se establecen vínculos de su enseñanza con diferentes contextos educativos con el fin de aportar soluciones a diversas dificultades cotidianas.

Para conseguir un aprendizaje valioso y el desarrollo pleno del alumnado hay un largo camino en cuanto a su complejidad y evolución desde esta propuesta interdisciplinar y creativa. La didáctica es una ciencia teórico-práctica; la teoría necesita de la práctica porque es en ella donde se renueva y la práctica no sólo debe nutrirse de la teoría sino también de un ejercicio de lección interrelación de contenidos. Entonces podemos decir que esta didáctica se ocupa de la enseñanza interdisciplinar con dos bifurcaciones: una concepción de la enseñanza plural y otra enseñanza de práctica más heterogénea, es decir, responde a necesidades, funciones y delimitaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales y separadas. Este tipo de didáctica interdisciplinar en lo literario no sólo se preocupa por comprender o desentrañar este

---

<sup>43</sup> Es posible corroborar, a partir del enfoque de la didáctica de la literatura, que en estos momentos la superación reside en la manera de enseñar, en la disminución del peso de las metodologías en cuanto a su exceso de teorización, para hacer una lectura y una escritura del texto profunda. Todo ello se refleja en la primacía de la *lección de la literatura* sobre la enseñanza.

hecho creativo, sino que también se encuentra comprometida con una estimulación y una expresividad más completa del alumnado. Además, podemos establecer un paralelismo entre esta cuestión interdisciplinar y la creación del videopoema como actividad multidisciplinar y de conexión de varias textualidades. Desde este punto de vista, la enseñanza se presenta un espacio compartido, sin embargo hay que señalar que existe una diferenciación esencial en ambas clases de teorías: las del aprendizaje que se basa en las formas en que un individuo aprende, mientras que las de enseñanza tratan de las formas en que una persona influye para que el otro aprenda (Madrid y Mayorga, 2010). Asimismo, si percibimos la enseñanza como una actividad social vemos que excede el contexto individual; lo que ocurre en el aula depende del alumnado, del profesor y de la organización administrativa de cada institución, así como de sus recursos físicos y sociales. Pero más allá de este hecho de intervención externa existe un margen de maniobra que puede dar lugar a un aula literaria en donde la creación sea un medio fundamental

Por otro lado, esta clase de didáctica interdisciplinar, dentro del plano literario, tiene que desarrollar también una función reflexiva, verse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, porque la didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares (Contreras, 1994). Pero resulta complicada la aplicación real, personalizada y significativa en aulas con exceso de alumnos, por eso, el profesorado recurre a ese paradigma tradicional que sirve de convención, de ajuste y quizás de complemento al paradigma enfocado en el aprendizaje comparado, abierto y más expansivo.

Las didácticas específicas afirman la didáctica de la literatura ya que concretan áreas curriculares que destacan determinados contenidos. Álvarez Méndez (1987) distingue tres componentes fundacionales de la llamada didáctica específica. El primero de ello se representa en un componente epistemológico en el cual se diferencian los conocimientos científicos de la disciplina, los que debiera tener el profesor y por otra parte, los principios y contenidos didácticos básicos. En este sentido, el profesorado debe tener una formación también integral más allá del dictado del libro de texto; una formación que también recoja el aspecto creativo e interdisciplinar. El segundo componente didáctico curricular se refiere a la selección de contenidos y a su organización, teniendo en cuenta la transversalidad temática y metodológica. Esa

selección puede llevarse en consonancia con el currículo y el libro de texto con esta vía interdisciplinar y creativa. Un componente práctico, el tercero, que se relaciona con la metodología, la planificación y la evaluación, y que tiene por objetivo generar diversas oportunidades de aprendizaje. Por nuestra parte nos vamos a centrar en el componente creativo-poético de la literatura como medio de mejorar la lectura y la escritura. Esta didáctica debe ser experiencia, experiencia<sup>44</sup> de creación; la enseñanza-aprendizaje hecha acto, un compromiso con esa creatividad que todos y todas refieren como importante, pero que no suele estar en las valoraciones de currículo, en prejuicio de una nota media, de la capacidad memorística y, desde aquí, la facilidad de analizar por parte del juez-profesor, si alguien es apto o no.

Para abordar una red de contenidos y competencias que trascienda a la lógica disciplinar no es suficiente con los procedimientos clásicos ideados para la transmisión memorística y mecánica del conocimiento disciplinar; se precisa de un marco, unas estrategias y unos instrumentos que ayuden tanto en esa tarea de integración de los contenidos como los del análisis y la comprensión, con objeto de mejorar las prácticas docentes y el conocimiento que se pone en circulación en las aulas de secundaria. En clase de literatura los alumnos poseen unas expectativas normalmente negativas, se espera que se transmitan una serie de datos desde la posición del profesor-alumno y otras variantes de esta inercia.

Muy esquemáticamente podemos describir tres modelos de referencia: en primer lugar, el patrón normativo, más pasivo, enfocado en el contenido y en su transmisión a los alumnos. Así, la acción pedagógica se convierte, sobre todo, en comunicación de un saber, en donde lo imitativo, lo memorístico y lo cerrado es una regla. Por otra parte, tenemos otro modelo en el que la escucha del alumnado prima sobre la presencia del profesor o la completa; exponiendo su curiosidad. De este modo, el docente se convierte en un guía, en una ayuda que facilita fuentes de información; ejerce la sugerencia y con ello la motivación, un ejemplo, lo tenemos en los centros de interés de O. Decroly o el cálculo vivo de C. Freinet, aspectos enfocados a la educación infantil, pero que pueden aplicarse, de manera diferente aunque con el mismo fondo, a la educación en

---

<sup>44</sup> En relación con la construcción de un aprendizaje experiencial por parte de los alumnos Díaz-Barriga y Hernández subraya lo siguiente: “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (2002: 275).

secundaria. O. Decroly y E. Monchamp (1986) conocen al niño, comprenden que es un ser activo y singular, y hacen su categorización centrada y sacada de los intereses y necesidades infantiles, cuya base será el juego como forma de autoconocimiento. Podemos realizar las siguientes transposiciones en cuanto a la visión interdisciplinar: una de ella consistiría en la conciliación de saberes, otra en centrarse en los focos de interés mediante la comprensión, expresión y creación, respetando las diferencias cada estudiante. La comparación, por ejemplo, entre la literatura y las tecnologías digitales se trata de un campo privilegiado y significativo en este sentido. Los modos posibles de afrontar las analogías entre literatura, en concreto, la poesía, y las nuevas tecnologías es, por nuestra parte, variada, flexible y abierta. Se trata de dos vías de producción cultural que interactúan con otros sistemas y con su contexto; de establecer formas de correspondencia y no compartimentos estancos en los que cada camino expresivo, ya sea electrónico, pictórico o poético, sea restrictivo.

En los estudios comparados el interés se especifica en la relación y conexión de diferentes procesos de intertextualidad. Se trata de una posición intermedia, por ejemplo, la interpretación de una película pueda completarse con un intertexto literario, un poema, un cuento o una novela; también un poema puede necesitar de un intertexto plástico. En las dos pociones estos intertextos influyen en la interpretación de la obra. Además, existen lo que se podría llamar productos mixtos (Laude, 2000), como la poesía de Joan Brossa o el trabajo del grupo “Art and Language”, que para su interpretación se requiere que se tenga en cuenta su naturaleza múltiple.

Por otro lado, atendiendo la especificidad en cuanto a su concepción de los métodos de producción mixta, de sus maneras de apreciación, esa identidad comparada se proyecta como objeto con un funcionamiento autónomo. Sin embargo, a primera vista, la interpretación de un cuadro con la ayuda de un intertexto puede asociarse a series sincrónicas de sus nexos de unión y dentro de las cuales se yuxtaponen. La relación de esta noción con la literatura se puede apreciar en los libros de texto en cuanto a la creación de cartas o currículos, necesidades reales de la vida escolar o problemas cotidianos, ante los cuales el alumno pone en juego su intuición, sus conocimientos y experiencias previas, su imaginación y creatividad, para encontrar la solución más idónea y eficaz. El alumno prueba, indaga, plantea soluciones, las coteja con las de sus compañeros, las defiende o las discute. El conocimiento se considera en

una lógica propia de interrelación. El profesor puede proponer una serie de situaciones con distintos obstáculos (variables didácticas dentro de estas situaciones), organizar las diferentes fases (acción, formulación, validación, institucionalización), en el momento adecuado para su enseñanza o como bloque independiente.

En cuanto a la didáctica de la literatura no hay un método universalmente válido en el sentido de lo comparativo. Se podría hablar de paradigmas paralelos (García, 1995), de aproximaciones de estudio que convergen desde distintos planteamientos. Y es que esta apuesta por lo comparado encuentra también su concordancia en el comentario de texto (también en la lectura comentada), en el cual se ejercita plenamente un pluralismo metodológico<sup>45</sup>. Desde el punto de vista del alumnado el asunto se encuentra en el establecimiento de relaciones entre la estructura conceptual de la disciplina y los esquemas cognitivos del alumno (Novak, 1982).

Pero hay que decir que para cuarto de ESO conviene que estas prácticas comparadas, de música y literatura, de poesía y electrónica, etc, se presentan varios problemas. Metodológicamente solicita una elección de obras a partir del período tratado y una labor sintética muy exigente; también un comentario comparado entre las obras literarias (poemas) y las otras textualidades cibernéticas, en este caso: imagen, vídeo, sonido... Lo específico de los textos digitales y literarios frena que dialoguemos y escribamos sobre los primeros como si fueran los segundos; sin embargo, una unión creativa los ensambla y los convierte en una existencia de cierta solidaridad entre ambos. De este modo, podemos decir lo siguiente y trasladarlo a la relación poesía y electrónica:

“Si en nuestro intento de establecer una relación entre un cuadro y un texto contemporáneo, los analizamos en el nivel más fácilmente accesible –el de la visualización–nos limitamos necesariamente a una explicación tautológica e impresionista. Manet rinde homenaje a los logros de Zola en la novela al pintar su *Nana*. Un hombre vestido de etiqueta espera mientras una mujer termina de vestirse. Si no conociéramos el título del cuadro, difícilmente podría esperarse que relacionáramos el cuadro con una escena de la novela. Este tipo de paralelismo y relación no se sostiene

---

<sup>45</sup> Sobre la diversidad de métodos prácticos, en lo referente a la escritura, la utilización de la heterodoxia didáctica puede convivir en el aula teniendo en cuenta los estudiantes que se tenga. No nos referimos a un caos ingobernable sin metodología, sino que el docente en cada momento y en cada contexto elegirá la más adecuada.

de manera convincente. Ofrezcamos un contraejemplo: el cuadro *Mort d'Atala* del pintor Girodet se aclara tan sólo con una referencia específica a una página de Chateaubriand. Sin algún conocimiento de la narración, el cuadro conserva su enigma. La ilustración consume a la pintura. Volvamos a *Nana*. Los críticos tradicionales establecerán la historia de la relación personal entre el pintor y el novelista. Son proclives a utilizar términos como “realismo” o “naturalismo”, y señalan los denominadores comunes de ambas obras. La crítica tradicional acaba aquí” (Laude, 2000: 91).

Es esa la explicación impresionista que hay que llevar a cuarto de ESO, pues este estudio comparado, en este nivel, requiere de una iniciación, de un contacto. Se trata de informar a los alumnos de estas nuevas posibilidades creativas unidas a lo digital y que todo ello supone un marco analítico con diversas posibilidades. Y que a pesar de las objeciones, este paradigma comparado ofrece un fuerte aprovechamiento didáctico. Todo este comparativismo, esta apuesta por la interrelación de textualidades, posee un referente lúdico, el cual en el siguiente apartado trataremos en profundidad.

#### 4.5. El juego como base de la educación literaria

En esta cuestión del juego y lo literario, las situaciones excepcionales suman un porcentaje que usualmente se identifican como “prácticas alternativas”. La misma Emilia Ferreiro (1999) afirmaba que los maestros dominan teóricamente un amplio abanico de nuevas posibilidades en la enseñanza de la escritura, pero que se siguen reiterando las prácticas de las viejas teorías. En otros términos, C. Lomas y A. Tusón (2000) certifican que las prácticas de esta enseñanza, particularmente en la educación en secundaria, apenas empiezan a incorporar las propuestas divulgadas por las últimas investigaciones y, a menudo, reflejan evidentes inercias de las prácticas tradicionales. En la cultura de la escuela pesa el distanciamiento con la experimentación de nuevas estrategias y, mucho más, con la posibilidad de investigación o cuestionamiento de las propias prácticas. En suma, con excepción de pocas experiencias “alternativas”, la escuela sigue enseñando la escritura como si poco se hubiera investigado y escrito sobre ello. En consecuencia desde esa posición técnica-instrumental, lo usual dentro del aula en relación a la escritura ha sido su disposición rígida en cuestiones que pertenecen a las reglas y a la forma. C. Freinet (1979) es uno de los pedagogos más críticos con el rigor



técnico de los métodos, reglas y principios previos al ejercicio de la escritura. El error de la escuela tradicional consiste en el punto de partida de la enseñanza: se empieza por las reglas y por los manuales. El pavor al error normativo detiene lo creativo y entonces la escritura se fragmenta, se convierte un elemento secuencial e inflexible. Y ese camino va mudándose en una manera de temor o condena de la escritura del tedio. Por eso, pocos quieren escribir después de la escolaridad como también el número de lectores es escaso. Esto no implica una salida de la norma o de la técnica. La escritura requiere eso y mucho esfuerzo, pero todo rebajado con lo lúdico.

Como expresa Freinet (1972) no se trata tanto de que el alumno llegue a familiarizarse con la escritura como herramienta, ni siquiera que adquiera cierta maestría en su uso, sino que la pueda utilizar para expresarse y erigir su propio edificio. En la escuela parece, sin embargo, que fuera suficiente su utilización para desarrollar la toma de apuntes de clase, las tareas académicas, el examen, confeccionar cartas o para rellenar solicitudes y formularios. Ha sido en esas tareas donde, generalmente, se ha creído encontrar satisfecha la función del lenguaje escrito. Desde aprender cualquier oficio hasta cumplir deberes sociales, toda acción necesita cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe. Para los propósitos educativos estas razones son legítimas, pero no suficientes. La funcionalidad es apenas uno de los componentes positivos a sumar en los propósitos de la apropiación de la escritura. La escuela tradicional, en su generalidad, enseña la escritura desde las perspectivas ya señaladas: técnico-instrumental, funcional, formal, gramatical, en los jóvenes de la educación en secundaria subsidiaria de la lectura, como objeto exclusivo de la escolaridad, etc. entonces, habría que preguntarse: ¿en qué tipo de aprendizajes se traduce esa enseñanza? y finalmente ¿qué es lo que los niños y jóvenes logran aprender en las aulas? ¿A qué escritura acceden?

La conversión de la escritura en cumplimiento con los deberes o los documentos técnicos escolares (también necesarios y esenciales), así como la reducción del esfuerzo con unos cuantos clics: el cortar y pegar, reflejan un carácter funcional o subsidiario de la escritura, además de un apropiacionismo sin fundamento. Podemos decir que “La escritura ha sido por demasiado tiempo la ‘cenicienta’ de las investigaciones sobre el lenguaje [...]” (Bendito, 1989:14). Otro aspecto que hay que destacar es que para la literatura en relación con la didáctica de la escritura existe un gran número de

publicaciones con interés particular en la enseñanza de los más pequeños o con lo lúdico, es decir y por poner un ejemplo: la iniciación en técnicas de redacción. Ya no digamos en relación con la escritura creativa enfocada a secundaria, pero no tanto en cuestiones de poesía y electrónica. Así podemos mencionar a varios teóricos relacionados más con la educación infantil como K. Groos que percibe el juego como una manera de práctica de lo instintivo, en una preparación que desarrolla las funciones necesarias para la edad adulta (Martínez, 2008). El fin del juego es el juego mismo, realizar la actividad que produce placer.

El juego literario<sup>46</sup> debe servir de complemento necesario al juego autónomo que puede practicar el alumno fuera de la escuela. Dentro del ámbito escolar, el juego crea en el alumno su propio proceso personal y su propio progreso identitario, convirtiendo la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en un desarrollo integral del estudiante. Además está su carácter cooperativo, esencial en nuestro caso, desde la cuestión de la lectura comparada en su sentido grupal, cognoscitivo e interpretativo para el alumnado. Con ello se procura un equilibrio entre la actividad lúdica y el reto de la creación.

Además como hemos apuntado anteriormente y en relación con este aspecto lúdico es necesario primar el proceso y no el producto. Algunos autores como E.H. Erikson (1971) o J. Piaget (1969) centran su interés en los aspectos psicológicos y en el valor del juego para el desarrollo infantil, hecho que podemos trasladar a nuestra investigación desde un punto de vista más ajustado a la etapa de cuarto de ESO. Para Piaget se convierte en un referente y parte de su enfoque se concentró en el juego desde los procesos cognitivos.

---

<sup>46</sup> Desde nuestro punto de vista, enfocamos el juego hacia la creación literaria. En este sentido podemos decir lo siguiente: “El dominio por parte de los alumnos de las convenciones de los diferentes textos funcionales que necesitarán en el futuro es una prioridad legítima de la escuela obligatoria. Los riegos de dogmatización y rutina son claros. Sin embargo, la ambición del profesor puede ser mayor dando la posibilidad a una escritura que rompe con las convenciones del género. Poco a poco, los alumnos pueden implicarse personalmente como autores creativos. Los usos convencionales pueden transformarse poniendo la lengua en situación de juego, desarrollando un espíritu crítico con la textualidad y el estilo.” (Dolz, 2009: 7).

Por su parte, J. Huizinga (2004) sistematiza el juego, lo define y perfila sus rasgos esenciales, además establece un hecho importante: la trascendencia cultural del juego en el desarrollo de los pueblos, relaciones entre el mito y el juego. Esa distinción que hace entre un período agonal, en el que el juego se convierte en base del hecho social y un período post agonal, en el que la cualidad *ludens* está muy aminorada; se podría equiparar a las diversas etapas de la enseñanza. Para este autor el adolescente se identifica con los papeles de los personajes, algo que también puede ocurrir en la creación poética desde sus sentimientos y pensamientos. En relación con ese enfoque, Freud señala que: “Entre las particularidades del juego se destacan: a) se basa en el principio del placer; b) logra la transformación de lo pasivo en activo, merced a lo cual el niño obtiene la vivencia de dominio de sus experiencias traumáticas; c) satisface la compulsión a la repetición por el aprendizaje que con él se logra y por el placer derivado de la repetición misma” (Cañeque, 1993: 5).

No hay que olvidar que con el juego entramos dentro del marco de la fantasía y del placer. Al crecer el alumno y la persona social va apartándose del juego, renuncia en cierto modo a ese placer y ese placer se sustituye por el tedio y la inercia, o como mucho, se produce una pequeña recreación de la fantasía. También el juego desarrolla la labor asociativa del juego porque es el mejor medio de expresión para el alumno.

Asimismo hay que decir que su uso proporciona una gran capacidad de asociación de elementos separados, hecho que sirve de enlace con esa proyección de contacto con los análisis comparados y las creaciones ciberpoéticas. En el contexto educativo de secundaria también se puede tomar estas concepciones del juego, o al menos ajustarlas a dicho segmento educativo, un medio puede ser la expresión escrita-creativa. También para E.H. Erikson (1971) el juego ocupa un lugar central, en el caso de los niños lo lúdico resulta una tarea interminable, se trata de una prefiguración; concepción que se puede aplicar en dicho periodo educativo.

En esta línea, D.W. Winnicott afirma que el juego se convierte en actividad medular para la construcción del ser humano, al igual que ocurre con el lenguaje y la lectura, en el proceso de desarrollo del juego se producen repeticiones, olvidos, codificaciones, fugas, y así también se favorece la socialización, de ahí que unos sean más dados a la participación activa que otros. Y al igual que la poesía (u otras

creaciones literarias) en el juego puede resultar una terapia contra distintas desavenencias sociales o personales, en él está la “libertad de ser creadores” (Cañeque, 1993: 4-5).

En la etapa de preescolar, el niño aprende a permanecer en el aula sin traumas, lo duro del problema es que cuando ingresa a la educación básica, esa permanencia se le hace difícil porque el juego allí va desapareciendo hasta llegar a la educación en secundaria en el que se esfuma por completo. Para Jean Piaget:

El juego es el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse a las formas de equilibrio permanente, que harán de él su complementario en el pensamiento operatorio o racional. En ese sentido, el juego constituye el polo extremo de la asimilación de lo real al yo, y participa al par, como asimilador, de esa imaginación creadora que seguirá siendo el motor de todo pensamiento ulterior y hasta la razón (Cañeque, 1993: 6).

Por su parte y como otros autores, F. Froebel concibió el juego como una manera preparatoria para la vida. La importancia del juego en el aprendizaje no sólo debe darse en esta etapa de educación infantil (Prieto, 1984). Los juegos tienen que convertirse en actividad importante en el aula de clase de secundaria (adaptados a la edad de cada curso), puesto que con ello se adquiere un aprendizaje diferente y una asimilación de los contenidos de un modo placentero. El jugar con la escritura y la lectura a través de la creación permite orientar el interés del participante hacia áreas que se involucran en la actividad lúdica. El docente hábil y con iniciativa inventa juegos-actividades que se acoplan a los intereses, a las necesidades, a las expectativas, a la edad y al ritmo de aprendizaje.

Es complicado que esta consideración llegue hasta la adolescencia, pero creemos necesario enlazar cada etapa educativa de una manera cohesiva y no aislada. Emilia Ferreiro y Anna Teberosky (1991) despejan las sospechas que se venían abriendo camino en la investigación pedagógica con respecto al origen extra-escolar de la escritura y la necesidad de comprender las implicaciones epistemológicas de sus procesos, inmersos en un conjunto de relaciones sociales. Estas autoras dejan claro que el aprendizaje se inicia mucho antes y sin que medie la enseñanza formal y sistemática

de un adulto. Del mismo modo ocurre con la capacidad creativa, cuya espontaneidad se manifiesta de manera significativa en edades iniciales<sup>47</sup> y posteriormente con la desaparición del juego y los roles sociales se atrofia.

De ahí la necesidad que plantea J.M. Álvarez (1987) de diseñar la propuesta de formación de esta destreza del lenguaje, partiendo del hecho de que, tanto los niños como los jóvenes de secundaria, llegan a la escolaridad con los principios fundamentales que la constituyen. Este hecho tendría que ser, en su opinión, el punto de partida del docente para sistematizar el proceso de aprendizaje. Efectivamente, los niños llegan con el deseo de escribir desde el primer día que asisten al colegio. Pero lo que comúnmente se practica en el aula es un método en exceso codificado, rígido y con poco margen para la espontaneidad. La escuela suele dejar rápido ese primer espacio de creación personal a través de la escritura. De forma sistemática va sacando a los estudiantes de ese campo primario y los procesa en un concepto de escritura que termina convirtiéndose en un instrumento de reproducción, para tomar apuntes, para hacer exámenes, para tener buena caligrafía y una escritura que deja de ser expresión. Poco a poco se va pasando a la escritura dentro de esa “educación bancaria” que refiere P. Freire (1992), para depositar los conocimientos previstos en un currículo. Como en el juego, en la escritura, de la plena expresión, personal e íntima, se va pasando poco a poco a un proceso de enunciación normalizada de lo que otros han dicho o han escrito, de un conocimiento ya establecido en los libros de texto o por el profesor. De alguna manera es el proceso mediante el cual se va perdiendo esa herramienta como expresión subjetiva, para convertirla en un formato institucional. Así, la actividad literaria se vuelve tarea, obligación y, algunas veces, en el castigo del tedio.

J. Freinet (1978) expuso la manera en que para los niños resulta natural la predisposición al “texto libre” y la poesía. Su sonoridad, su cercanía con la música ejerce una atracción lúdica. Pero la escuela con su exceso de teoría paraliza esa sensibilidad. Se trata de una domesticación del lenguaje poético en el aula, por diversos medios, uno de ellos es la conversión de un lenguaje mítico, musical y lúdico por un

---

<sup>47</sup> Los primeros años de edad son los más adecuados para el desarrollo de la creatividad y no sólo eso, además es muy creativo en este periodo (Heinelt, 1979), aspecto que hay que tener en cuenta en la escuela. Podemos decir que la actividad creadora es visible a cualquier edad pero que, como afirman varios autores (Menchén, 1989), es más frecuente en el niño de 3 a 5 años, ya que todavía no está atado a esquemas y hábitos estereotipados, al mismo tiempo que es más libre y abierto.

lenguaje funcional y frío. O según, Jacqueline Held (1981), el “lenguaje-herramienta” se pone por encima del “lenguajecreador”.

En el ámbito educativo de secundaria, mucho más que en el ciclo primario, se da por hecho y “normal” que el alumno no escriba, si no es para dar cuenta de un examen o de una tarea. Hay un supuesto de que ya parece una pérdida de tiempo que puedan escribir algunas cosas distintas que señala el currículo<sup>48</sup>. Se deja de lado aquella posibilidad para esta franja de la educación, en la que se advierte que hay un espacio y un tiempo de privilegio para ofrecer un concepto de escritura como escena de elaboración del propio proyecto de vida en un marco de reflexión y crítica. Más adelante, aún los trabajos de universidad están dentro de un modelo que usualmente se aparta de la creatividad y la expresión personal. Se trata de dar cuenta, de informar, de resumir de acuerdo a un formato y protocolo ya estandarizados. En la escuela infantil hay una estrecha relación entre jugar, gozar y leer. La andadura por la escolaridad supone un giro metódico y de patrones opuestos de escritura y sobre todo de ejercer lo poético y lo libre.

Si tenemos prácticas escritoras en la escolaridad tradicional no es necesariamente para llegar a escribir, sino para comprender lo escrito, para acceder a una escritura que, en palabras de M. Clanchy (1999) normaliza el propio lenguaje, a los usuarios del lenguaje y transmite una ideología a las personas escolarizadas para, finalmente, facilitar la creación de aquella entidad impersonal: el Estado. Un concepto, en fin, que convierte el conocimiento en algo externo, al contrario de la escritura personal que tiene un significado de creación. Pero también puede ser y lo ha sido en momentos clave de la historia un medio de emancipación y democratización. Estos nuevos intereses de investigación de la didáctica se centran en recuperar esa primera veta de la infancia; en cierta forma, desaprender lo que la escolaridad ha configurado para rescatar el cauce de la expresión autónoma y creativa.

---

<sup>48</sup> Sobre el aspecto creativo (lúdico), en el ámbito curricular extremeño, podemos destacar lo siguiente: “Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma regular de conducta”; u otras algo más directas como la del apartado Educación literaria: “Composición de textos de carácter literario y elaboración de trabajos críticos sencillos.” (Junta de Extremadura, 2007: 272-273).

El cambio señala la transición de una visión atomista y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura a otra de tipo holístico, sociocultural y cognitivo. Las nuevas percepciones sobre la escritura van más allá de la ganancia de simples habilidades, se trata de un cambio de paradigma, según M. Lucy Calkins “de los productos a los procesos” (1992:27). Este enfoque insiste en la importancia de los procesos mismos, más que en el producto final, buscando que los estudiantes lleguen a reconocer y utilizar cada vez mejor sus capacidades cognitivas y a perfeccionar sus posibilidades de comunicación. Por tal motivo, centra todo el interés en investigar sobre la transformación progresiva de los niños y jóvenes en escritores. El producto escrito incluye entonces, tanto el texto final, como los sucesivos ensayos, borradores y esquemas que los jóvenes escritores van produciendo. A estos materiales se da especial importancia, -Freinet, Rodari, Graves, Cassany, Ferreiro, Teberosky, entre otros- en cuanto constituyen el ciclo de retroalimentación que supone la base fundamental del proceso. Ahora se solicita que el papel del profesorado refleje la ayuda al alumno para el desarrollo de su competencia escritora, como facilitador, además, de otras competencias. El interés de la evaluación salta también del producto final y del protagonismo del profesor a una revisión compartida y permanente dentro de todo el proceso.

En esta línea, las autoras antes mencionadas, Ferreiro y Teberosky, replantean el problema del aprendizaje de la escritura, ya no desde la escuela o la pedagogía, sino desde la perspectiva del sujeto que aprende. Con ello pretenden reivindicar el papel del niño, totalmente subestimado en la discusión metodológica y cambiar el foco de la investigación de cómo se enseña hacia cómo se aprende. Afirman que, más claro que en otros campos del conocimiento, en la palabra escrita el aprendizaje se construye de una manera diferente.

La concepción de ese “niño piagetiano” se puede trasladar a la secundaria y ejercer mediante la escritura (también en la poesía y la tecnología) la formación de alumnos activos y constructivos. Es por eso un sujeto que continuamente se formula preguntas, un teorizador, experimentador, una manera de comparación a través de los cuales se crean universales. Esos rasgos del niño piagetiano deben requerirse también para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en concreto para las diferentes fases de

escritura. Desde esta visión de la “escritura como proceso”, L. Björk y I. Blomstrand (2000) se diferencian cuatro vías fundamentales: expresiva, cognitiva, neorretórica y sociocultural, que se yuxtaponen unas sobre otras. Sus diferencias son más de grado que de fondo y son metodológicas, no teóricas. La corriente expresiva, alude al énfasis en la posibilidad que ofrece la escritura al individuo para expresar pensamientos y sentimientos personales y, por consiguiente, su consideración como medio para fomentar la autoestima y el desarrollo personal de los alumnos. Al profesor se percibe como un “facilitador”, cuya función es liberar la imaginación del estudiante y favorecer su crecimiento. El énfasis de la escuela expresiva en el potencial creativo del escritor constituye el centro de la corriente cognitiva.

Desde una perspectiva amplia, basada en las aportaciones de Piaget, el proceso de escritura hace hincapié en su concepción como una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas, que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados cronológicamente, en cuanto que es dinámica y recursiva, esto es, porque quien escribe avanza y retrocede en direcciones imprevisibles. La escritura en esta perspectiva, más que una competencia, es asumida como “herramienta cognitiva” a la que Mariana Miras (2000) añade un efecto de desdoblamiento: en cuanto objeto material deriva la posibilidad de distanciamiento entre el productor y su producto. En su opinión, sólo los sujetos que son capaces de interpretar o repetir un mensaje escrito y también de producirlo, contemplarlo y transformarlo para construir un nuevo conocimiento, pueden usar la escritura de manera reflexiva. Y sólo cuando ocurre este uso reflexivo, entonces la escritura asume esta nueva función y actúa no ya hacia fuera, hacia el mundo, sino hacia adentro, hacia el propio escritor. Es en ese caso cuando podemos hablar de la escritura como herramienta cognitiva.

La corriente neorretórica se interesa en la investigación de la escritura como “comunicación entre individuos”. Pone, por lo tanto, mayor énfasis en los diversos componentes de los contextos comunicativos: audiencia, finalidad, estructuración del texto y convenciones de género. Hace énfasis en la importancia de atender a la diversidad textual. Finalmente, la corriente sociocultural, cuyo eje central es la convicción de que el lenguaje y el pensamiento están formados por la interacción con el entorno, idea que está en estrecha relación con el argumento más importante del lingüista ruso Lev Vygotski (1995), para quien el lenguaje es un acto social. También



habría que añadir las concepciones ya comentadas de “leer como un escritor”, de Frank Smith y la del “*input* comprensivo” de Stephen Krashen, quienes sostienen, en resumen, que el código escrito se adquiere básicamente a través de la lectura por placer. Entonces ese goce del juego poético, el encanto de jugar con las palabras se convierte en una acción didáctica rápidamente asimilable y cercana, aspectos que podemos seguir viendo a continuación.

#### 4.6. Didáctica de la escritura de la poesía en secundaria

Ciertamente, la comprensión lectora proviene de la habilidad lingüística que se relaciona más con la expresión escrita y cuya didáctica parece estar más segura en la conquista de ese código. Así que además de referirnos a la escritura creativa de manera teórica y analítica, añadiremos por ende, la cuestión de la lectura creativa. De la misma manera en que otras disciplinas disponen y proponen una determinada escolaridad tradicional, la enseñanza de la escritura está sometida al convencimiento mediante el cual ciertos bagajes anteriores tan sólo basta tomarlos, ya que su instrucción se ha cumplido.

Junto a esa desproporción entre la lengua y la literatura está el propio eclecticismo de la materia literaria, hecho que se ha producido aún más en los últimos años como intento de acercamiento de los propios contenidos de lo “útil” y lo social, y también está el intento de brindar un espacio específico para el trabajo con una materia, la de literatura, que -según habíamos observado- había ido desterrándose gradualmente en los programas de estudio en los últimos años y cuya manera de afrontarla presenta serias dificultades, en virtud de un alumnado con una experiencia lectora y escritora previa cada vez más líquida<sup>49</sup>.

Las instituciones educativas tienen un gran compromiso con la creación de lectores y buenos escritores. En el currículo de Educación Secundaria Obligatoria para Extremadura, en lo referente al cuarto curso en Lengua Castellana y Literatura, en

---

<sup>49</sup> La concepción de la lectura como un hecho fragmentario, de un privilegio de la imagen sobre la palabra, de ojear sobre hojear, de navegar por leer es un hecho que ha sido bastante analizado; pero una cuestión menos interpretada ha sido su influencia a la hora de la escritura, aunque existen estudios amplios y desde diversos puntos de vistas (Posteguillo, Ortells, Prado, Bolaños y Alcina, 2003).

concreto a la cuestión de la escritura se hace referencia a la “Composición de textos de carácter literario y elaboración de trabajos críticos sencillos”(Junta de Extremadura, 2007: 273), con ello tenemos la alternativa de acercarnos a la poesía, desde la perspectiva de la lectura y el análisis del texto poético, por un lado, y de la producción, por el otro, a partir de la lectura creativa (“leer como un escritor”) y la escritura creativa en cuanto al contacto con la creación (hecho que debe darse en cursos anteriores como medio de expresión y de enriquecimiento lingüístico del alumnado). De este modo, con el objetivo de formar alumnos idóneos en relación al género lírico, una parte de la materia de Lengua Castellana y Literatura puede presentarse bajo la modalidad de taller literario, lo que la convierte en un ámbito apropiado para el debate, para la escritura creativa, para la corrección y discusión conjunta de las producciones. Creemos que ya es hora que la situación de la escritura creativa cambie en nuestro ámbito educativo y no se perciba como algo ligero, insustancial, paralelo a la Enseñanza:

En nuestro país la ejercitación de manera intensiva en la escritura ha caminado --con frecuencia-- en paralelo a la enseñanza oficial (universidades populares, talleres literarios, más recientes en el tiempo, dirigidos por escritores afamados siguiendo modelos estadounidenses...); salvedad hecha de los maestros renovadores, desperdigados aquí o allá, atentos a las propuestas, mayormente, procedentes del ingenio de Freinet, Rodari o de sus seguidores y de actividades integradoras como las de Rincón y Sánchez Enciso, las cuales supusieron, desde los años ochenta, un revulsivo para la enseñanza de la Literatura en el Bachillerato (Delmiro, 1994).

En cuanto al trabajo dentro del aula y en relación con la escritura, la implicación del alumnado, desde esta postura, propone, por un lado, el recorrido real y experiencial por una parte representativa de la obra de algunos poetas (prima la práctica sobre la teoría, experimentar el Romanticismo, por ejemplo, no verlo a través del prisma de teorías y memorizaciones). Esta instancia permite difundir y asimilar las vivencias de una buena cantidad de autores, comenzar a reconocer ciertas constantes en la poesía de cada uno de ellos, analizar el uso poético de la palabra, los recursos, los símbolos; en fin, conciencia al alumno de la lógica particular del género, de la poética de cada autor y del esfuerzo que supone crear una obra.

Además del abordaje de este tipo de escritura contempla un espacio para el análisis lector de textos poéticos o cercanos a la poesía, una posibilidad es la muestra de metros y estrofas usuales en las letras de la canción popular, lecturas comentadas de letras de canciones de variados géneros. Se trabaja, entonces, con canciones de Loquillo, Extremoduro, Morodo, etc, y se plantea una serie de consignas concretas de producción a partir de las lecturas realizadas (esa lectura creativa), contemplando aquí las diferentes variables de escritura en función del interés de cada alumno: producción de poemas, de letras de canciones, de análisis de textos líricos, etc. Las consignas iniciales se ofrecen como un punto de partida para la producción poética, ya que la mayoría de las experiencias previas de los alumnos resultan escasas en esta práctica (sería muy pretencioso proponerles escribir sin brindarles una motivación puntual). Por tal motivo, tiene que remarcar constantemente el carácter de “ejercicio” de los trabajos, que no son concebidos como textos definitivos. La intención es empujar a los alumnos a escribir más allá de los escritos académicos, instarlos a que se animen a hacerlo, darles la posibilidad de experimentar con géneros o determinadas expresiones.

Pero aquí, en la escritura y desde su enlace con la lectura, como venimos observando, es esencial. Una de las responsabilidades de las instituciones educativas se centra en desarrollar la competencia lectora del alumnado para que, cuando quiera leer, lo haga sin problemas. ¿Cómo es posible que un alumnado, sometido diariamente al desciframiento de textos de todo tipo y después de años, tanto en primaria como en secundaria, no sea capaz de responder satisfactoriamente a las pruebas presentadas por diversos informes PISA? Una respuesta puede ser ésta: trabajando la lectura y la escritura comprensiva y creativa en la escuela y en el instituto de un modo que no tenga que ver con el desarrollo tradicional de la competencia lectora y escritora. El desarrollo de la competencia lectora exige conocer aquellas destrezas que subyacen en el acto de la lectura; desarrollarlas es el objetivo de una verdadera competencia lectora. Si un lectorescriptor competente es aquel que alcanza un desarrollo óptimo y eficaz en las habilidades de memorizar, identificar o seleccionar, valorar, interpretar y organizar lo leído y lo escrito, es lógico considerar que el trabajo del profesorado en el aula deba seguir esa orientación también creativa y creadora. Un enfoque, que busque el desarrollo de estas destrezas y que están en la base de la competencia lectora y escritora, exigirá del profesorado un compromiso inmediato e ineludible, ser más creativo en la preparación de aquellos materiales utilizados para desarrollar dichas competencias de su

alumnado, ya que en ocasiones tenemos una falta de sensibilidad estética en parte de los docentes, en el arte y la práctica de la lengua y sobre todo por la inexperiencia general de los fundamentos principales de la creación literaria y de los recursos didácticos de la poesía.

Si “leer es participar en un proceso activo de recepción” (Mendoza citado por Cañamares y Cerrillo, 2003: 252) el acto de escribir lo podemos ver como participar en un proceso activo de emisión. Más que la formación de escritores, el papel principal de este tipo de escritura debe ser el enseñar a transmitir experiencias del alumnado, tratar de suscitar todas aquellas prácticas que lleven a la indagación y el hallazgo de la expresión propia mediante un trabajo en grupo o de manera individual. De lo que se trata entonces es que el ambiente se aleje cada vez más de la forma tradicional y académica de enseñar literatura y se convierta en un espacio regido, no por las leyes impuestas por el profesor, sino por las normas de la confluencia entre la libertad individual y el compromiso colectivo, es decir, por el libre diálogo y la crítica honesta de todos sus integrantes.

Es necesario seguir transmitiendo la noción de poesía como juego y como experiencia al mismo tiempo. Creemos que la noción que se tiene en la educación infantil y primaria desde lo plenamente lúdico debe ser un ejemplo para la secundaria y en concreto en nuestro caso, en cuarto de ESO, pero sin perder esa referencia lúdica. Esta noción del acto poético, en este ámbito educativo, lo ha expuesto con gran solvencia Víctor Moreno en diversos textos<sup>50</sup>. Para ello planteamos la escritura como una manera de extender y acercar el mundo del alumnado, de rebajar las distancias entre escritura y el escribiente que está formándose. Esta clase de escritura abre nuevas posibilidades de conocimiento y ofrece perspectivas, identificaciones que no hallamos en otras manifestaciones académicas. Pero la lectura no debe percibirse como un elemento obligatorio: “Algunos planes lectores que se realizan en las aulas o fuera de ellas, buscan convertir la lectura en obligatoria y alejan, de este modo, a los lectores en formación del placer heterodoxo de la lectura, y en su lugar crean un *deshábito* lector

---

<sup>50</sup> “Tanto en primaria como en secundaria, el cultivo de la poesía en el aula es un fantasma que recorre casi todos los estamentos educativos del país, y que me excusen las excepciones reglamentarias al caso. ¿Quién conoce una sola aula donde se lea y escriba poesía con la misma intensidad y consideración curricular que se lee y escribe narrativa? ¿Existe, entre el profesorado, la consideración del texto poético como un saber específico y procedimental que conviene aprender y enseñar al igual, pongo por caso, que una secuencia descriptiva o narrativa?” (Moreno, 1998: 21).

ortodoxo que se nos antoja tarea harto inútil cuando crea en el alumno un rechazo.” (Llorens, 2008: 15).

Desde la escritura creativa se produce una selección no sólo de lecturas sino que se comparte con el autor una serie de códigos mediante los cuales se crea una red de experiencia comunes, propias de su edad, realizando así una plena identificación texto-literatura-edad. La comprensión del hecho literario es más completa ya que crean caminos afines con la obra del autor y muestra un conocimiento del hecho poético de manera práctica. De esta modo podemos hacerles ver a los estudiantes que la creación poética posee diversas utilidades, algunas personales, otros que incluso se pueden aplicar a la vida diaria en determinadas acciones. Si la lectura tiene escasa consideración entre el alumnado, la escritura, la expresión íntima de emociones, sentimientos o pensamientos no llega a ser considerada como un medio para esas enunciaciones, ya que la escritura se percibe como un acto social y útil. Para los adolescentes la escritura creativa y la creación poética supone el aprendizaje de una serie de códigos diferentes al lenguaje normativo y estándar. Desde esta postura, la composición de este tipo de texto, en relación con la lectura creativa, se manifiesta como una reconstrucción, una reinterpretación de la obra ajena y de la experiencia propia. De esta manera, el alumno pasa de ser receptor a emisor, con una actividad, al mismo tiempo, interpretativa y creativa; con plena conciencia de sí mismo y de la actividad creadora del poeta. La ratificación de la conciencia lectora (también escritora) “es una forma de aceptación de la *poiesis* por el receptor. El receptor reconstruye, en relación con el poeta y su obra, la *cenestesia poiética*, que es necesaria para que su interpretación sea lo más completa posible, ya que autor y receptor, poeta y lector, son dos instancias recíprocamente implicadas.” (Muelas y Gómez, 2002: 29).

A diferencia de la lectura que resulta un posible elemento de socialización, la escritura aparece encorsetada al medio académico o si aparece en el ámbito social, se relaciona con lo extremadamente necesario. Para García Montero, “la mejor manera de formarse una conciencia poética es copiar libremente a un poeta que nos guste [...]. Así, utilizando el mundo de otro poeta, fijamos unos valores, un lenguaje preciso, un sistema de composición. El primer curso de la conciencia poética se estudia en la admiración de un maestro que nos enseña a comprender lo que debe ser la poesía” (1999: 134). Estas acciones junto con otras tendrán la posibilidad de acercar al alumnado a un mundo más

cercano a ellos de lo que creen. En realidad, la escritura en la educación en secundaria debe tomarse como una lectura creativa, como un modo de expresividad del alumnado, además, por supuesto, de tenerla como un medio normativo. Desde aquí, la escritura es una experiencia estética, un acto creativo; se basa en el concepto del lector como re-creador del texto leído y en protagonista del hecho literario. Con este medio el estudiante puede compartir vivencias personales e intercambia puntos de vista. En gran parte, lectura es la capacidad de realizar un juicio crítico y emitir un criterio después de haber leído.

El intercambio entre los alumnos debe ser funcional en la construcción de conocimientos. Para que haya un verdadero aprendizaje de la escritura en este sentido y pueda tener su reflejo en lo normativo debe alcanzarse la construcción de un conocimiento común críticamente tanto sobre lo que ha dicho el otro como de uno mismo; con la suma de la creación individual se acumulan los conocimientos de todos y se edifica un conocimiento compartido. Pero también mediante la muestra de la composición textual los estudiantes cimentan conocimientos y podrán incorporar las ideas de los demás, pero de una forma crítica, es decir, las afirmaciones y las sugerencias se ofrecen para considerarlas conjuntamente; el medio utilizado pueden ser la conversación (la lectura comentada), por ejemplo, respetando los turnos de palabras, a través de la cual el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento es más visible en la conversación. Así debe propiciarse una constante reflexión y conceptualización sobre el objeto de estudio para que los estudiantes puedan construir criterios para la toma de decisiones, la revisión y evaluación de la tarea. En esa práctica continua se comprende progresivamente que la escritura (y en particular la literaria) es un entramado complejo que involucra los aspectos mencionados con anterioridad (como también es complejo el lenguaje del que se vale).

La escritura de la poesía favorece una ductilidad en el uso del lenguaje que excede a la producción de textos no normativos; su aprendizaje, el componente lúdico y su carácter experimentador con el lenguaje se convierten en un arma cargada de presente para la escritura en todas sus modalidades y tipos. Hay que hacerles ver a los estudiantes su poder: pueden inventar nuevos mundos, vivir ficcionalmente otras vidas, dar forma a sentimientos y abstracciones o moldear el tiempo a voluntad. En definitiva, aventurarse en el goce de la creación por medio de la palabra. Esta concepción de

escritura se manifiesta como práctica de lectura y escritura, como reflexión, intercambio social e interacción; además de reflexión acerca de lo que se escribe o se aprende. La lectura crítica por parte del estudiante en cuanto a las producciones que realizan sus compañeros, obliga a la reflexión acerca de qué y cómo se dice, lo cual genera la evolución de su propia escritura. Se fomenta su opinión sólida y también que el profesor se muestra como un coordinador activo (lo conveniente en nuestro caso, también creativo y creador). Además, este espacio destina un tiempo para la reelaboración de los textos a partir de las sugerencias del grupo y genera en el lector la visión de la relación que existe entre los procesos de lectura y los propósitos de escritura. Saber qué piensan y sienten los demás ofrece una perspectiva de análisis acerca de lo escrito y abre nuevas posibilidades creativas.

Las propuestas de trabajo deben estimular el ejercicio de diversos aspectos involucrados en el complejo proceso de la creación estética; han de promover que el estudiante imagine, ejercite los sentidos, resuelva ficcionalmente situaciones que se plantean desde experiencias de vida, y ensaye creativamente resoluciones a planteamientos problemáticos literarios, tanto desde lo lingüístico-estilístico como desde lo temático. El aula como taller de escritura poética impulsa la invención creativa y el despliegue de la imaginación. Pero también reconoce que la escritura requiere de la apropiación de estrategias discursivas adecuadas, la revisión de los textos, el conocimiento de normas lingüísticas (aún para transgredirlas) y la adquisición de ciertos hábitos. La tensión entre obligatoriedad y libertad, de la que tanto se ha hablado en la didáctica de la literatura, se presenta a su vez en los talleres literarios, pero dentro de los cauces de lo no lineal. De este modo, se necesita para que todo resulte provechoso que se dé un equilibrio en la producción estética y el esfuerzo.

El análisis del currículo oficial apunta que la buena escritura es el resultado de una producción variada de textos según los distintos acuerdos sociales y comunicativos, diferentes procesos como la planificación, la redacción, la textualización y la revisión. Distintos momentos que necesitan ser enseñados. Como apunta Pedro Jimeno: “Es frecuente escuchar quejas acerca de “lo mal que escriben los alumnos”. Los comentarios sobre su “pobreza de vocabulario” y su “pésima ortografía” son habituales. Esta queja responde a la verdad, pero no es toda la verdad” (2011: 109). De entre los errores por parte del alumnado de secundaria en cuanto a la escritura que recoge el profesor Jimeno

podemos destacar los problemas de coherencia y cohesión, de adecuación o imprecisiones en el léxico. En nuestro caso, el de la escritura creativa, la dificultad no sólo estriba en lo formal, en lo normativo, sino que “Nada hay tan desconcertante para una alumna o alumno como la exigencia de escribir una redacción de tema libre”. (Jimeno, 2011: 114). Aquí está la gran dificultad: el equilibrio entre la obligación y el placer, entre la realidad y el deseo. Un ejemplo lo podemos observar en las diversas programaciones de departamento que a continuación se exponen de manera descriptiva y en las cuales se desarrolla la lectura y la escritura literaria de diferentes maneras.



## Capítulo V. Un acercamiento al ámbito de la programación y las unidades didácticas de la Educación Secundaria Obligatoria española

## 5.1. Apreciaciones preliminares

Entre las diversas finalidades de la documentación oficial que constituye la organización educativa podemos destacar el perfilamiento de los objetivos de enseñanza y también la confección de los currículos de los distintos segmentos de la educación. Cada uno de estos programas resume y compendia la argumentación y las maneras de la enseñanza y la evaluación, así se define los distintos grados de apertura que se exponen en el mismo. De este modo, un currículo abierto proporciona libertad de acción al docente y también demanda una mayor “profesionalización”. A pesar de ello, en esa pirámide académica, los profesores se presentan como el último mediador de los currículos; por eso, aunque tienen libertad para maniobrar, las determinaciones en relación con la programación de la enseñanza y la forma en que pueden intervenir en el aula se ven muy influenciada por ello. Además hay que añadir otros aspectos importantes que deben tenerse en cuenta en este sentido, por ejemplo, la disposición ideológica sobre la enseñanza-aprendizaje que concibe el ejercicio de su docencia.

Ya habíamos comentado otro asunto de gran influencia en la politización de la educación: los numerosos cambios legales. Debemos recordar la apertura del currículo con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que trazaba para la Educación Secundaria Obligatoria la concreción de unos bloques de contenidos y unos criterios de evaluación desde una globalidad que aportaba cierta libertad. Y algo destacable para la fase educativa que tratamos: la descripción de una serie de detalles curriculares para y únicamente cuarto curso, en su consideración de no obligatoriedad. Por esta razón, concretar todos los elementos del currículo correspondía a los centros docentes y la elaboración de proyectos y programaciones curriculares con los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, secuenciación y metodología tenía que amoldarse a los rasgos y diversidad del alumnado.

Por su parte y con posterioridad en la LOCE (Ministerio de Presidencia, 2002) se planteó, en un movimiento de sístole y diástole que caracteriza la política educativa, un proyecto curricular más encajado en la especificación de los contenidos y los criterios de evaluación para cada curso de ESO. Como medio de contextualización y de recuerdo para pasar a la panorámica de las programaciones de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria en Extremadura, tengo que volver a la que hasta hace poco ha sido la ley actual: la LOE, que enlaza con algunos de los planteamientos de la LOGSE, pero conservando la elección de contenidos y de criterios de evaluación de la LOCE, vuelve sobre la facultad de los centros educativos de especificar y contextualizar las diferentes zonas curriculares por medio de la confección de programaciones docentes.

También hay que decir que las programaciones docentes en la evaluación del currículo como orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del conjunto de los profesores en cada área supone un hecho irrefutable. La coordinación entre el área y la materia es indispensable para que no se genere una separación desmedida de diversos elementos curriculares esenciales como los propósitos reguladores de la normativa, las finalidades de cada grupo docente o los objetivos interiores y exteriores. El profesor busca la realidad del aprendizaje del alumnado. La ausencia de organización puede causar la incapacidad transformativa ya que las modificaciones educativas más ambiciosas, abiertas y flexibles no prosperan sino se cumple una coordinación férrea.

El consenso de cada pieza curricular influye y determina la elaboración de programaciones docentes, tanto en sus elementos generales como específicos. Su reflejo y producción es complicada por este motivo, además de mantener el ajuste del profesorado a la misma. Uno de los referentes se refleja en la experiencia de la elección y de la organización secuenciada de los contenidos de las programaciones, el cual establece una manera de realizar una presentación, cada una con su diversidad. En este aspecto docente y legislativo es necesario que la implicación del profesorado tenga una presencia más constante y real en la toma de decisiones con respecto a ello y que no sea considerado el último escalón de la docencia. Las medidas legislativas crean una base sobre la cual apoyarse, pero no puede ser un elemento extremadamente definitorio, ya que puede convertirse en un obstáculo. Por eso, la distancia entre la legislación y el profesorado debe reducirse como medida real de transformación y progreso.

Precisamente, entre las frustraciones tanto del profesorado, del alumnado y de las diferentes reformas educativas reside la distancia entre la teoría y la práctica, entre la abstracción de unos conceptos que pueden estar muy bien presentados, organizados y pensados, pero que no llegan de forma efectiva. Por eso, la investigación sobre la práctica del docente resulta un componente significativo en el triunfo de las novedades curriculares. Tanto en la investigación educativa en general como en la particular, la evaluación de las medidas reformadoras desde el punto de vista docente ha sido una preocupación, ya sea desde el ámbito de las ciencias como el de las letras. Hay que tener en cuenta que un estudio intenso y agudo de una medida de reforma aventaja el ámbito delimitado de una materia o de una etapa educativa (Spillane, 1999). A pesar de ello en cada área es necesario que se contribuyan de manera reveladora con fundamentos que hagan prosperar y progresar en el conocimiento de la misma, con personalidad y en la dimensión que permita esa normativa. Si enfocamos estas observaciones en el contexto español las investigaciones que se han llevado a cabo han sido diversas en el campo del profesorado en cuanto a los objetivos del contexto educativo en secundaria y su conexión con las normativas oficiales, así como en el análisis de los materiales más concretos que preparan el profesorado en los distintos centros educativos.

A lo largo de la etapa investigadora aparecen distintas barreras en el momento de realizar las consiguientes transformaciones innovadoras, con lo cual la propuesta de nuevas tendencias siempre es complicada. En consonancia con lo mostrado en este apartado preliminar y en la introducción de esta tesis, nuestra pretensión en este momento se centrará en considerar e indagar en los rasgos tanto formales como argumentales de un corpus de ocho programaciones realizadas para cuarto de ESO en el ámbito extremeño y otras nueve recogidas de internet, todas dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura; desgranando el tratamiento que se hace de la poesía y también conociendo qué percepción tiene el profesorado respecto a este tipo de género y su relación con las tecnologías digitales.

También podemos aludir a las propias características del curso analizado, cuarto de ESO y dentro de él, a la materia de Literatura. Así podemos empezar recordando que este ámbito educativo es gratuito y comprende cuatro cursos académicos. Generalmente se inicia el año natural en que se cumplen doce años y se acaba con dieciséis años, aunque el alumnado tiene derecho a permanecer en el centro en régimen ordinario hasta

los dieciocho. En primer lugar, podemos aludir a uno de los cambios que se produjeron en 2012 y que influyen de lleno en el curso tratado:

Alfonso Aguiló, presidente de la Asociación Madrileña de Empresas Privadas de Enseñanza, y miembro de la junta directiva de la CECE, subraya que esa medida «supone la reestructuración de la Secundaria» y plantea el problema, no menor, de «un año de enseñanza no obligatoria (primero de Bachillero FP) en una edad de escolaridad obligatoria (cuarto de la ESO)» (Grau, 2012).

Este hecho nos viene a confirmar que cuarto de ESO se toma como un curso puente, de tránsito hacia una etapa de madurez intelectual. La adolescencia es una etapa de cambio vital que presenta una gran vulnerabilidad condicionada, en parte, por un espíritu experimentador y por las particulares normas sociales del grupo. Una de las características que definen este periodo es la necesidad de experimentación en todos los ámbitos. Muchos comportamientos que son aspectos normales del desarrollo, como la limitada habilidad para evaluar los riesgos, tomar decisiones y mantener las emociones y deseos bajo control. Aunque sabemos que es complicado conseguir que un alumno desmotivado de esta edad participe en el desarrollo didáctico de la escritura como creación poética, por eso, conviene realizar ese proceso en edades inferiores. En su caso, los alumnos que se sienten “excluidos” no tienen posibilidad de motivación dentro de la Educación Secundaria Obligatoria.

Ese curso de afianzamiento que será el Bachillerato, el cual tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior. De este modo, como antesala de un afianzamiento de determinadas cualidades cognitivas: “En el tercer curso y cuarto curso (14-16 años), comienza a razonar de una forma más compleja. El desarrollo de la inteligencia operativa-formal, la mayor flexibilidad del pensamiento, la posibilidad de contemplar un mayor número de alternativas a las situaciones, incide de forma indirecta en la formación de una identidad personal” (Álvarez, 2010:2).

Además hay que añadir un componente que es necesario conocer: en qué emplean el tiempo de ocio y con ello la pertenencia a un grupo de amigos. Su identificación con ellos es fundamental hasta tal punto que el ocio se basa más en el hecho de estar con este grupo de amigos que en las actividades que realicen. Ocio y lectura a esa edad suelen ir reñidos, al igual que la competencia con las nuevas tecnologías, ya que se ha visto literatura y electrónica como ámbitos antitéticos, pero estos nuevos géneros digitales enlazan esos dos polos supuestamente opuestos. Una de las palabras claves que hemos tratado ha sido la obligación: en las lecturas o en cuanto al último curso con la exigencia de cumplirlo dentro de la educación en secundaria, más ese carácter transitorio hacia la definición profesional e incluso se han llegado a barajar su eliminación: “Ahora, los estudiantes deciden, a los 16 años, si optan por hacer bachillerato o un módulo profesional y ahora se cambiaría a los 15. Pero la decisión de quitar 4º de la Educación Secundaria Obligatoria abre todavía más interrogantes para padres, sindicatos y centros educativos.” (Serna, 2011).

Con lo cual se trata de un curso complicado por estas razones. En un intento de concretar se llega a ese documento que nace contextualizado en el centro educativo, consensuado y con voluntad de revisión continua; en la cual se establecen aquellos aspectos esenciales para poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estamos hablando de la programación y las unidades didácticas como el trabajo de aula se plantea desde la reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje: enseñamos no sólo para transmitir determinados saberes, sino también para que este proceso se realice de un modo provechoso y efectivo. La finalidad de esta secuencia es servir como muestra de nuestros planteamientos didácticos a la hora de afrontar el trabajo de aula, por tanto, en su planteamiento no se han tenido en cuenta aspectos que considero fundamentales, como el contexto sociocultural, las características del alumnado y la adecuación o la sintonía con los proyectos de Centro. Es por tanto una plasmación posible y concreta de unas intenciones educativas a la hora de organizar mi propia práctica escolar.

Desde esa perspectiva concreta de la programación y la unidad didáctica he decidido establecer una panorámica que nos muestre de la manera en qué se trata la creación poética en cuarto de ESO. Para ello he determinado concretarlo en el análisis de un corpus de ocho programaciones realizadas en institutos extremeños de enseñanza en

secundaria y otros nueve, cuya selección se ha realizado de internet. La exploración y la comparación de la enseñanza y recepción de la poesía en Extremadura y fuera del ámbito extremeño se deben al objetivo de crear una panorámica regional y nacional que especifique la proyección de la poesía en el aula.

## 5.2. Tratamiento de la poesía y la creación poética en el corpus programático de Internet

Para realizar este apartado hemos decidido recurrir al ámbito de internet con el fin de tener una visión más amplia. Tras realizar la primera búsqueda los resultados fueron numerosos y como preveíamos de distintos lugares de la geografía española. El primer resultado obtenido fue el del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria “Avempace” de Zaragoza, pero más que una programación de departamento consistía en una selección de algunas obras de Luis Mateo Díez para trabajar en clase. Más allá de entrar en las posibles diferencias de los currículos, a no ser que influyan de lleno en la cuestión idiomática o literaria, nos hemos fijado en los fundamentos, la organización y disposición ya que

en el área de Lengua y Literatura, la programación que se realice conlleva siempre, tácita o expresamente, una concepción de la educación, de la enseñanza, una idea de cómo se producen los aprendizajes, en general, y los lingüístico-literarios, en particular, unos fines determinados, una perspectiva o un enfoque de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura y, en definitiva, una voluntad consciente de querer hacer justamente “eso”, y no otra cosa distinta (Hernández, 2000: 1-2).

Posteriormente hemos seguido la búsqueda de manera correlativa al buscador, con lo cual nos hemos encontrado las siguientes programaciones: la del Proyecto Adarve (Serie Trama) de la Comunidad de Madrid por Oxford Educación, la del Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria “Serranía Baja” (Landate, Cuenca), la del Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria “Marqués de Lozoya” (Valladolid), la de la editorial Octaedro, la del Instituto de Enseñanza Obligatoria “Cabo Blanco” (Santa Cruz de Tenerife), la del Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria “Gaspar Melchor de Jovellanos” (Madrid), la del Instituto de Enseñanza Secundaria “La Loma”

Villamartín (Cádiz), la del Instituto de Enseñanza Secundaria “Ben Arabi” de Cartagena (Murcia) y del Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria “Gerena” (Sevilla). Todas ellas poseen características similares pero también diferencias notables; como he apuntado anteriormente nuestro propósito se centra en la visión que aportan sobre la lectura comentada, la poesía y en relación con ellos, si hay alguna conexión, con las vías literarias digitales.

Si nos dirigimos a la primera programación mencionada, la del Proyecto Adarve (Serie Trama) de la Comunidad de Madrid por Oxford Educación (2011-2012), nos encontramos con el primer rasgo significativo y diferente con las programaciones posteriores: se trata de una programación realizada por una editorial, Oxford University Press, lo cual nos aporta otra visión. En primer lugar, podemos exponer las claves educativas de la propia editorial en torno a su proyecto:

La combinación de contenidos presentados expositivamente y mediante cuadros explicativos y esquemáticos, y en los que la presentación gráfica es un importante recurso de aprendizaje, facilita no solo el conocimiento y la comprensión inmediatos del alumno sino la obtención de los objetivos de la materia (y, en consecuencia, de etapa) y de las competencias básicas que tiene asociadas (VVAA, 2012: 3).

Estos propósitos en cuanto a cuarto de ESO y de la materia de Lengua Castellana y Literatura se concretan en un principio con una introducción que sirve de marco para objetivos, contenidos y competencias básicas. Además de contener distintas unidades didácticas, elemento diferenciador con otras programaciones didácticas. En esa introducción tras la referencia a las leyes se prosigue con un aspecto significativo que destaca esta programación: “una de las principales novedades que incorporó la LOE en la actividad educativa viene derivada de la nueva definición de *currículo*, en concreto por la inclusión de las denominadas *competencias básicas*”. (VVAA, 2012: 2).

Además se alude a una metodología constructivista y un objetivo plenamente de educación en democracia, libertad y tolerancia. Otro elemento que completa esta introducción son las unidades didácticas, con las cuales se pretende una enseñanza significativa. También se especifica que Ricardo Lobato y Ana Lahera son los



responsables del libro de texto utilizado *Lengua castellana y Literatura 4º ESO*, junto con otros textos adicionales como los de gramática o de ortografía.

Sobre la metodología desarrollada, además del apunte que hemos hecho sobre el constructivismo el propósito es el despliegue de las destrezas básicas en relación con aspectos lingüísticos como la escucha o el habla, entre otros. Pero yendo al aspecto creativo literario o posiblemente creativo hallamos este pasaje: “El alumno debe progresar convenientemente en la comprensión (escuchar y leer) y en la creación (hablar, conversar y escribir) de textos orales y escritos con adecuación a la situación comunicativa y al género discursivo, así como en el empleo variado y riguroso del sistema lingüístico, lo que enriquecerá su lenguaje oral y escrito”. (VVAA, 2012: 5).

La comprensión lectora se convierte en uno de los fundamentos de esta programación al igual que en otras y esto se manifiesta, por ejemplo, en el inicio de cada unidad con un texto literario. Se requiere la progresión en el conocimiento y una enseñanza activa, práctica y cíclica tanto por parte del profesor como del alumnado. Finalmente es destacable la relación de la programación con las unidades didácticas y el libro de texto, además de la alusión al comentario de texto “sobre obras y fragmentos de la literatura española (análisis del contenido, análisis de la forma y relación con el contexto)” (VVAA, 2012: 9) en lugar de la lectura comentada.

Es curioso e ilógico que el apartado de actividades se sitúe con anterioridad a las competencias básicas. Más allá de este aspecto formal debemos destacar la consecución de la elaboración de análisis textuales guiados y también orales, así como la creación textual, enlazando este punto con el siguiente de las competencias, principalmente con la lingüística, la cultural y artística, además en nuestro caso habría que añadir una tercera: el tratamiento de la información y la competencia digital. Y todas ellas responden a la pregunta sobre la manera de conseguir su consumación, así, por ejemplo, tenemos la competencia artística y cultural:

Se adquiere, fundamentalmente, cuando se le acerca al alumno a la producción literaria, de modo que pueda conocer los grandes temas que la literatura ha tratado a lo largo del tiempo como exponentes de las preocupaciones que han interesado históricamente al ser humano. Pero además, y en el estudio del contexto en que se ha

elaborado una obra literaria, podrá conocer otras manifestaciones artísticas y culturales que darán todo su sentido, precisamente, a la creación literaria (VVAA, 2012: 17).

Posteriormente, toda competencia se divide en subcompetencias que, en el caso de la artística y cultural, tenemos entre otras ésta: “la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de la literatura.” (VVAA, 2012: 20). Tras una serie de objetivos de etapa en los que se encuentra esa valoración artística con sus diferentes vías expresivas y como un acercamiento, se concretan los objetivos de materia y contenidos que expanden determinados aspectos anteriores sobre la comprensión o el conocimiento de algunos aspectos literarios. Es en el bloque de “Educación literaria” en el que se alude a la lectura comentada y el recitado de poemas como un medio, en el caso de la poesía, para considerar las “aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.” (VVAA, 2012: 26). Además se añade la elaboración de textos con intención literaria. Como suele ser habitual palabras como “valoración” o “autonomía lectora” se hacen presentes en este bloque, al igual que los autores más representativos de los periodos literarios del Realismo, Romanticismo, Modernismo, la Generación del 27 o la Literatura Contemporánea.

Esa composición textual se tiene en cuenta a través de la evaluación en cuatro tipologías: narrativa, descriptiva, explicativa y expositiva, enfocadas a la practicidad social, es decir, que el enfoque creativo se centra más en el ámbito cívico que en el plenamente artístico, o al menos no se hace alusión a ello. Aunque se habla en el apartado de la evaluación de la atención a las innovaciones literarias y la explicación de obras literarias a través de un trabajo personal, ya sea en papel o en soporte digital.

En cuanto a las unidades didácticas es la única programación que establece doce unidades establecidas según los contenidos. Observamos que es un reflejo del libro de texto utilizado por la editorial, que es la misma que lo produce, estableciendo una relación entre las actividades de la misma, un ejemplo, lo tenemos en los contenidos transversales. En relación con la creatividad, en concreto con la poesía y lo digital, hay que señalar que, desde la creación textual a partir de pautas o la lectura e interpretación de textos literarios, pasando por el conocimiento de las vanguardias (fundamental para entender estas nuevas propuestas ciberpoéticas) hasta la producción “textos literarios a

partir de modelos” (VVAA, 2011: 65), están las directrices que se siguen. En fin, una programación compacta, integral y completa.

Por su parte, en la programación de Lengua Castellana y Literatura de cuarto de ESO del IES “Serranía Baja” (Landate, Cuenca), se encuadra más en la disposición de las programaciones realizadas en el ámbito extremeño (como veremos posteriormente) en cuanto a su estructura y contenidos. A diferencia de otras vías programáticas uno de los componentes que tiene mayor peso es el Proyecto Educativo de Centro y con ello la contextualización del mismo, aportando una identidad mayor a la propia programación. De este modo, los alumnos y el profesorado poseen una mayor visibilidad y ajuste en concordancia con la programación. Otro elemento, tanto formal como argumental, se manifiesta en que se incluyen todas las programaciones de los curso de la ESO y de Bachillerato están a modo de esquema.

Al seguir el hilo de la programación observamos que se aportan una serie de consideraciones iniciales en torno a la Educación Secundaria Obligatoria, entre esas apreciaciones generales cabe destacar por su relación con nuestros propósitos la siguiente observación: “queda el uso artístico de la lengua y su contribución al desarrollo de la competencia cultural y artística a través de la literatura, así como al desarrollo del Plan de Lectura.” (Otal, 2012: 9). Todo ello da paso a una serie de objetivos de etapa para todos los cursos siguiendo el artículo 4 del Decreto 69/2007, de 29 de mayo, del Currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Esa alusión a la competencia cultural y artística se enlaza con el aprecio de sus manifestaciones y sus medios expresivos.

Posteriormente nos encontramos con el esquema de la programación para cuarto de ESO y con ello estamos ante un esquema para este curso. Desde aquí podemos entresacar algunas conclusiones sobre la relación que encontramos entre lo digital, lo poético y lo interpretativo. Así, el uso de la lengua, la comprensión de textos literarios y de otro tipo, además del fomento de la lectura y la escritura son hechos constatables a través de los diferentes objetivos, las competencias, la secuenciación de los contenidos por medio de tres cuatrimestres y los criterios de evaluación. Todo ello se expande mayormente, aunque de manera breve, en otros apartados:

La evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Indicadores. 4º de la ESO”, “Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Indicadores-4º ESO” y “Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Indicadores de evaluación y contenidos-4º ESO” En el primero de las secciones de la tabla de la programación los “Objetivos de LCL y de etapa” que se establecen son los comunes a las demás programaciones analizadas, sin ningún cambio significativo: “4. Escribir textos de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural (Otal, 2012: 28).

Al igual que las ocho competencias habituales, nombradas y enlazadas con lo anterior de manera referencial. Posteriormente la secuenciación de contenidos en trimestres alude principalmente a los géneros tratados y sus lecturas: Galdós con el Realismo y en último término, en el momento actual, se hace referencia a la creación poética como la poesía lírica. De manera cíclica se vuelve en los “Criterios de evaluación” a los objetivos del curso señalados en cada criterio. De este modo, en relación con nuestra propuesta podemos señalar los siguientes criterios: “9. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea. (Obj. 7) o “12. Utilizar la lectura y la escritura en su tiempo de ocio. (Obj. 9)” (Otal, 2012: 28).

Con una programación tan esquemática, que incluye todos los cursos de ESO y Bachillerato, es complicado entresacar mayores valoraciones de las puramente informativas y descriptivas. Por esta razón, entramos en los aspectos evaluativos del aprendizaje-enseñanza y su proceso; con ello, en cuanto a los aspectos tecnológicos, vemos el manejo de procesadores textuales sencillos y seguidamente entramos en elementos como el reconocimiento de figuras, autores o periodos literarios. Todo ello se va ajustando a una serie de indicadores generales y específicos divididos en las tres evaluaciones, que se relacionan con el esquema de siete unidades didácticas, las cuales no pasan de ser epígrafes de tipologías textuales, autores, periodos y obras.

Posteriormente, en el apartado de metodología se manifiesta que se opta por un desarrollo metodológico general, el cual se compendia en diversos puntos. Se va de lo general a lo particular en el tratamiento de la lengua, de grupos colectivos a individuales. Se apuesta por lo activo y lo práctico. Y todo ello está relacionado con

una serie de principios psicopedagógicos y didácticos que amplifican la metodología. Lo más interesante lo vemos en esta actividad: “En todos los cursos se dedicarán algunas sesiones a comentar los libros de lectura obligatoria a modo de “libro-fórum”, incluso se deberá destinar un tiempo semanal a la lectura en clase, según acuerdo de la CCP. Ese tiempo oscilará entre un 10 y un 25 por ciento, dependiendo del nivel educativo. (Otal, 2012: 36). Lo reseño por la relación con nuestra lectura comentada o en nube como forma de inicio interpretativo.

Para terminar tenemos un conjunto de materiales y recursos didácticos como el libro de texto *Lengua viva. Lengua castellana y literatura* de la Editorial Octaedro o los siguientes libros de lectura: *De ratones y hombres* de John Steinbeck y *Miau* de Benito Pérez Galdós para 1ª evaluación; *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo y *Réquiem por un campesino español* de Ramón J. Sender para 2ª evaluación; y *La casa de Bernarda Alba* de F. García Lorca y *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez para 3ª evaluación. Además de otros recursos entre los que podemos destacar el cuaderno del alumno. Todos estos elementos junto con los anteriores nos indican una programación muy esquemática y general, reuniendo diversos cursos en cincuenta y nueve páginas.

En la siguiente programación, la del Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria “Marqués de Lozoya” (Valladolid), vemos en primer lugar la composición del departamento de Lengua Castellana y Literatura, en la cual el profesor encargado de cuarto de ESO es Ricardo de la Fuente Gascón. A partir de la introducción se nos introduce en la legislación de la Comunidad de Castilla y León por el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, que rige el currículo. Tras diversas reflexiones sobre el acto lingüístico desde lo comunicativo, lo cognoscitivo y lo social una de los aspectos diferenciadores en este momento es que “se incorporan una selección de principales vulgarismos en los diferentes niveles lingüísticos, característicos de los hablantes de Castilla y León, para que los alumnos sean capaces de detectarlos tanto en los usos orales como en la escritura.” (De la Fuente, 2013: 5).

Tras esta introducción se apuntan determinados aspectos como el inicio en los conocimientos de los usos lingüísticos del alumnado o el aprendizaje de la escucha, además del adentramiento en cuestiones de lectura y escritura, refiriéndose así a la

competencia lingüística. Posteriormente estamos ante la competencia básica de aprender a aprender y por lo tanto, ante cuestiones como la autonomía o la iniciativa personal, además de una serie de saberes conceptuales y procedimentales. Esto da paso a otra competencia:

el tratamiento de la información y competencia digital”, en la cual se alude a un asunto que nos interesa, el de la escritura colaborativa y los procesos de escritura a través de la revisión y la planificación, todo ello, desde el punto de vista de esta programación, proyectado en lo social. Aspecto este, el de lo social, que nos presenta la siguiente competencia: “competencia social y ciudadana” en torno a la cual se vinculan temas contextuales como prejuicios con el lenguaje. Finalmente nos hallamos la competencia artística y cultural, cuyo propósito enmarca también el nuestro: “Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine (De la Fuente, 2013: 7).

Por otro lado, los objetivos generales engloban otros objetivos como los de etapa que fomentan el desarrollo de las capacidades del alumnado. Llama la atención algunos propósitos diferentes a otros señalados en otras programaciones. Me refiero a por ejemplo: “10. Conocer las variantes sociales de la Comunidad de Castilla y León y evitar el empleo de vulgarismos.”, (De la Fuente, 2013: 9); pero más allá de cuestiones regionales nuestro interés se centra en puntos como el empleo de la lectura y escritura para el desarrollo del ocio y de lo personal.

Tras establecer una serie de objetivos generales se presentan las programaciones de cada curso, desde la ESO hasta Bachillerato. Situándonos en cuarto de ESO, en cuanto a sus objetivos generales y su relación con la propuesta de nuestra investigación, es el caso de la valoración de la lectura y escritura, de la literatura, así como de la interpretación textual. Como viene siendo habitual todo se va concentrando y así tenemos los objetivos mínimos, cuyos requisitos en cuestiones lectoescritoras proceden de la demostración de la comprensión lectora, así como el conocimiento de los diversos periodos literarios de la literatura española del siglo XIX y XX. En la estructura de todas las programaciones le siguen a los objetivos, los contenidos, los cuales en este caso como en otros, se centran en las distintas tipologías textuales, ya sean las expositivas o argumentativas, principalmente en esta programación, y su concreción en

el entendimiento de conferencias o análisis de los medios de comunicación. En el plano creativo podemos acercarnos a través de lo afectivo por medio del uso de la lengua para su expresión sentimental o intelectual.

De un modo más cercano entramos en el bloque de la educación literaria y vemos la alusión a la lectura comentada en los tres géneros de mayor tratamiento: lírica, drama y narrativa. A parte de esto está la producción de textualidades literarias en relación con las lecturas, aspecto estrechamente conexas con nuestra propuesta. Además se añade un bloque denominado “Técnicas de trabajo” (De la Fuente, 2013: 46) en el que la cuestión digital se trata a partir de la presentación de textos escritos dentro de este ámbito. Los contenidos mínimos reflejan el conocimiento de aquellos aspectos esenciales del alumnado. Todos estos contenidos se representan de algún modo en “La distribución temporal de los contenidos de cuarto” (De la Fuente, 2013: 47) a través de los tres trimestres, situando las diferentes tipologías textuales, ya sea la descripción, el informe o la argumentación, así como otros aspectos de Gramática o Literatura, la cual lleva hasta los Novísimos, y el repaso de la Ortografía. Con esta estructura, la habitual, llegamos a los criterios de evaluación y nos concentramos en la lectura y la escritura, de este modo tenemos:

1. Captar y extraer las ideas esenciales y los datos relevantes de textos orales de diferente tipo y distinto nivel de formalización. Identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar.

17. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas en la literatura contemporánea (De la Fuente, 2013: 49)

Pero el aspecto diferenciador con otras programaciones es el apartado de “Aspectos comunes en las programaciones de tercero y cuarto” (De la Fuente, 2013: 49-51), en el cual la metodología nos indica una manera de poner puentes entre los dos cursos, a través de la libertad y la coherencia, la evaluación como proceso, de diagnósticos, la orientación escolar, personal y profesional. Esa relación también se concreta en el apartado “Programación didáctica de teatro (optativa de tercero de ESO)” (De la Fuente, 2013: 55), la cual está ampliamente definida y según esta extensión

observamos la gran importancia que presenta en la organización programática. Anteriormente a este apartado se ha seguido ahondando en la evaluación por medio de “Procedimientos de evaluación” (De la Fuente, 2013: 51), cuya observación continua por medio de la revisión, el análisis, las pruebas concretas y los controles, además del material el cuaderno de clase y la alusión a la obligatoriedad de la lectura, especifican este apartado. Esos procedimientos poseen unos criterios de calificación que se dan tanto para tercero de ESO como para cuarto. Más allá de la atención a la diversidad, sección también común en todas las programaciones, vemos los diferentes libros de textos, para ambos cursos el de la editorial Casals. Como he dicho anteriormente la importancia que se le da al teatro se ejemplifica en “Programación didáctica de teatro (optativa de tercero de ESO)”, la cual cierra esta programación.

Por su parte la programación de la editorial Octaedro coincide con la anterior en que juntan los dos cursos: tercero y cuarto de ESO. Además, a esta coincidencia hay que añadir otras dos, las cuales se dan en todas: su estructuración y su objetivo principal marcado en el desarrollo de la competencia comunicativa. En ello tiene un papel esencial la educación literaria. Todo gira en torno a las finalidades, los objetivos y las competencias básicas. La primera de ellas se fija en el progreso completo y equilibrado del alumno. Por su parte, de estos objetivos iniciales debemos destacar que son aquellos solicitados para toda la etapa educativa tratada y aluden a la comprensión lectora, en el desarrollo personal o la inserción laboral, entre otros. En cuanto a las competencias se establecen también las habituales y la referencia a las que nos interesan: la competencia en comunicación lingüística, el tratamiento de la información y la competencia digital más la competencia cultural y artística. La primera de ellas concretadas sobre todo y de manera resumida en el uso y el funcionamiento del lenguaje, además de la reflexión sobre el mismo. La segunda más escorada en la transformación de la información y en su relación:

La materia de Lengua y Literatura contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información (lo que requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de las bibliotecas o la utilización de Internet), así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos. A ello contribuye también el



hecho de que el currículo de Lengua incluya, como uno de los contenidos básicos, el uso de soportes electrónicos en la composición de textos (Calero y Quiñonero, 2013: 5).

Y la última competencia referida siempre a la creatividad y su valoración, a su expresión en los códigos artísticos. Hasta aquí llegamos al primer apartado de la programación dedicado a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Estas cuestiones se puntualizan en el siguiente apartado dedicado a la Lengua Castellana y la Literatura, con esa concreción se establece su enlace con el primer apartado: la competencia comunicativa y la habilidad que va desde las normas sociales hasta las ortográficas, pasando por las convenciones textuales o su organización en partes. Como todo está comprimido en cincuenta y nueve páginas, extensión que normalmente ocupa una programación para un curso completo, los objetivos generales y específicos se inician a continuación y desde este hábito se establecen un número de doce para los específicos, entre los que podemos señalar “11. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso para comprender textos orales y escritos, y para escribir y hablar con adecuación, coherencia y corrección.” (Calero y Quiñonero, 2013: 9).

Es significativo de esta programación de la editorial Octaedro, dentro del proyecto “Lengua Viva”, el tratamiento de la educación primaria como progreso de los objetivos de este estadio educativo, recordando que la educación y su enseñanza-aprendizaje es una cadena. Desde este enlace y apunte llegamos a los contenidos (Calero y Quiñonero, 2013: 9) con su división en los cuatro bloques que han aparecido en otras programaciones y que se refieren a la oralidad y la escritura desde diversos puntos de vista. A través de ellos se muestran sus interrelaciones y se sigue haciendo referencia a la educación primaria en relación con el análisis de textos y su lectura, desde su acercamiento a las diversas convenciones literarias. Pero todas estas cuestiones se podrían sintetizar en el desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita. El tercer punto está dedicado a la distribución de contenidos, pero se hace tanto para tercero como para cuarto de ESO (Calero y Quiñonero, 2013: 10-11), incluso se hace una pequeña comparativa con los diferentes bloques, en el de la “Educación literaria” claramente se establece para los dos primeros cursos de ESO, un estudio de la literatura por géneros y para los de tercero y cuarto de manera cronológica. Todo ello está

dividido en diversos puntos y tras referirse a los bloques hay un cuidado específico con el ámbito de las lecturas diversificándolo en antologías, guía y sugerencias de lectura. Esta división es bastante razonable en cuanto a la esencia de la misma: la amenidad. Desde estas sugerencias se entra en la estructura de las unidades didácticas (Calero y Quiñonero, 2013: 11-12) con su división tripartita en “Análisis y creación de textos”, “Reflexión sobre la lengua” y “Textos y comentarios de textos” más un apartado de actividades complementarias de refuerzo, profundización y autoevaluación. Como vemos con respecto a nuestro proyecto investigador se obvia la terminología de lectura comentada, confirmando de nuevo la confusión terminológica.

Tras centrarse en la aportación lingüística de tercero de ESO en cuanto a los logros, los propósitos y las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria se pasa a cuarto mediante diversas tablas tanto de objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación como de unidades didácticas, formando más que una programación, un esquema programático. Para ello se establece como objetivo principal el siguiente: “h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos.” (Calero y Quiñonero, 2013: 30) más otros objetivos, todos ellos se van ampliando en los de área, así que éste se amplía de lo textual a lo contextual. Desde los contenidos y siguiendo esta ejemplificación de ampliaciones ese primer objetivo se completa con los textos a los que va dirigido: los medios de comunicación audiovisual con sus debates y opiniones. Desde el paso de la lectura a la escritura (una de nuestras directrices y en sí de la lectoescritura) vemos contenidos que se fijan, como ocurre en las anteriores programaciones, en la creación textual, ya sea de manera digital o en papel. Ya en la competencia cultural y artística nos encontramos con palabras habituales como valoración, respeto y aprecio. Es en este espacio en el que hayamos la denominación de lectura comentada.

Habría que señalar que esa confusión o uso indistinto se produce a pesar de la denominación del currículo para la ESO como lectura comentada; en el caso de la poesía, se hace referencia a textos contemporáneos con cuidado en el Simbolismo y Vanguardias. Cada contenido se distingue entre conceptos y procedimientos (algo característico de esta unidad) se distribuye en las unidades didácticas, siete en total. Algunas de ellas con títulos de obras literarias como el *Árbol de la ciencia* de Pío

Baroja. Algunos de esos conceptos van, por ejemplo, desde los sinónimos hasta el procesador textual, pasando por la homonimia o las formas de expresión, entre otros (dentro del apartado “Análisis y creación de texto: la exposición: los textos científicos”). Son curiosos algunos aspectos como la reunión tanto de textos expositivos como fantásticos. Todas estas cuestiones englobadas dentro del llamado “Cuerpo de la unidad”, completado por otras secciones como “Refuerzo” (análisis de un texto expositivo, por ejemplo) o “Profundización” (“Verbos con *j*”). Yendo al caso que más nos incumbe: “Textos y contextos literarios” (Calero y Quiñonero, 2013: 37) observamos la presencia del género ensayístico, género que en otras programaciones no se daba, en cuanto a su comprensión o diferentes lecturas, tanto guiadas, voluntarias y complementarias. Además de asuntos y técnicas que se dan en *Fortunata y Jacinta*. Para el refuerzo se tendrán en cuenta las características del Realismo y para la profundización, el comentario de texto. De este modo entrevemos que este tipo de técnica de comprensión se requiere como un elemento de ahondamiento en el análisis textual.

Si nos fijamos en los aspectos relacionados con uno de los propósitos de esta tesis, que es el de realizar una lectura comentada a través de textos poéticos digitales, observamos en la unidad cinco la composición textual a través de la redacción con intención literaria como actividad de profundización junto con la lectura de artículos de Larra y el uso de las comillas, por ejemplo. En esta misma unidad se alude a la lectura comentada de un poema de Rafael Alberti. Pero es en la siguiente unidad, la seis, en la que tenemos un apartado de “Refuerzo” (Calero y Quiñonero, 2013: 43) y con ello la modificación de poemas y el uso de las Tics como búsqueda de información, acercándose de esta manera a nuestros propósitos. Es en la última unidad en la que hay un acercamiento a leer y escribir en la red (Calero y Quiñonero, 2013: 44).

Esta programación termina con una relación de contenidos mínimos, en cuanto a la lectura: la participación en las lecturas comentadas de los libros propuestos, además del comentario personal de las lecturas individuales. Y se añaden unas actitudes y técnicas de trabajo, tanto de clase como las denominadas “En el cuaderno” más un resumen de objetivos y conocimientos mínimos (Calero y Quiñonero, 2013: 46-50). Así, tenemos una programación que podemos emparejar con la de Oxford, por su disposición y estructura.

En cuanto a la programación didáctica de Lengua Castellana y Literatura del IES “Gerena” debemos referirnos en un primer momento y como es habitual a cuestiones formales; la más visible, en primer lugar, es la del índice, según el cual hay una reunión de las programaciones de primero a cuarto de ESO. Tras exponer brevemente la constitución del departamento en cuanto a profesores (tenemos a los profesores M<sup>a</sup> Ángeles Chíncoa y M<sup>a</sup> José Espejo Tristán para cuarto de ESO) y referirse a la legislación educativa, hay una alusión a los posibles cambios en la programación a lo largo del curso. Este hecho refleja una programación flexible. Después de este primer apartado tenemos una introducción que presenta aspectos significativos como “la función tutorial y orientadora a través de la docencia: el enseñar a pensar y trabajar y el enseñar a emprender, mostrar iniciativas y decidir” (Chíncoa y Espejo, 2013: 5), o la definición de las competencias básicas y su numeración en ocho tipos. A continuación en esta programación didáctica se establecen los objetivos generales para la materia de Lengua Castellana y Literatura, comunes para todos los cursos, de los cuales los tres primeros son: “Comprender discursos orales y escritos. Construir y expresar discursos orales y escritos. Valorar y hacer uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza.” (Chíncoa y Espejo, 2013: 6-7); todos ellos favorecen la consumación de los objetivos generales del centro, los cuales se sustentan, cobrando de esta manera una concreción y una ampliación mayor. Esta expansión también se ejemplifica en la llamada de la atención a la diversidad. Sin duda es una de las programaciones más esquemáticas, además hay que indicar la falta de paginación en el índice, lo cual la hace un auténtico laberinto. La mezcla de ciclos, de sus objetivos, contenidos, etc, hace que la programación sea muy confusa. De este modo se especifican las necesidades de los alumnos, además se alude a la cuestión del absentismo y el abandono escolar, cuya aparición más alta se da en este segundo ciclo, desde aquí se alude a la querencia de la flexibilidad en relación con la práctica del proyecto curricular.

Se prosigue con el apunte de la extracción de los contenidos de los cinco bloques sobre “la expresión oral y escrita, los medios de comunicación, la lengua como objeto de conocimiento y la literatura.” (Chíncoa y Espejo, 2013: 89). Posteriormente tenemos su relación con el perfil del alumnado a través de la elección de textos, temas, actividades, recursos, etc. Para ello se tiene en cuenta aquellas cuestiones previas al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado o la funcionalidad de los conceptos de

los contenidos lingüísticos. Así se despliega una serie de actividades con un carácter inductivo-deductivo, simultáneo y con un movimiento en espiral; con una gran atención a la lectura por medio de una hora de lectura semanal sobre los libros seleccionados. Además, el libro de texto tiene un valor central, en este caso, el de la editorial Santillana (Chincoa y Espejo, 2013: 92).

Siguiendo la línea del orden establecido por esta programación estamos situados en las competencias básicas y la relación de las mismas. En la materia de la Lengua Castellana y Literatura la principal relación con esas competencias se da a través de la competencia lingüística como parte del aprendizaje. Así, nos adentramos en los objetivos del segundo ciclo, en concreto, los objetivos de área, entre los cuales se enumeran cinco y cuyas palabras claves se centran en la expresión, la comprensión, interpretación y producción textual, a esto hay que añadir los objetivos específicos que detallan los anteriores, esto dentro de la comunicación oral, pero también en la comunicación escrita en la que se añaden otras palabras claves como uso, reconocimiento o clasificación, coherencia o cohesión. Se añaden aspectos significativos como “Conocer los mitos y creencias para comprender y respetar la cultura de los pueblos” (Chincoa y Espejo, 2013: 96) y más adelante, en el bloque tres sobre la lengua como conocimiento, las palabras principales son *reflexión* y *profundización*, tanto en los de área como en los específicos, a través de las cuales se llega a ese discernimiento del lenguaje. Para después dejar paso al bloque de la “Literatura” (Chincoa y Espejo, 2013: 98) y cuestiones habituales como el disfrute de la lectura, su valoración y utilización reflexiva; pero también como un acercamiento al uso del lenguaje literario. Por último, se alude a la creación de un taller literario, actividad en plena relación con nuestra propuesta. En el quinto bloque (Chincoa y Espejo, 2013: 99), además de la comunicación verbal tenemos la no verbal, el texto ha pasado al discurso, a su producción (texto y contexto con sus relaciones).

El siguiente paso es la Organización y secuenciación de contenidos de Lengua Castellana y Literatura de cuarto de ESO, para ello se disponen de doce unidades, las cuatro primeras pertenecen a la primera evaluación y las siguientes se distribuyen de la misma manera en los siguientes trimestres. Desde la primera de las mismas, se alude a diversas tipologías textuales como la narración o la descripción, además de distintas cuestiones puramente lingüística como el enunciado y sus clases. Los objetivos se

distribuyen en apartados de comunicación, estudio de la lengua, contenidos y criterios de evaluación, cada uno con su disposición y referencia a determinados conocimientos. Así, las primeras unidades llevan aparejadas un tipo de texto, cerrando con los medios de comunicación audiovisuales. Como consecuencia se prosigue con la publicidad y más adelante, ya en la séptima se establece el conocimiento de la literatura romántica. También nos encontramos en relación con nuestros propósitos lo siguiente: “Interés por la creación de textos literarios propios” (Chincoa y Espejo, 2013: 122) como contenido y como manera de crear y conocer a determinados autores. Este contenido prosigue en la siguiente unidad ocho y el resto. Ya en la tercera evaluación (Chincoa y Espejo, 2013: 124) se abre con la Generación del 98 y la del 27 y otros aspectos poéticos como los análisis métricos. Además comprobamos que durante las unidades se habla de análisis y de comentario. Aspectos, el de la creatividad, que se examina en los criterios de evaluación mediante la identificación, las características y los autores del Romanticismo. En la unidad dedicada a la literatura actual, la duodécima (Chincoa y Espejo, 2013: 128), el interés por la creación literaria y por la valoración de la misma prosigue, pero aquí ya con nuevas introducciones a lo que se dará en mayor medida en Bachillerato: aspectos más discursivos como el análisis de la cohesión a través de los conectores lingüísticos. Consecutivamente se transita hacia los libros de lecturas como *La familia de Pascual Duarte* e *Historia de una escalera*. Estas lecturas llevan consigo unas pruebas orales y escritas. Además se ofrecen una serie de guías para los géneros de narrativa, teatro y poesía. En el caso de la poesía se trata de dilucidar el tema, la forma del texto, investigar sobre el autor, la composición de un poema mediante la imitación y la recopilación de expresiones y palabras nuevas. A continuación se prosigue con los temas transversales y con los criterios metodológicos y de evaluación. En cuanto a la metodología se entiende de manera práctica y activa:

Una metodología activa es aquella que favorece el obrar, el trabajo intelectual bien hecho, no sólo para alcanzar unos elevados objetivos –a los cuales no renunciamos-, sino como la adquisición de unos procedimientos que vamos a emplear de manera constante y cotidiana; para formar alumnos diligentes, eficaces y que obren con prontitud al realizar tareas o al aprender ideas y conceptos. Una metodología práctica facilita que el alumno aplique con destreza y habilidad cualquier arte, facultad, procedimiento, adquiridos de manera correcta; este enfoque metodológico pretende que

los alumnos ejerciten las “cosas”, experimentándolas para así convertirse en personas ilustradas y entendidas (Chincoa y Espejo, 2013: 135).

Todo ello se concentrará en la búsqueda de una serie de objetivos frecuentes de comprensión, expresión o trabajo colaborativo. Dentro de este último aspecto se alude a la creación de situaciones de participación a través de actividades de producción textual o de comunicación interactiva, así tenemos la lectura desde su capacidad crítica, su comprensión o la velocidad lectora. Sobre los criterios de evaluación (Chincoa y Espejo, 2013: 129), en primer lugar, se realiza una prueba inaugural que establece el nivel inicial, la competencia lingüística que poseen los alumnos. Su realización se lleva a cabo por medio de resúmenes de fragmentos de libros de lectura, ejercicios de gramática, ortografía y léxico, más redacciones. Por otro lado, está la evaluación formativa (Chincoa y Espejo, 2013: 139) que se diversifica en la observación de actitudes, participaciones y dificultades; otro aspecto se dará por el análisis de los trabajos realizados, así determinadas capacidades creativas y críticas, por ejemplo, salen a relucir. A todo esto se añade las pruebas orales y escritas más la autoevaluación, la redacción de trabajos de investigación y la evaluación final, la cual será trimestral, progresiva y flexible. Asimismo se tiene en cuenta como indispensable las lecturas que se hayan realizado a lo largo del curso. Seguidamente se ofrece una gradación de los criterios de evaluación (Chincoa y Espejo, 2013: 141) que va desde la captación de ideas esenciales hasta la producción de mensajes verbales y no verbales. Además se incluye una referencia a la consulta familiar de aquellos criterios de evaluación a través de internet.

Por su parte, la programación del Instituto “La Loma” de Villamartín (Cádiz) como en otras programaciones une diversos cursos. Y dentro de esas costumbres están las de comenzar con una introducción, justificación del área, los componentes del departamento y reparto de materias, los objetivos, contenidos, valores y temas transversales, etc. En esa introducción (Peña y Martín, 2013: 3) se ejemplifica un aspecto también habitual como es la formación integral del alumnado a través de las competencias. Asimismo está la referencia a la importancia de los medios de comunicación, los objetivos de etapa o la educación literaria. Otro aspecto referencial a destacar es la diferenciación de los diferentes niveles de concreción, que se encuentran desde el primer nivel (Decreto Curricular Base) determinado por la administración

central y autonómica con su consiguiente legislación, en este caso la LOE y Real Decreto 1631/2006. En un segundo nivel tenemos el Proyecto de Centro y un tercer nivel, la programación didáctica. Tras una serie de reflexiones sobre la funcionalidad de la programación, se especifica el área de Lengua Castellana y Literatura a través de la alusión a aspectos como el enfoque desde una perspectiva global, el tratamiento de textos y las competencias adquiridas en la primaria como progreso de la enseñanza-aprendizaje. Posteriormente se aporta un índice de aprobados (Peña y Martín, 2013: 7) según la evaluación de 2012-2013 en todos los cursos de la ESO y de Bachillerato. Llama la atención como se indica en la programación que en cuarto de la ESO haya “En el caso de 4º de ESO, es llamativo que, mientras en 4ºA y 4ºB los resultados son mejores que en el curso pasado, los de 4ºC son muy negativos, ya que hay cero aprobados. Lo mismo ocurre en otras materias.” (Peña y Martín, 2013: 8). La solución principal que se aporta para ese problema es la implicación de la familia.

Desde esta introducción nos situamos en este momento de “Justificación de área” (Peña y Martín, 2013: 9), predisposición metodológica para evitar cuestiones como la improvisación, con una didáctica expansiva y unificadora, fomentando la funcionalidad activa de la lectura y la escritura a través de aspectos como la reflexión sobre el acto lingüístico a lo largo de la Educación Básica Obligatoria. A continuación tenemos los integrantes del departamento y la distribución de materias del área, todo ello dividido en las jefaturas de departamento, las áreas de competencias, así como sus funciones. A partir de aquí estamos con los objetivos generales de etapa en todos los cursos de ESO y para ello se establecen desde la responsabilidad de conocer los deberes y derechos aparejados a cada momento educativo hasta el aprecio por la creación artística como último objetivo. Estos objetivos se apuran en otros: los objetivos complementarios del Decreto 231/2007, cuyo trazo estructural alude tanto a la adquisición de determinadas habilidades como al respeto de la cultura andaluza.

De manera más concreta estamos ya en los objetivos generales de Lengua Castellana y Literatura. Aquí el trazo organizativo pasa por puntos comunes con anteriores programaciones, por ejemplo, la comprensión de discursos en diversas situaciones y de textos literarios, el uso de la lengua de manera eficaz o la aplicación correcta de la norma lingüística. En concreto, si nos fijamos en los objetivos específicos (Peña y Martín, 2013: 22) para cuarto de ESO y los ponemos en relación con nuestro



proyecto investigador nos encontramos con la expresión oral y escrita desde la coherencia y desde el punto de vista correctivo, el conocimiento de los géneros literarios, a partir del Neoclasicismo hasta la actualidad, además de comentarios de textos de cada periodo y el principal para nosotros: “Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural de cada comunidad.” (Peña y Martín, 2013: 23). Como es habitual también se exponen una serie de contenidos mínimos. En el caso de la interpretación textual se centran en la identificación de registros y de constituyentes organizativos; el reconocimiento de textos, tendencias, periodos y autores; la estima de la lectura y la escritura desde su forma comunicativa y cultural. En el caso de las Tics se percibe como una herramienta enfocada a la obtención de conocimientos e independencia personal. A continuación se establece una serie de objetivos para la optativa del “Taller de lengua” (Peña y Martín, 2013: 24), en el cual se atiende a aspectos como la entonación, la coherencia y la cohesión de lo escrito, el desarrollo de la imaginación o el trabajo colaborativo.

Ya dentro de los contenidos de cuarto con su división en los bloques de “Escuchar, hablar y conversar; Leer y escribir”; “Educación literaria”; y “Conocimiento de la Lengua” (Peña y Martín, 2013: 55-57).. Cada bloque no es independiente uno del otro, se enlazan ya sea desde el uso de la lengua como medio de conocimiento de sentimientos e ideas propias, hasta el uso de la composición textual para el mismo fin. También surge la acepción de lectura comentada (en el bloque de “Educación literaria”), lo que implica como decimos o una confusión o un uso indistinto o diferente en cuanto a su gradación interpretativa.

Como en otros casos programáticos se atiende al Simbolismo, las Vanguardias, así como los elementos métricos, retóricos y simbólicos. Estos contenidos se expanden en las unidades didácticas, doce en total, su división no se hace en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Así, desde la primera unidad, vemos en la cohesión en aspectos como la elipsis o las obras de Rosalía de Castro y G.A.Bécquer. En la segunda unidad llama la atención el contenido: “El tema de Andalucía en la prosa de Théophile Gautier”. (Peña y Martín, 2013: 58), aspecto diferenciador con las otras programaciones. Las siguientes unidades van disponiendo los contenidos ya sean lingüísticos o literarios, de este modo tenemos de forma esquemática la argumentación,

la oración simple o la obra de Clarín en la tercera unidad y en las posteriores, las demás tipologías textuales, aspectos lingüísticos del tipo: las proposiciones sustantivas o el teatro de Fernando Arrabal. Tras un esquema de todas las unidades se establece una distribución temporal de las mismas en cuatro por cada trimestre, con un trabajo en la unidad a lo largo de tres semanas.

Pasando a la educación en valores y los temas transversales estamos en el punto siete: “Contribución del área y de cada materia a la adquisición de las competencias básicas” (Peña y Martín, 2013: 100-117); después de exponer una serie de cuestiones concordantes con las demás programaciones como el desarrollo personal o el aprendizaje integral se alude a las ocho competencias, examinando las relacionadas con nuestra propuesta, desde la competencia en comunicación lingüística, la lectura y la escritura se convierten en la base: “Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas.” (Peña y Martín, 2013: 103). Es significativa la constante y esencial atención a esta competencia ya que como hemos apuntado con anterioridad que el alumnado de quince años de nuestro país está por debajo de los países de la OCDE. Por ello debe insistirse en la misma como base del aprendizaje, ese aprendizaje revelador e integral. En nuestro caso pensamos que llegar a la comprensión a través de la creación resulta una vía necesaria para alcanzar a ese tipo de aprendizaje.

Desde “El tratamiento de la información y la competencia digital” (Peña y Martín, 2013: 107) se expone ese punto de labor también intelectual que debe llevar asociado esta competencia, ya desde su medio transmisor como desde su posición cognitiva. Una postura que incide en el tratamiento de la forma de la información a partir de su contraste. Más adelante se expone una serie de medidas para el uso de las Tics (Peña y Martín, 2013: 118-119) y se hace referencia a su relación con la materia de Lengua Castellana y Literatura, así se expone que su uso es una señal de identidad, por ello se alude a las pizarras digitales, a los periódicos on-line o la plataforma Moodle. Y más adelante y como cierre de las competencias se expresa la competencia artística cultural (Peña y Martín, 2013: 110) que requiere de su cultivo como formación en la imaginación y el pensamiento divergente. Todo ello se resume también en el Decreto 231/2006 Andalucía.

Por su parte, en el apartado de “Estrategias de animación a la lectura y desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita” (Peña y Martín, 2013: 119-128). se establecen dos referencias legislativas: En la LOE, en el artículo 26.2 se establece que a fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias. En el artículo 6.5 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, se recoge que la lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas (Peña y Martín, 2013: 119).

A partir de aquí se presenta todo un proyecto lector, que lo diferencia con las demás programaciones. Podemos decir, en primer lugar, que más allá de sus objetivos y su planificación se establecen unos principios metodológicos y pedagógicos que rigen el Instituto (Peña y Martín, 2013: 129-148) y se expone una visión de la lectura como un elemento transversal y material divulgativo, como elemento esencial dentro del ámbito familiar y también la biblioteca como elemento central. Se amplía la información en “Descripción de las técnicas empleadas para la lectura” por medio de la comprensión de textos orales, la cual se establece a través de audiciones de asuntos relacionados con la materia, desde programas de televisión o radio hasta películas y multimedias. Además tenemos como elementos esenciales la extracción de ideas fundamentales y secundarias, así como las características de la modalidad lingüística andaluza; para la comprensión de textos escritos se enclava la *pregunta* como medio cognitivo primordial. A lo largo de este progreso lector se establece un tiempo lector, el cual se divide en lectura de libros extensos y breves. De este modo se instituye una tabla en la que se especifican aspectos como la recapitulación o la anticipación en la lectura. La descripción se desarrolla por medio de ejemplificaciones, tales como la redacción con el proceso de escritura siguiente: “planificación, textualización y revisión” (Peña y Martín, 2013: 126).

Desde la programación de Lengua Castellana y Literatura del Instituto “Ben Arabi” de Cartagena (Murcia), del curso 2012-2013, tenemos el esquema que se manifiesta con escasas modificaciones en todas las programaciones analizadas. Por lo tanto, tenemos la constante de las leyes al comienzo, así como la estructura del departamento y los grupos de alumnos. Hay que señalar como se apunta en la programación que este instituto posee página web propia en donde se puede visualizar

este y otros documentos, aspecto que no resulta habitual como hemos podido comprobar en nuestra búsqueda de este tipo de texto educativo en la región de Extremadura, por ejemplo, ya que numerosos institutos no poseen una web propia y aunque la Consejería de Educación dispone de información sobre los institutos no resulta totalmente eficaz a la hora de encontrar ese clase de documentos. Desde el comienzo se apunta algunas cuestiones esenciales en la propia materia como es el alejamiento de la pasividad por parte del alumnado; dicha materia se requiere como un hecho constantemente participativo. También se apuntan dos vías de colaboración: la de la tradición literaria y la de la cotidianidad, de este modo se requiere funcionalizar la lengua y darle un buen uso. Otro asunto se refleja en la selección de temas y libros, los cuales se perciben como fundamentales a lo largo del desarrollo del curso. Además debemos añadir la importancia no sólo del examen sino de la labor de aprender. Así importa únicamente el resultado y el proceso, que se constata como un elemento determinante. Este hecho se traslada a continuación en las consideraciones generales de la evaluación y sus procedimientos. Como antecedentes a la programación didáctica es necesario dirigirnos a los puntos principales de la misma y más allá de aspectos generales o comunes es conveniente analizar la cuestión de la lectura comprensiva. En primer lugar, se enlaza con las competencias, ya sea la lingüística con una brevísima referencia desde el conocimiento del mundo por medio de la misma; con la de aprender a aprender y con ello se alude a la reflexión metalingüística, así como la iniciativa personal. En relación con la competencia digital principalmente la labor se incardina en la búsqueda y selección de información, aunque también se hace referencia al asunto de la escritura. La competencia social y ciudadana es la última referida de las tres que se comentan en relación con la lectura y su objetivo; entre otros, es el respeto, por ejemplo, a las demás lenguas o la disolución de estereotipos.

Tras una serie de objetivos frecuentes, una metodología que afianza asuntos anteriormente mencionados en el marco metodológico global y una

Atención a la diversidad” diversificada en diversos puntos tales como: “1) Necesidades educativas especiales. 2) Dificultades específicas de aprendizaje. 3) Altas capacidades intelectuales. 4) Integración tardía en el sistema educativo español. 5) Condiciones personales que supongan desventaja educativa. 6) Historia escolar que suponga desigualdad inicial (Pérez, Margalef y Méndez, 2013: 10).

y tras unas medidas de apoyo ordinarias y específicas llegamos a las diversas programaciones de cada curso. En concreto, para cuarto de ESO, una de las cuestiones que llama la atención a primera vista con respecto a otras programaciones es la amplitud del apartado: “Procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos y criterios de calificación que se van a aplicar” (Pérez, Margalef y Méndez, 2013: 106-107). Su división se realizará por medio de diferentes tipos de pruebas ya sean iniciales, parciales, ordinarias o globales. Además se añaden diversos criterios y procedimientos que envuelven perfectamente el desarrollo de esta programación. Anteriormente, en el primer punto, se ha llevado a cabo una estrecha conexión entre los objetivos que se manifiestan, los cuales también se han tratado en programaciones que hemos aludido antes. Todos estos elementos son habituales en cuanto a la progresión hacia los contenidos y capacidades específicas para cuarto de ESO; entre ellos podemos señalar en relación con nuestros propósitos una lectura comprensiva semanal para la segunda evaluación. En la tercera evaluación se dará un fuerte componente social y cívico. El siguiente punto, el de la metodología, se hace alusión a la metodología inicial. Ya en el apartado de “Conocimientos y aprendizajes necesarios para que el alumno alcance una evaluación positiva final de cuarto de ESO” se explica la necesidad de una capacidad específica a través de la realización de comentarios del siguiente modo: “el tema, las ideas secundarias, la tesis y los argumentos, la articulación semántica del texto y los recursos propios de la exposición y la argumentación.” (Pérez, Margalef y Méndez, 2013: 101).

Otro elemento diferenciador, ya que en las demás programaciones no se alude a una forma explícita de comentario de texto se manifiesta en el acto lector y traductor de textos catalanes, vascos y gallego por parte de alumnos murcianos, elemento muy destacable en cuanto a propuesta del aprendizaje del multilingüismo español. Desde el punto de vista creativo se introduce al alumno en el ámbito de lo ensayístico por medio de realización de reseñas de libros de la bibliografía. Como hemos apuntado atrás y para cerrar esta programación se finaliza con una serie de cuestiones evaluativas, las más destacables se refieren a los informes detallados para cada alumno que ha suspendido en junio. De este modo se personaliza el proceso evaluativo y sus razones. También el cuadro de “Criterios de calificación razonados por objetivos” (Pérez, Margalef y Méndez, 2013: 114-118) en el que se enlazan objetivos, capacidades, bloque y criterio

de evaluación o la “Aplicación de las nuevas tecnologías de la información al trabajo en aula” por medio de tres procedimientos: la visión crítica de los mismo, la utilización de buscadores y de los recursos relacionados con la materia de Lengua Castellana de la web: [www.benarabi.org/departamento](http://www.benarabi.org/departamento). Otro aspecto interesante se muestra en la relación entre el centro y el Ayuntamiento de Cartagena a través del “Plan Hache”, un plan de lecturas recomendadas y de fomento del teatro.

Dentro de los materiales didácticos encontramos el libro de texto de Everest para 4º de ESO y las lecturas para el primer trimestre: *Rimas y leyendas* de G. A. Bécquer, para el segundo trimestre: *Doña Rosita la soltera* F. García Lorca y para el tercer trimestre: *El laberinto de las aceitunas* de Eduardo Mendoza. Teniendo en cuenta las características del centro se hace muy necesario las “clases de profundización de lengua Castellana para alumnos extranjeros se organizan con la finalidad de conseguir un uso suficiente de nuestra lengua” (Pérez, 2013: 119). Todo ello por medio de la fonética, el léxico, la ortografía, la semántica, el análisis de textos y la creación de textos propios. En cuanto al esquema programático de refuerzo instrumental debemos fijarnos principalmente en el taller de poesía, también los hay de narrativa y de expresión dramática (Pérez, Margalef y Méndez, 2013: 130-132) en el cual a modo de esbozo se manifiesta una relación que para nuestros propósitos es esencial: la conexión interpretación-creación por medio del recitado, las figuras literarias, la métrica, la introducción al comentario de texto y la propia creación. Con ello, esta programación de Departamento resulta más personal que otras y más específica en sus procedimientos.

La programación didáctica de departamento del Instituto “Gaspar Melchor de Jovellanos” (Madrid) para el curso 2012-2013 está realizada por los profesores José M<sup>a</sup> Iglesias González (Jefe del Departamento), Narciso Gallego Fernández, Irene Marcos Díaz, M<sup>a</sup> José Miguel Azcárraga y Pablo Darís Pascual para los diversos cursos de esta etapa educativa. Como las demás programaciones didácticas el sentido de unidad debe ser una de sus máximas al igual que la coherencia ya que ésta aporta una lógica y una estructura a las enseñanzas de las distintas áreas en los diferentes cursos. Así, lo demuestra a lo largo de su desarrollo programático, el cual se inicia sin índice y con los diversos elementos propios de cada etapa: objetivos, contenidos, etc. No será hasta la página ciento treinta y ocho en la cual se inicie el curso de 4º de ESO en lo referente a la asignatura Lengua Castellana y Literatura. A diferencia de otras programaciones que

separan la legislación entonces vigente de los distintos elementos posteriores como objetivos generales, aquí se integra todo en un mismo apartado denominado “Objetivos”, que expresan los distintos propósitos mediante los cuales se indica, por ejemplo, lo siguiente:

17. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las nuevas tecnologías. 18. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes (VVAA, 2013: 140).

He escogido estos dos objetivos porque me gustaría apuntar en relación con la conexión entre lectura comentada y creación de poesía digital, en nuestro caso del videopoema para cuarto de ESO, que más allá de la exploración de información y de su crítica, que resulta esencial en este curso, también debe ponerse en conocimiento y con ello, un contacto sencillo desde los programas técnicos que comentaremos posteriormente. También es fundamental conocer a los autores más relevantes, pero este conocimiento puede aportarse de diferentes maneras, la ciberpoesía está muy relacionada con las vanguardias y el experimentalismo, dos vías que han sido importantísimas para el desarrollo de la creación poética en todas sus ramas. Por ello este inicio en la creatividad de los géneros digitales poéticos puede suponer una atracción hacia los tradicionales y hacia otras orientaciones como el diseño gráfico. Una vez terminados los objetivos, el paso a los contenidos se encuentra en el hábito estructural de cada programación y en relación con lo anteriormente comentado debemos referirnos al siguiente contenido dentro del bloque “Escribir. Composición de textos escritos.”: “Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios y como forma de regular la conducta.” (VVAA, 2013: 142), el cual podemos relacionar a su vez con “Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.” (VVAA, 2013: 144), ya dentro del bloque de “Educación literaria”. Ambos nos indican desde nuestra propuesta que la lectura comentada se puede convertir en un ejercicio de creación y también como veremos después, en un acercamiento a una

manera de análisis, como apreciación de una futura línea de investigación, comparativa para este tipo de textualidades digitales y poéticas (el videopoema no deja de ser una manera de que el alumnado recite, comente y exprese sus emociones).

Pero también debemos hacer referencias a otras cuestiones tratadas en esta programación como el conocimiento de clásicos: Gustavo Adolfo Bécquer, Rubén Darío, Benito Pérez Galdós, Rubén Darío o Miguel de Unamuno, entre otros, así como sus obras principales y estilo. Además deben realizar lecturas personales de una obra literaria de manera completa en cada evaluación, desde la propuesta por parte del profesor. Esto está dentro de los contenidos mínimos, pero lo más significativo de esta programación resulta la inclusión de diez unidades didácticas como programación de aula. Y por ello presenta un carácter más específico. Así, en relación con el tratamiento de la poesía, de su proyección digital y su creatividad no encontramos nada que concrete este hecho. Podemos observar en la primera unidad “La oración simple. Los signos. El Romanticismo” (VVAA, 2013: 146-149), en la cual se pasa de la lectura comprensiva, los comentarios a la escritura creativa (algo que se llevará a cabo en todas las unidades). Por nuestra parte tendremos, pero de un modo diferente, una comparación texto-imagen, su lectura comentada y su creación (con proyección para un análisis comparativo e inicial en este curso y para textualidades multimedia e hipermedia). A esto hay que añadir tanto en esta programación como en nuestra propuesta: el debate (la Liga literaria-musical, en nuestro caso, como ejercicio crítico que dé paso finalmente a la creación poética digital por parte del alumno). Esa propuesta de debate se realizará en distintas unidades didácticas, lo cual nos expresa la importancia del mismo. Con ello destacamos lo más significativo de esta programación ya que los demás constituyentes participan de la misma orientación que programaciones anteriores.

De la programación del Instituto de Enseñanza Obligatoria “Cabo Blanco” debemos destacar, en primer lugar, que es la programación más antigua de las seleccionadas, ya que es del curso 2011-2012, hemos querido, dentro de las posibilidades que ofrece la búsqueda en la red, ofrecer un panorama lo más amplio posible, siempre teniendo en cuenta lo reducido del mismo. Por ello, desde la cercanía temporal del análisis programático en Badajoz o Cáceres hemos apuntado un arco cronológico mayor con esta programación. Otro aspecto a tener en cuenta es la contextualización de este instituto ya que posee un gran número de alumnos y también



de alumnado extranjero con un veinte por ciento del total y de treinta y dos nacionales diferentes, que le aporta unas condiciones diferentes a los otros centros (VVAA, 2012: 3-9).

Tras la exposición de una contextualización en la que se alude a uno de los problemas que ha afectado a la educación de diversas formas: el abandono escolar por parte del alumnado debido al boom de la construcción y también de cierta marginalidad, hecho que influye en el desarrollo de la programación y sobre todo, en la vida del alumnado, pero también de una parte de estudiantes procedentes de una población con menos problemas sociales. Asimismo hay que señalar que este problema socioeconómico afecta a que en algunos grupos se haya tenido que “prescindir del libro de texto, ejercitando así una metodología de trabajo más activa.” (VVAA, 2012: 6). Otro aspecto destacable resulta de diversos planes que muestran la labor de un centro muy comprometido con la situación familiar y por lo tanto del alumno, aspecto que muchas veces se olvida, me refiero al plan de acogida, de acompañamiento, de lectura, de apoyo o de convivencia.

Desde la planificación del aula, tenemos los objetivos determinados por la LOE para las competencias básicas, su consiguiente exposición y su abreviatura a través de siglas. A esto se añade una serie de directrices para el propio centro como ser un espacio: “1. Democrático y participativo, en el que predominen las responsabilidades compartidas. 2. Vinculado con el entorno, especialmente el sociocultural. 3. Intercultural, abierto y tolerante.” (VVAA, 2012: 12). El paso correlativo de toda programación como sabemos se hace hacia unos contenidos que aumentan la referencialidad y organización de esos objetivos. En este caso se aluden principalmente a tres que se refieren al conocimiento progresivo de la disciplina, relación de contenidos y la evolución del alumno, así como su función y significación. Con mayor precisión se manifiesta en el bloque de contenidos (VVAA, 2012: 25-29) a través del Decreto 127/2007, de 24 de mayo, que instituye la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Además de la comprensión o la composición de diferentes tipologías textuales, ya sean en papel o digitales, desde el Bloque II de “Leer y escribir” (VVAA, 2012: 25-27).

Por su parte, en el bloque de “Educación Literaria” (VVAA, 2012: 27) se hacen las mismas referencias que en otras programaciones a la periodicidad de los movimientos literarios, a su cronología o a la lectura comentada de poemas, centrándose en los elementos métricos, simbólicos y retóricos. Posteriormente, se establece la relación de la materia de Lengua Castellana y Literatura con una serie de educación en valores, desde el punto de vista del centro como lugar intercultural. Esta cuestión deja paso a la secuenciación de las unidades didácticas, doce en total y con la utilización del libro de texto de *Lengua Castellana y Literatura 4º E.S.O.*, de la Editorial Editex con una “correlación directa entre las unidades didácticas de la programación y las del libro de texto” (VVAA, 2012: 59). No será hasta la tercera unidad en que se refleje alguna relación con la creatividad, esta vez por medio de los textos descriptivos y en relación con el Realismo. En las siguientes unidades se irá remitiendo a los distintos periodos literarios con sus diferentes generaciones de autores por medio de comentarios de textos. A lo largo de esta serie de unidades se ha llevado a cabo la lectura de tres obras: *Bajarse al moro* de José Luis Alonso de Santos, *Romeo y Julieta* de W. Shakespeare y *Doce cuentos peregrinos* de Gabriel García Márquez. En un intento de equilibrar obras de teatro, narrativa y poesía, ya sea desde la propia lectura o desde su análisis en el aula. Para finalizar esta programación se refiere a la evaluación, una evaluación “inicial, procesual y sumativa.” (VVAA, 2012: 66) y una metodología, sin duda, lo más destacable ya que utiliza el teatro del oprimido deudora de nombres como Augusto Boal, estableciendo solución a los problemas sociales que acarrea la situación del centro y como influjo para problemas interpersonales, aportando

técnicas y estrategias teatrales que les van a hacer aprender de un modo autónomo y responsable (ellos eligen el tema de la obra a tratar, ellos la escriben, ellos la desarrollan, ellos la representan) consiguiendo que este alumnado, que suele tener problemas de autoestima, sea capaz de realizar un trabajo grupal sobre un conflicto político o social en el mundo actual (VVAA, 2012: 66).

Esta metodología se sale de lo habitual de las demás programaciones, resolviendo problemas con soluciones creativas.

Para terminar este apartado de las programaciones que hemos encontrado en la red podemos referirnos a la del departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES

“Al-Ándalus” de Arahál en Sevilla para el curso 2012-2013. Dentro de la composición del departamento, las profesoras encargadas del curso de cuarto de ESO son Eva Márquez Pascual y Ana Herencia Rando. Posteriormente, a diferencia de otras programaciones se establece un apartado para el presente curso, en el cual se refiere a cuestiones referentes al bilingüismo en la materia de Lengua, con lo cual los alumnos más desfasados curricularmente provocan comportamientos disruptivos. También se alude al exceso de alumnos en un grupo de Bachillerato y a los horarios en relación con la materia. Para proseguir se hace con la estructura usual en la cual se exponen los objetivos de manera esquemática mediante la cual se establece un orden jerárquico de los propósitos, con una apuesta por el desarrollo comprensivo y expresivo ya sea de textos escritos u orales, entre otras cuestiones que por la propia repetición evitamos aludir. En cuanto a los contenidos ocurre lo mismo, no existe una significación especial que vaya más allá de lo puramente tradicional, si nos fijamos en el bloque de la “Educación literaria”: “Lectura comentada y recitados de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.” (Márquez y Herencia, 2012: 38), vemos que el ámbito curricular se ha transcrito para el buen desarrollo programático. Más allá, en los “Criterio de evaluación”, tenemos, en relación con las diferentes competencias, la determinación de aquello que se quiere valorar, en el caso de la competencia artística y cultural:

□ Que el alumno evalúe y valore el uso de elementos de género, lenguaje, punto de vista y oficio de los autores. □ Que el alumno relacione el sentido de los textos y obras literarias con el contexto histórico al que pertenecen. □ Que el alumno conozca las características generales de los principales movimientos literarios en el siglo XIX y XX (Márquez y Herencia, 2012: 40).

Todo ello esencializado en la comprensión textual. Por su parte, en la competencia del tratamiento de la información digital se requiere el ejercicio de las presentaciones por medios tecnológicos, la extracción de información fundamental o la expresión de su opinión personal por estas vías. Desde el apartado de la “Temporalización” lo más destacable en relación con nuestra propuesta es la audición o la recitación de textos literarios del siglo XX dentro del “Bloque 1”:

Escuchar, leer y conversar”. Posteriormente se establecen una serie de cuestiones que más allá de lo puramente curricular no son destacables en relación con nuestra investigación, me refiero a los “Instrumentos de evaluación” con el Cuaderno del alumno, las pruebas objetivas, diario de clase o las pruebas de lecturas, en la cual solo se apunta esto: “Se valorará el interés del alumno por la lectura como fuente de aprendizaje y de entretenimiento (Márquez y Herencia, 2012: 48).

Para terminar podemos aludir a la metodología empleada, la cual se fomenta la interacción entre el alumnado con la audición de lecturas para el comienzo de cada unidad didáctica o con la construcción textual mediante modelos. A modo de recapitulación de todas estas programaciones se puede señalar algunas cuestiones, en primer lugar, la valoración de estas nueve programaciones de los distintos departamentos de Lengua Castellana y Literatura se hace desde el encuadre del mismo, ya que no son programaciones generales con lo cual nuestra aproximación ha sido descriptiva e informativa. Este hecho no implica que no se pueda percibir el tratamiento que se le aporta a la creación poética desde el punto de vista creativo. Con lo cual debemos apuntar que el uso que se hace de la poesía se adecua principalmente a la comprensión textual en relación con determinados aspectos como el género, la métrica, la retórica, lo simbólico o los distintos periodos literarios. Que a veces se manifiesta en un acercamiento hacia la poesía como medio creativo; pero en ningún caso se establece una relación entre poesía y medios digitales o alguna referencia a las vías poéticas digitales. También hay que señalar que la concepción de la lectura comentada no reviste ningún tipo de diferenciación y su uso terminológico se realiza sin apenas distinción del comentario de texto. Con ello nuestra propuesta pretende ocupar un hueco que creemos es necesario rellenar tanto por aproximación de nuevos géneros poéticos como por la relación en su interpretación de imagen, texto y sonido, y su posterior creación como medio de asimilación de lo aprendido.

### 5.3. La creación poética en el aula de Extremadura

Una de las cuestiones que deben tomarse también en cuenta es la presencia de la poesía en el aula o en el centro escolar a través de diversas actividades que se integran en cada programación de diferentes maneras. En Extremadura una de las cuestiones que han impulsado la creación poética o al menos el acercamiento a ella han sido las

diferentes iniciativas. Una de estas propuestas que han tenido un mayor calado social y educativo han sido las Aulas Literarias. Uno de los ejemplos de lo que ahora se llama gestión cultural es Ángel Campos Pámpano, poeta, traductor y profesor, que murió en el año 2008 y que entre sus múltiples proyectos realizados se encuentra la creación del Aula de poesía “Enrique Díez-Canedo” de Badajoz, tipo de actividad, en cuanto a su estructura y desarrollo, que después se llevaría a cabo en otras ciudades extremeñas como Cáceres, Mérida, Plasencia. Mediante esta iniciativa se acercaba a un autor, en un principio poeta, pero posteriormente fueron a distintos centros educativos narradores o dramaturgos, ya fueran de ESO o Universitaria. Este acercamiento se producía a través de una lectura inicial de unos poemas, de un fragmento narrativo o teatral y una charla posterior con el alumnado, al cual se le entregaba un cuadernillo en el que se incluían los textos leídos. Esta propuesta actualmente sigue desarrollando con buenos resultados como es el caso del Aula literaria de Plasencia que ha cumplido su décima edición, con cuarenta y cuatro escritores en su haber. Pero hemos de recordar el origen de todo.

La situación en los años ochenta en esta región empezó a cambiar y todo ello se realizó por medio del citado Ángel Campos y de otros nombres y actividades, es el caso de la fundación del Aula Poética de la Asociación Cultural “El Brocense”, dirigida por Ángel Sánchez Pascual y que fue inaugurada por José Hierro en 1980. Anteriormente la presencia de Extremadura, de su poesía, tanto en las aulas como fuera de ellas, tanto en la región como fuera de la región había sido casi inexistente. En este germen inicial aparecieron una serie de autores que en diversos casos han tenido una repercusión nacional: Javier Pérez Walias, Diego Doncel, Ada Salas o Alonso Guerrero. También hay que decir que fue el germen de antologías como *Jóvenes poetas en el Aula*. Posteriormente llegarán otras como *Abierto al aire*, ya mucho más amplia. Junto con esta publicación se editaron los primeros libros de Ángel Campos Pámpano, Basilio Sánchez o Álvaro Valverde, entre otros.

El apoyo institucional también llegó con la fundación de la Editora Regional de Extremadura, los talleres de la UPEX, las publicaciones de las diputaciones o las becas y ayudas a la edición o a la creación (actualmente estas dos ayudas no existen); la Facultad de Filosofía y Letras de Cáceres con dos profesores a la cabeza: Juan Manuel Rozas o Ricardo Senabre; el inicio del congreso de la Asociación de Escritores

Extremeños; y la creación de revistas literarias como *Espacio/Espaço escrito* o actualmente *Suroeste. Revista de Literaturas Ibéricas*, la primera impulsada también por Ángel Campos, Álvaro Valverde y Diego Doncel y la segunda dirigida por Antonio Sáez Delgado. Con este panorama tan activo no se entiende la actividad poética en Extremadura y su acercamiento a las aulas. Esto supondrá la consolidación y normalización en la década de los noventa. Así lo recoge Álex Chico:

Acierta José María Cumbreño al señalar que la literatura extremeña es lo que es, hoy día, gracias a la labor de algunos autores. Si en los ochenta esos mismos escritores se hubieran ido de Extremadura, eso que tenemos en la actualidad sería, cuando menos, diferente. Escritores que no sólo compusieron su obra allí, sino que participaron o ayudaron a que otros iniciaran su propia carrera literaria. ¿Cómo lo hicieron? A través de antologías serias, planes de fomento a la lectura, presentaciones, aulas literarias, etc. Entre ellos, claro, Álvaro Valverde y Ángel Campos Pámpano, a los que se podrían añadir otros autores como Gonzalo Hidalgo Bayal o Elías Moro, por citar un par de nombres más. Escritores que pusieron a Extremadura en el mapa literario peninsular, sin complejos, sin prejuicios. Una muestra de su buen hacer es la estupenda consideración que tiene (o tenía, al menos) la Editora Regional de Extremadura, de la que he escuchado muchas veces que se trata de la mejor editorial pública española (y eso a pesar de su distribución) [...] (2012).

A esto hay que añadir otras actividades como las “Rutas Literarias”, así empieza este texto:

El artículo 7 del Estatuto de Autonomía de Extremadura establece los principios rectores que deben guiar las actuaciones de los poderes públicos extremeños. En su punto 2 se establece que, dichos poderes, fomentarán los valores de los extremeños y el afianzamiento de su identidad a través de la investigación, desarrollo y difusión de los rasgos sociales, históricos, lingüísticos y culturales de Extremadura en toda su variedad y extensión, con especial atención al rico patrimonio de las formas tradicionales de la vida de los pueblos, en un marco irrenunciable de pleno desarrollo socioeconómico rural [...] (Consejería de Educación y Cultura de Extremadura, 2013-2014).

Ese patrimonio en el que se entrecruzan el contexto y el texto de autores extremeños o que tiene alguna influencia en esta región se articula a través de una serie de objetivos que fomentan lo comunicativo y lo lector en el aula, el esfuerzo, convivencia y la cooperación del alumnado, así como el conocimiento del patrimonio cultural y artístico o aspectos como la responsabilidad o la autonomía. En esta actividad participan alumnos de tercero y cuarto de ESO, con un número de participantes que oscila entre los veinte y los cincuenta, a través del proyecto pedagógico realizado por el centro. Un ejemplo lo tenemos en la Ruta literaria “Viaja por el Romanticismo en Almendralejo” con el siguiente propósito y temporalidad:

A principios de otoño, la ciudad de Almendralejo vuelve atrás en el tiempo hasta mediados del siglo XIX para homenajear a los autores románticos. Cientos de personas vestidas de época desfilan por las calles, parques y jardines de la ciudad, lugares que en otro tiempo conocieron a Carolina Coronado o a José de Espronceda (*Hoy*).

Todas estas actividades han supuesto un acercamiento, un fomento y un desarrollo de la literatura y con ello de la poesía en el aula del contexto educativo tratado. De este modo, numerosos alumnos han conocido de otra manera la producción literaria de sus autores y de otros escritores que pueden ejercer una influencia magnífica tanto personal como de extensión de la impartición de las clases de literatura (poesía). De alguna manera toda esta influencia se ha vertido en las programaciones que en el apartado posterior analizaremos.

### 5.3.1. Tratamiento de la poesía y la creación poética en el corpus programático extremeño

Como hemos apuntado al principio en la introducción de esta tesis hemos recogido una serie de materiales que nos aportarán una visión sobre el trato que a la literatura se le concede en este curso. Por esta razón, hemos escogido un corpus concentrado, en primer lugar, en el ámbito extremeño por las razones expuestas anteriormente. Como primera observación hay que decir que las programaciones analizadas corresponden cronológicamente a los años 2012-2013 y se integran en los departamentos de Lengua Castellana y Literatura de los IES “Mario Roso de Luna” de

Logrosán, IES “Gabriel y Galán” de Montehermoso, IES “Turgalium” de Trujillo, IES “Norba Caesarina” y IES “Gabriel García Márquez” de Cáceres. Todos ellos componen un número significativo de esta provincia.

En la programación de Lengua Castellana y Literatura del IES “Mario Roso de Luna” debemos destacar que como requiere el hábito estructural de las mismas el comienzo con los objetivos se convierte en una muestra de propósitos, en este caso, caracterizados por su brevedad, por su falta de enumeración y por centrarse más en el ámbito lingüístico, en cuestiones ortográficas, morfológicas, sintácticas y semánticas, en aspectos comunicativos como los mensajes publicitarios o en los textos expositivos y argumentativos. Todo ello nos muestra una fidelidad a la normativa, con un apunte para la creatividad, desde la producción de textualidades literarias a partir de la imitación de las obras que se producen en cada periodo y dentro de cada movimiento literario. Por su parte, la referencia a la actividad interpretativa se expresa en el último objetivo: “Analizar textos de los siglos XVIII-XXI relacionándolos con su contexto histórico y social” (VVAA, 2013). Como vemos la relación del análisis con la situación espacial-temporal es un hecho constatado en cada programación.

En cuanto a los bloques la distribución corresponde al currículo de Educación Secundaria Obligatoria para cuarto, entre los cuales podemos analizar la composición de los contenidos de la “Educación literaria”, que se ajustan casi como un calco a la normativa citada anteriormente. Así, si nos dirigimos a la presencia de la poesía nos encontramos con una repetición casi literal del contenido expresado en el currículo: “Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo algunos elementos básicos del lenguaje literario (ritmo, versificación, figuras semánticas relevantes...)” (VVAA, 2013), concretado posteriormente en el bloque de “Educación literaria” desde el trabajo con los elementos simbólicos, retóricos y métricos. Mientras que la cuestión del acercamiento a la creatividad literaria se apunta cuando se expone la construcción de los textos literarios y los trabajos críticos, también dentro de este bloque. Ese apunte no se concretará en ninguna unidad o si se sugiere, se hace a partir la narrativa, género de mayor presencia en esta programación y en sus consiguientes unidades, aspecto que nos da una visión del peso de la poesía no sólo en esta programación sino en las demás. De hecho, tan sólo hay una lectura obligatoria centrada en la poesía: las *Rimas* de G.A. Bécquer.



Otra cuestión a destacar es el tratamiento de la lectura comentada, un ejemplo lo tenemos en la unidad dos, titulada “De viaje”, en la cual para exponer el punto de vista del alumnado se realiza una descripción oral planificada junto con la conversación informal y la lectura de *La bahía de las luces*. Esa oralidad planificada se extiende en la siguiente unidad, titulada de la misma manera, por medio de la narrativa y dentro del punto de vista del estudiante. En cuanto a la elaboración de textos, la poesía no aparece hasta la figura retórica de la anáfora como medio para “recordar la información anterior” (VVAA, 2013). El siguiente contacto con la poesía se dará a través de la lectura comentada del *Estudiante de Salamanca* y desde el tratamiento de José de Espronceda a partir de la rebeldía social y la libertad creadora. Además de otra lectura comentada en relación con el Romanticismo tardío, la valoración del simbolismo en la naturaleza o el *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla seguido del interesante apartado “Y ahora, cine”, con la relación entre este arte y la etapa romántica. Si seguimos avanzando nos encontramos con las lecturas comentadas correspondientes a la habitual cronología literaria de clásicos y movimientos: el simbolismo de Antonio Machado o Juan Ramón Jiménez, *El Romancero Gitano* de F.G.Lorca o la poesía de la experiencia con la figura de Luis García Montero y el poema “Primer día de vacaciones”. Por último habría que destacar la atención a la diversidad y los ritmos de aprendizajes de los alumnos, más una metodología que combina la teoría con la práctica y en la cual el profesorado queda en un segundo plano, sin dejar de lado las clases magistrales.

En el caso de la literatura y su tratamiento en relación con la creatividad se expone lo siguiente:

La práctica de los temas de literatura consistirá en comentarios de textos literarios y en lectura y comprensión de fragmentos seleccionados de las obras más importantes, bien en papel o a través de la pantalla del ordenador, o incluso la lectura de obras completas en bibliotecas virtuales. [...] Actividades creativas como redacciones, cuentos, relatos, descripciones, poesías dramatizaciones en el aula (VVAA, 2013).

Podemos decir que a modo de síntesis parcial que esta programación es una de las más completas de todas aquellos que hemos tratado, tanto por su carácter formal

como por su disposición argumental. Y sobre todo en relación con la promoción de lo digital en lo literario. Así nos lo muestra en uno de sus objetivos: “Leer, comentar y analizar textos de los distintos tipos de discurso audiovisuales.” (VVAA, 2013).

Por su parte, la programación del IES “Norba Caesarina” para Lengua Castellana y Literatura en cuarto de ESO mostrará una serie de constantes habituales en sus objetivos; es el caso del perfeccionamiento de la expresión escrita o el desarrollo del hábito lector. También nos encontramos con aspectos habituales del tipo: la división de los cuatro bloques o rasgos como la flexibilidad o graduación en la distribución de los contenidos.

Otro aspecto destacable son las bases alrededor de las cuales se vertebra la programación como concretar los puntos de interés cercanos al alumno, asunto esencial para nosotros, aunque tampoco podemos inclinar la balanza hacia un todo vale, en la que el interés personal prime sobre las lecturas que deben mostrar las etapas y movimientos de necesario aprendizaje. Conocer los gustos personales de los alumnos no significa apartarse de los clásicos, en cierto modo podría considerarse un medio de atracción de esas lecturas “obligatorias”. De hecho en el apartado de la metodología las palabras “estimulación” y “motivación” aparecen destacadas sobre las demás y además se tiene en cuenta “el punto de partida de cada alumno, sus dificultades específicas y su zona de desarrollo próximo” (VVAA, 2013).

Sobre la lectura y la escritura en relación con la cuestión interpretativa se habla más de comentario que de lectura, ésta tan sólo se menciona en el bloque “Educación literaria”, reflejando la indistinción que apuntaremos posteriormente. En relación con la cuestión lectora tenemos otros apuntes como la conexión de la misma con el tratamiento de las nuevas tecnologías. Como en la programación del IES “Roso de Luna” en la programación del “Norba Caesarina” vemos el siguiente contenido: “9. Utilización con cierta autonomía autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno, de bibliotecas virtuales y de webs para el fomento y orientación de la lectura.” (VVAA, 2013). Hay que decir que el tratamiento de la poesía al igual que en la anterior programación se reduce a lo mínimo y la expresión del mismo contenido. En esta programación se abre también un apartado para las nuevas tecnologías en el que se requieren como un complemento y como marco de búsqueda de información y de evaluación de la misma.

Por último, debemos señalar el tratamiento de los temas transversales que aparece de manera independiente (en la programación de Roso de Luna se muestran más fusionados) y también el enfoque de los materiales didácticos que además de citarse se acompañan de una diversificación en el libro de texto, cuaderno personal, diccionarios de lengua española o las lecturas. Estas últimas se concretan en las siguientes: *Nueve leyendas* de Bécquer, *Cielo abajo* de Fernando Marías, *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez y *El guardián entre el centeno* de J. D. Salinger. Cuatro lecturas que van desde el ámbito español en su Romanticismo y hasta la actualidad, desde lo hispanoamericano hasta el europeo. Ninguna de poesía, cuya aparición se concreta en elementos puntuales, los cuales se fijan en la métrica o figuras retóricas.

Sobre la composición de textos podemos fijarnos en los criterios de evaluación ya que presenta una concreción última de los objetivos y los contenidos. Así, el más cercano a nuestros propósitos es el séptimo:

Este criterio trata de comprobar la comprensión del fenómeno literario como una actividad comunicativa estética en un contexto histórico determinado, mediante un trabajo personal, en soporte papel o digital, en el que se sintetice la información obtenida sobre un autor, obra o movimiento desde el siglo XIX hasta la actualidad; también se puede proponer la composición de un texto en el que se imite o recree alguno de los modelos utilizados en clase. De esta forma se puede comprobar que se adquiere un conocimiento de los periodos y movimientos literarios desde el siglo XIX hasta la actualidad, así como de las obras y de los autores más relevantes durante esos siglos (VVAA, 2013).

Esa propuesta se realiza también como en ocasiones anteriores a través de la recreación o reescritura. Posibilidad que entraría dentro de la lectoescritura creativa. En cada texto se daría una labor oculta de reescritura, a veces palpable en borradores y revisiones que dan cuenta del proceso genético de un texto. Textos que son sólo diferentes estados de un único proceso de (re)escritura, dando lugar a una serialización de espejos sobre la creación. En realidad, la poesía desde este punto de vista se convertiría en la traducción de algo que se conoce y que se puede comprender mejor. La

primera lectura y sus posteriores lecturas se convertirían en borradores e interconexiones, en análisis de la construcción textual propia y ajena.

Por otro lado y desde otra programación, la de cuarto de ESO del IES “Gabriel y Galán” de Montehermoso lo primero que a simple vista llama la atención es su estructura más tradicional en cuanto a la repartición de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales dentro de los bloques aludidos y de manera cronológica, la cual aparece señalada en los tres cuatrimestres. Pero sin apenas desarrollo, ahí tenemos el caso de los contenidos conceptuales que aparecen como periodos y obras, más desarrollados nos encontramos a los procedimentales, cuyo tratamiento de la poesía y la lectura comentada prosigue los mismo parámetros de conocimiento de elementos métricos, simbólicos y retóricos o de lecturas guiadas, por ejemplo: “Lectura comentada y recitado de poemas de los siglos XIX y XX, incluyendo autores extremeños, comprendiendo su contenido y valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.” (Guillén y Miguel, 2013: 76) y de alusión al comentario como forma de interpretación. En concreto, en el bloque de “Educación literaria” trata desde las cuestiones métricas y retóricas hasta la literatura catalana, vasca y gallega (Guillén y Miguel, 2013: 71-72).

Esa lectura guiada se traslada también a través de los contenidos mínimos imprescindibles de la siguiente manera: “1. Lectura fluida de textos diversos de forma comprensiva y expresiva, empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados.” (Guillén y Miguel, 2013: 81) y en otros aspectos literarios que relacionan la actividad analítica con el discernimiento de los constituyentes y las temáticas que caracterizan los movimientos literarios del siglo XIX y XX, con sus componentes simbólicos y a través del comentarios de texto o análisis métricos.

También podemos señalar que entre esos contenidos está en la realización de lecturas de los libros de lectura obligatoria:

Lecturas obligatorias. Será necesario demostrar mediante la superación de una prueba (oral o escrita) o la realización de un trabajo o de una guía de lectura que se han leído y comprendido los libros seleccionados como lecturas obligatorias para este curso, si se quiere superar la evaluación. 15% de la nota (Guillén y Miguel, 2013, 2012: 93).

En sí esto es lo más destacable de esta programación que muestra los rasgos generales que después se especificarán y distribuirán en las quince unidades didácticas. Este criterio de calificación anteriormente ha ido desgranándose a través de distintos objetivos, contenidos y especificación de las lecturas obligatorias, cuyo número no se especifica al igual que sus títulos, tan sólo se refieren nombres como Galdós, Pardo Bazán o Generación del 27, entre otros. Una especificación lectora es la del libro de texto *Lengua castellana y literatura 4º ESO* de la Editorial Edelvives.

Sobre la creación textual las referencias se incluye de este modo “Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos, en soporte papel y digital, sobre lecturas de textos líricos, narrativos y teatrales de la literatura española de la segunda mitad del siglo XX” o del siguiente: “Paráfrasis y confrontación de textos literarios con la propia experiencia.” (Guillén y Miguel, 2013). Con lo cual entramos en semejanza de visión respecto al hecho creativo. Se trata de una constante compositiva, desde el punto de vista de la creación, el tratar ésta en 4º de ESO a través de la glosa, la comparación o la reescritura. Desde aquí podemos decir que la enseñanza actual de la escritura<sup>51</sup> a diferencia de las anteriores, aunque no así de la Retórica centraliza sus acciones en el proceso de creación escrita y no sólo en el producto final. Así tenemos una coincidencia con la Retórica antigua, en concreto, con la cuestión de las glosas, la reescritura y la imitación.

Sin duda de las programaciones analizadas la de cuarto de ESO del IES “Turgalium” de Trujillo se muestra como la más esquemática, ya desde sus objetivos, marcados, de manera general, sin especificar si son generales o específicos, con alusiones a la interpretación del siguiente modo: “Analizar e interpretar textos literarios teniendo en cuenta el sentido del texto, los elementos estructurales y formales, los registros del texto y los recursos expresivos, emitiendo una valoración personal.” (VVAA, 2013). Con la asiduidad tradicional cada objetivo declara en parte el proyecto de enseñanza y con ello perspectivas y posibilidades de la materia que quieren

---

<sup>51</sup> En este sentido D. Cassany realiza la siguiente observación: “Decidir qué se quiere escribir, cómo se va a escribir, cómo se va a corregir, corregir lo que se escribe, etc. forma parte del proceso de escribir. Si la escritura es una herramienta para sobrevivir en un mundo alfabetizado: para expresar tus ideas, para reclamar tus derechos, para demostrar tus conocimientos, para recuperar información, las tareas de escritura deben permitir que el aprendiz tome decisiones sobre su escrito” (2001).

conseguirse. De esta manera se ayuda a la comprensión y a fundamentar nuestras decisiones, así como para garantizar la coherencia, tendremos que explicitar el trabajo previo de concreción.

Respondemos en este apartado a qué y cuándo enseñar. La respuesta a estas preguntas lleva consigo un tratamiento de los contenidos. El manejo de los contenidos, dependiendo de la flexibilidad y la apertura de los currículos. La formulación de los contenidos en función de la complejidad, profundidad o cualquier otro criterio que incida en el momento en que esos contenidos deban ser impartidos, así como establecer los criterios por los que se selecciona, secuencia y organiza los contenidos. Lo más importante: sin que la relación suponga ningún tipo de jerarquización o priorización. La metodología responde a la pregunta de cómo enseñar y el cómo, en éste como en muchos casos, condiciona de manera decisiva el qué. Las coyunturas actuales parecen requerir una metodología participativa y activa que, partiendo de las ideas o conocimientos previos, potencie la autonomía del alumnado en su aprendizaje.

Pero en relación con nuestros propósitos debemos referirnos a la competencia cultural y artística que aquí se manifiesta de la siguiente manera: “• Distinguir un texto literario del que no lo es a partir de criterios formales. • Reconocer las características del lenguaje literario.” (VVAA, 2013). A partir de esta especificación podemos decir que se trata de aspectos muy generales, sin detalle o referencia de cuáles deben amoldarse a la programación. Aunque después se desarrollan de manera más amplia en los contenidos, principalmente los procedimentales, tales como “Identificación de los rasgos formales, semánticos y pragmáticos de los textos literarios” y sobre todo el más específico en cuanto a la creatividad: “Producción de textos de intención literaria de los diferentes géneros, respetando sus características estructurales y buscando un estilo propio de expresión (VVAA, 2013). Sin duda es el contenido de todas las programaciones que señala una acción de creación concreta. También en relación con ello y con nuestro proyecto investigador debemos aludir a la cuestión y el tratamiento de la lectura comentada, la cual en esta programación no se refleja como tal sino simplemente como lectura. Sin embargo, en cuanto al asunto interpretativo tenemos la referencia al comentario de texto como vía para desarrollar tal proceso, confirmando la indistinción y la consiguiente confusión entre lectura comentada y comentario de texto. Quizás, de

manera indirecta se trate el tema de la lectura comentada al referirse a “Leer textos comprensiva y expresivamente.” (VVAA, 2013).

Otro elemento programático que llama la atención con respecto a las demás programaciones se refleja en “Lectura y estudio de ediciones originales difundidas en edición facsímil a través de Internet.” (VVAA, 2013). Lo he destacado por la relación entre literatura y ámbito digital ya que las textualidades de nuestra investigación se encuadran dentro de lo electrónico. Resulta interesante el acercamiento que se realiza de la literatura por medio de ese tipo de edición. Finalmente podemos decir que como las anteriores programaciones la relación de la creatividad y lo digital es escasa, que su conexión con la lectura comentada se fija siempre en los mismos elementos textuales: retórica, simbolismo y métrica, dando mayor importancia a uno o a otro.

Este hecho también lo observamos en la última programación comentada dentro ámbito cacereño; me refiero a la del IES “Gabriel García Márquez” en Tiétar durante el curso 2012-2013. Como sabemos los objetivos de las materias por cursos vienen proporcionados por cada departamento cuando realizan la elaboración de las Programaciones Didácticas: ¿qué objetivos de lengua nos sirven de guía o propuesta para 4º de ESO? El Currículo descubre contenidos y criterios de evaluación por ciclos o cursos, sin embargo, los objetivos de las materias los tenemos en los reales decretos para toda la etapa. Como en las demás programaciones didácticas se secuencian los objetivos generales del área para la etapa, en los contenidos y criterios de evaluación del ciclo o curso, para fijar los propósitos de cada curso.

La primera observación con respecto a la anterior programación la tenemos en su composición estética, mucho más organizada. Como una aproximación inicial y como es normativo tenemos los objetivos de cuarto de ESO, entre los cuales podemos destacar los siguientes, según se aproximen a nuestros propósitos:

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta. “5. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico (VVAA, 2013: 14).

Expresión y búsqueda se convierte en los dos impulsos de la combinación de la lectura, la literatura y la posible creación, cuyo enlace está en los diferentes objetivos y contenidos. En concreto para cuarto de ESO se utilizan de manera adaptada para esta programación, mostrando un buen equilibrio entre los mismos y un riguroso asentamiento por medio de los bloques establecidos. En cuanto a las cuestiones que nos incumben principalmente como es la de la lectura comentada y la relación de la poesía con los géneros digitales, en primer lugar debemos decir que se hace una indistinción del término comentario o análisis con la lectura, esta última enfocada más al acto en sí que a elementos interpretativos. Con lo cual se señala el acto lector como la toma de contacto para posteriores ejercicios analíticos. También hay que señalar la puesta en marcha de debates en grupos amplios y la reseña de lecturas, aspectos cercanos a nuestra concepción de la lectura comentada. A estos dos elementos habría que añadir la escritura creativa que se destaca como mecanismo de gestión didáctica y que se apoya en una lectura fragmentada, motivadora de completarse con la creación propia del alumnado, además tenemos que incluir la planificación de textos poéticos mediante un recital. A pesar de la generalidad de las programaciones de departamento, en el caso de esta programación, resulta un ejemplo entre la señalización de algunos asuntos concretos y el plano más amplio en el que se encuadra. Sin duda, es una de las más cercanas a nuestra propuesta en cuanto a la lectura comentada, por esa conjunción de lectura, crítica y creación poética. Incluso desde la concepción actitudinal nos encontramos en plena sintonía con su simbolización de la experiencia personal por medio de las obras literarias establecidas a lo largo del curso.

Por otro lado, nos fijaremos para terminar esta programación en el otro aspecto que nos concierne: la conexión poesía y electrónica. Aquí se delimita claramente unas directrices que comienzan desde actos sencillos como la comprensión y decodificación de la información recogida pasando por un apunte que deja entrever la posible conexión con la creación de poesía digital, así se expone la razón de ejercer un dominio sobre los distintos lenguajes que pueblan los escritos en Internet: hablamos de texto, iconografía y sonido.



Esta programación le da una especial importancia a estos temas, tan sólo hay que observar el tratamiento que se ofrece a la competencia cultural y artística: su inclinación a la sensibilidad estética, la expresión mediante códigos artísticos, el comparativismo entre cine y literatura o la valoración de la poesía como uno de los ejes centrales. Por eso, como hemos apuntado, se trata de una de las programaciones más cercanas, más competentes y más distinguida.

En cuanto a las programaciones de la provincia de Badajoz, mucho más esquemática y formal resulta la programación del departamento de Lengua Castellana y Literatura del Instituto “Zurbarán” de 2013-2014. Tras el marco normativo en cada apartado siguiente se proyectan los distintos cursos de la ESO y de Bachillerato. El apartado siete destaca sobre las demás programaciones analizadas porque se refiere como “Programación de Literatura Universal” (VVAA, 2014: 39), optativa en segundo de Bachillerato, con lo cual y según su división estamos dentro de otro desarrollo programático. A continuación se extienden otros epígrafes tales como “Programación LHEA” (VVAA, 2014: 44-59) o “Atención a la diversidad” (VVAA, 2014: 50-51). Como he apuntado anteriormente el primer contenido se manifiesta por medio de las diferentes leyes, entre las cuales aún no se incluye la LOMCE ya que en el momento de realización de esa programación y de esta tesis no se ha establecido. Posteriormente se exponen brevemente los diferentes cursos por medio de sus objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc. Resulta complicado en una programación didáctica como ésta entresacar una visión clara más allá de lo puramente esquemático, ya que en otras programaciones, a pesar de ser de departamento, se establecen unas directrices más amplias.

Pero si nos dirigimos al curso tratado en nuestra investigación observamos, desde el hábito de todas las programaciones analizadas, que los objetivos que se establecen, responden al currículo establecido para la comunidad extremeña, en el cual como en otras comunidades españolas se instituyen diversas características propias, ya sean lingüísticas o literarias. En el caso extremeño tenemos la referencia a los escritores de la propia comunidad, por ejemplo. En el apartado de cuarto de ESO (VVAA, 2014: 22-30); los objetivos no presentan ninguna variación significativa y en relación con nuestra propuesta encontramos pocas cuestiones reseñables, se especifican temas de exposiciones orales, composición de la división tradicional, el trabajo de búsqueda de

información desde las nuevas tecnologías o la identificación del género literario. Quizás, el objetivo que en relación con otras programaciones podría resultar destacable es la cuestión de la lectura de obras completas y no de fragmentos o de obras adaptadas. Cuestión que resulta importante para comprender el valor completo de una obra.

Las siguientes cuestiones también establecen desde el currículo extremeño a los diferentes contenidos, los cuales tenemos desde la comprensión y composición textual, pasando por el conocimiento de los distintos periodos y autores de la literatura española, así como el uso del comentario de texto y de los análisis sintácticos. La inclusión del comentario o lectura comentada se produce de manera indistinta, hecho que también se realiza en esta programación.

Dentro del apartado de criterios de calificación y evaluación podemos decir lo siguiente: “pensamos que los miembros del Departamento que imparten 3º y 4º de la ESO deben actuar de manera coordinada.” (VVAA, 2014: 24); hecho que nos expresa una estrecha relación entre estos dos cursos y de una visión de la educación como un todo progresivo. Si nos fijamos en el bloque de “Educación literaria” (VVAA, 2014: 25) observamos su división en tres apartados, los cuales reflejan el encuadre de las centurias literarias del siglo XIX y XX, el control de los mismos a través de redacciones y las lecturas obligatorias (entendidas como un contenido mínimo), cuyo examen se realiza de la misma manera. Esos contenidos mínimos se dividen en “Análisis sintácticos”, “Análisis y comprensión textual”, “Lengua” y “Literatura” (VVAA, 2014: 27-28). Si unimos los dos bloques literarios vemos en primer lugar y desde el primer bloque la siguiente propuesta:

Se debe proponer un texto cerrado sobre el cual se formulan una serie de preguntas. Unas referidas a la comprensión; otras a su estructura, su organización; en otras se pide al alumno que lo resuma o deduzca las ideas principales; por último, se pide al alumno que exprese su opinión personal sobre algún tema relacionado con el texto, preferiblemente sobre su tema principal (VVAA, 2014: 28-29).

Y desde el segundo tenemos ese modo de conocimiento, la *pregunta*, que se convierte en un medio esencial para discernir periodos, autores y obras. Esto se concreta en la identificación *texto-autor-periodo*, con sus respectivas características. Otro

elemento que se concreta se transfiere por medio de las lecturas obligatorias, que se concretan en un gran número en relación con otras programaciones. En relación con nuestra propuesta poética, el número es el más escaso, una, *Rimas y leyendas* de G.A. Bécquer. De las catorce lecturas, la mayoría son novelas, dos de teatro y una de poesía. Este apunte nos revela que el peso de la creación poética resulta escaso y que la relación con las nuevas tecnologías es inexistente, aún más en relación con la creatividad. Hecho que no sólo se produce en esta programación, sino en las demás.

Por su parte, el Instituto “Bárbara de Braganza” de Badajoz realizada en 2013-2014 para la materia de Lengua Castellana y Literatura establece una estructura muy completa, con un desarrollo secuencial bien expuesto. Dentro del segundo ciclo de la ESO han primado como especifican “un modelo didáctico que equilibra los contenidos tradicionales (gramaticales, de historia literaria) con estos instrumentales” (Tierno, 2014: 7). Tras una serie de cuestiones legislativas, una visión del currículo desde un punto de vista general y tras pasar una serie de objetivos generales del área llegamos a los distintos cursos de la ESO, en concreto para cuarto de ESO. Además de cuestiones esenciales que se dan en todas las programaciones analizadas como “Composición de textos de carácter literario y elaboración de trabajos críticos sencillos.” (Tierno, 2014: 46). Las microhabilidades enlazadas con la comprensión oral y que se usan como criterio de evaluación resultan de lo más interesante, ya que se destaca la producción del discurso desde cuestiones como la organización de la frase de manera sencilla, pasando por la autocorrección o reformulaciones hasta la aplicación correcta de las reglas gramaticales.

Otra cuestión a destacar es la temporalización, según la cual

la secuenciación de los contenidos será la establecida por el libro de texto elegido (el correspondiente al curso y la asignatura de la editorial EDEBÉ), que de este modo facilita la propia organización del alumno, con una temporalización de cuatro temas por trimestre, distribuidos con arreglo a criterios de secuencia cognitiva, que en 3º y 4º ESO se verán alternados entre las unidades de lengua y las de literatura (Tierno, 2014: 55).

De este modo, observamos que el libro de texto se convierte en un medio fundamental para la progresión de la materia y en referente esencial para el alumno. Otro hecho en relación con esta disposición se manifiesta por medio de las lecturas que se requieren como obligatorias a lo largo del curso, seis por cada curso y para cuarto de la ESO se concretan en una gran diversidad que va desde clásicos internacionales: J. D. Salinger, *El guardián entre el centeno*, que se trabajará con la materia de Ética o Imre Kertzer, *Sin destino*, hasta clásicos españoles como José Zorrilla, *Don Juan Tenorio* o Duque de Rivas, *Don Álvaro o la fuerza del sino*. Ese trabajo conjunto también se desarrolla con las materias de Geografía e Historia (*Doña Perfecta* de B. Pérez Galdós e *Historia de dos ciudades* de Charles Dickens) y Matemáticas (*La fórmula mágica del profesor* de Yoko Ogawa), proyectando una gran conexión entre las distintas materias del alumnado. Llama la atención la ausencia de los poetas y alguna obra, hecho que también se refleja en otras programaciones.

Por último nos fijaremos en otro aspecto relevante, la metodología, el cual se centra en el valor del cuaderno de clase del alumno con una adhesión a la enseñanza comprensiva y una estrecha conexión entre los aspectos teóricos y los prácticos: “Los aspectos teóricos se deducirán de actividades prácticas, que contribuirán a fijar los conocimientos adquiridos.” (Tierno, 2014: 57).

Otra programación de Lengua Castellana y Literatura cercana en el tiempo, del curso 2013-2014, la encontramos en la del instituto “San Roque” de Badajoz, cuya profesora encargada del curso de cuarto de la ESO es María Isidora Fortuna Martín. Como hemos venido haciendo hasta ahora me fijaré principalmente en aquellos aspectos que resulten significativos para demostrar aspectos que deseo confirmar con este apartado: el escaso predominio de la poesía en las programaciones de departamento y su nula relación con las nuevas tecnologías. Anteriormente, en la programación del Instituto “Bárbara de Braganza” se apuntaba la elección por parte del alumno de una novela gráfica, subgénero novelístico cercano al cómic, pero en ninguna de las programaciones analizadas se apuesta por la poesía, asunto que se percibe esencialmente en la elección de las lecturas. Lo mismo ocurre en esta programación de IES “San Roque”, pero para empezar a analizarla debemos referirnos a “Las consideraciones generales” ya que a diferencia con las anteriores se distribuyen distintas tipologías textuales según cursos:

el departamento ha resuelto poner en marcha a un plan de mejora en la ESO para la utilización de las técnicas textuales. Consideramos que es un aspecto esencial a la hora de mejorar la comprensión y expresión lectora y escrita de nuestros alumnos. Así, se ha decidido implementar en cada curso de la ESO la práctica de sendas técnicas y realizar un seguimiento exhaustivo de las mismas desde el principio de curso. Al final, se hará una evaluación de este plan de mejora por parte de todos los miembros del departamento. La distribución es la siguiente: 1º ESO – Narración. 2º ESO – Descripción 3º ESO – Exposición 4º ESO – Argumentación (Fortuna, 2014).

En nuestro caso, la clase del texto argumentativo resulta esencial para la consiguiente finalización del paso al bachiller y que establece una correlación entre los diversos cursos y las distintas tipologías textuales, yendo de menor a mayor dificultad. Desde el ámbito literario tenemos la siguiente disposición: los temas de literatura comienzan también con un texto inicial sobre el que se dirigen una serie de preguntas; se trata de un texto de literatura extranjera, pero perteneciente a la misma época de la que va a tratar la exposición teórica. La exposición teórica finaliza con un esquema de la lección y queda ilustrada con diferentes textos sobre los que, también a doble página, se proponen pautas de comentario y actividades.

Expuesto como el apartado que viene a continuación: un plan general del curso que se desarrolla en tres subapartados: “Reflexión sobre las lenguas y la literatura castellanas”, “Lectura comprensiva y comentario de texto” y “Lectura de obras completas” (Fortuna, 2014). En estos apartados no resulta nada significativo ya que los elementos que lo completan no establecen ningún elemento especial, salvo el aspecto de lectura obligatoria y la realización de trabajos. De aquí se pasa a una serie de “Temas transversales” y a una serie de contenidos mínimos que se centran también en aspectos relativos a este curso y para este apartado como la lectura comprensiva, elaboración de resúmenes o presentación de escritos. En relación con la poesía hay una especificación del conocimiento de las Vanguardias y la Generación del 27; en cuanto a los conocimientos tecnológicos se refiere al uso de “Impress” para las presentaciones o el uso informático para la recogida de la documentación.

También es significativo en los “Criterios de Evaluación” (Fortuna, 2014) la referencia en la segunda evaluación a la creación de textos para imágenes o la elaboración textos radiofónicos en grupo, aspectos creativos que articulan algún interés por la propia expresividad del alumno. También en la tercera evaluación se alude al comentario de textos de Miguel Hernández, José Hierro o Pablo Neruda. Con lo cual la dedicación a la poesía, en esta programación, se percibe reveladora.

Para terminar podemos señalar un aspecto que hasta ahora no hemos mencionado, pero que puede conectarse con palabras tan esenciales a la didáctica, me refiero a la *actitud* por parte de los estudiantes. Después de una serie de fichas evaluativas nos encontramos con el desarrollo de las capacidades básicas de hablar, escuchar, leer, escribir, además, se establece una relación de las tecnologías digitales con fuentes de consulta, trabajo con el procesador texto y pizarra digital, la ortografía, la gramática, la comunicación o la literatura. En esta última se establecen tres aspectos importantes:

Comentario de textos [...] Juego con textos literarios: cambios de orden en párrafos o versos, manipulación lúdica con obras ya consagradas; con el fin de que el alumno valore el trabajo de selección y combinación que requieren el arte y la creación literaria. Así podrá valorar también cuándo un texto es estético y cuando no [...] Audiciones de poemas musicados o recitados (Fortuna, 2014).

Estos últimos constituyentes se manifiestan principales para nuestra investigación y aunque son elementos habituales introducen un aspecto caro en relación con la motivación y la creatividad: el juego. Así, lo lúdico ejemplifica la motivación por las dos partes, alumno y profesor, que se integran de la mejor manera posible.

## Capítulo VI. La lectura comentada como forma de creación

## 6.1. Nociones generales sobre la interpretación textual.

Una de las cuestiones que queremos exponer en un principio como antítesis de nuestra propuesta nos lo argumenta Fernando Lázaro Carreter, quien observa dentro de ese tradicionalismo universitario que

la historia literaria es, en ellos, mera narrativa histórica, inventario de datos sin hipótesis explicativas; faltan o escasean las ideas sobre el pasado y, sobre todo, las que religan ese pasado a nuestro presente. Y así, privada de ideas y de juicios, [...] La gran ausente de todas estas actividades vacías que Kampf describe con pasión es la crítica propiamente dicha. Una crítica que se salga de sus prisiones, de ser un código para profesores, y que trate de inquirir qué significan los textos en la vida de la comunidad (Lázaro, 1973: 123).

Hay que recordar que un comentario es un ejercicio crítico. Y a su vez la crítica literaria es una acción preparatoria de pujanza entre lectores –¿preferiblemente avanzados?- y la obra de un autor –normalmente clásico-. Así, lo expone Isabel Paraíso (1988), para quien el comentario de textos (literarios) se integra dentro de la Crítica Literaria como procedimiento que inspecciona y aprecia una creación literaria de extensión breve. Esta perspectiva debe tomarse como una observación general, ya que cada etapa educativa posee su propia concepción del análisis literario. De este modo, en cuarto de ESO se habla de “lectura comentada” (Decreto 83/2007, 2007: 8082).

Dentro de esa lectura comentada es necesario que el *lector estudiante* deba emplazar la crisis del discurso en su fragmentación y en sus relaciones hiperdiscursivas; debemos hacerles ver los significados alternativos, la construcción de la literatura desde su visión y su postura, y la problemática entre objetividad y subjetiva, necesaria para establecer una conciencia crítica y no una masa de ciudadanos consumistas. Todo ello puede hacerse desde un punto de vista creativo-participativo. Si la crítica además de establecer las correspondencias textuales con el autor, el género, la época, la estética, el lector, los intertextos, etc, enuncia una actitud sentimental en relación con el discurso, en ese momento germina el gusto y con ello, lo personal se atribuye a lo universal y se concreta una crítica subjetiva, tan necesaria y tan vilipendiada. ¿Qué tipo de lectura comentada debe realizarse? ¿Qué se debe leer? ¿A qué escritores debemos tomar como



clásicos? ¿Qué contribución hace tal o cual autor a la literatura nacional? ¿Qué grandes poemas debemos recordar? y ¿por qué es una querencia recordarlos? Estas preguntas tienen que plantearse en cuestiones de estudio textual. Existen dos grandes modelos de crítica literaria y por lo tanto, de interpretación textual: aquella con pretensiones de objetividad y con carácter científico; y por otro lado, aquella que explora la necesaria subjetividad de su punto de vista. El argumento que distancia estos patrones se refleja en la cuestión del gusto en la suficiencia interpretativa: ¿es algo superior al crítico o podemos examinar su nivel de influencia? Este hecho se corresponde, al mismo tiempo, con educar la sensibilidad del público. En última instancia, concurre asimismo la denominada «crítica impresionista», que muestra las sensaciones lectoras, fundando una obra de arte lingüístico, en la que la estética resulta más significativa que la rigidez científica.

En esos procesos la lectura comentada nos concede un conocimiento más profundo del objeto de análisis. La función de la crítica es analizar, la del comentario, la lectura comentada o el análisis textual también (en distintos grados), y en diversas ocasiones debe mostrar aquello que falta en una obra; pero cuál es la de la lectura comentada, ¿debe acercarse a la objetividad del texto? ¿Debe aproximarse a los diversos significados del mismo? o ¿debe razonar sobre la comunicación y el conocimiento que se desprende de cada textualidad? ¿Es aceptable plantear estas cuestiones cuando vemos en los libros de textos de cuarto de ESO una presencia casi nula o tan reducida que hablar de lecturas comentadas, interpretación o análisis es pedir demasiado? Cuando vemos que el espacio para la literatura es tan reducido, que la nómina de los poetas del 27 ha tenido que rebajarse a cuatro (Bazarra y Casanova, 2008: 115). Desde nuestra postura, creemos que esta posición académica puede resolverse con la predisposición del profesor en el aula.

El estudio interpretativo de cualquier texto como ejercicio crítico, como reflexión interpretativa es posible delimitarla, al igual que la evaluación de un texto literario, cuyo origen se centra en el análisis y la meditación particular sobre la lectura razonada de la misma. Se determina, en cierto modo, por la subjetividad puesto que está profundamente amarrada a la opinión reflexiva. La acción subjetiva es producto de una lectura que encaja la obra comentada con la experiencia cultural y de lecturas, los conocimientos asimilados y retenidos en su formación académica y, por supuesto, sus

preferencias literarias. Por esta razón, resulta de suma importancia la intuición del lector crítico: su intuición en el momento de afrontar la lectura y el modo de ejecutar posteriormente su análisis textual, comentario de texto o lectura comentada, la cual se reflejará por su empatía a la hora de descifrar los misterios de cada texto y guiará el análisis de la obra literaria. La explicación del texto tiene que perseguir el equilibrio entre la subjetividad de la mirada personal y la objetividad propia del examen de los elementos fijos de la obra, como la coherencia del conjunto, los distintos tipos de narradores, o la elaboración de atmósferas y escenarios. Sin embargo, la subjetividad del alumno tiene que quedar expresada en su exégesis del texto, pero ¿sin mostrarse nunca de manera obvia o evidente? Normalmente, al estudiante se le dice que debe sortear el uso de métodos que hagan asomar su personalidad de un modo activo; un ejemplo son las expresiones: “me ha parecido”, “no me gusta”, “considero que”, etc. En general, se evita el uso de la primera persona, apostando por proporcionar una opinión, por supuesto, de manera más neutra. El subjetivismo acoge su máxima expresión cuando cada individuo se refiere en su argumentación con sus propias opiniones. Con ello aún en las más dispares y contradictorias definiciones del ensayo siempre se vislumbra un rasgo común: su condición subjetiva; este subjetivismo se ha percibido de un modo paradójico ya que causa cierta vaguedad pues la subjetividad, en cuanto a lo personal resulta complicado de someter a un ámbito unitario.

Tradicionalmente, el comentario crítico se ha visto dividido en dos fases, por un lado, puede tener una parte centrada en la apreciación objetiva del texto y otra de valoración subjetiva, distribuidas en determinadas fases. La primera de ellas la tenemos en la valoración objetiva que ocupará dos tercios del total del comentario. Habitualmente, en esta parte el alumnado recapacitará sobre el contenido del texto, reflexionando en torno a las cuestiones tratadas y la forma en que el autor las ha mostrado. Uno de los objetivos al realizar un comentario textual es la comprobación y el examen de aquello que ha sido transmitido por el autor, cuál era su propósito, en qué quiere que nos detengamos y cuál es la razón. Otro hábito en este tipo de investigación textual nos señala que los textos más objetivos requerirán un análisis y una reflexión más detallados sobre las diferentes temáticas. Se suele argumentar a favor o en contra del pensamiento del autor, si se lleva a cabo un texto argumentativo. En numerosas ocasiones suele partirse del texto que se ha propuesto y en paralelo se toma como actividad transversal la interpretación de cuestiones o asuntos relacionados con el autor.

Lo que ocurre es que un número importante de estudiantes cree que una explicación textual es un resumen ampliado, cuestión que he podido comprobar por experiencia personal.

Esas fases también han dado lugar a distintos enfoques. Así tenemos los enfoques psicológicos y sociológicos<sup>52</sup>, que valoran los hechos explícitos e implícitos de los aspectos psíquicos y socioculturales que pueblan cada textualidad y en algunos casos la determinan. Los enfoques psicológicos pueden evaluar tanto la psicología de los personajes como la del autor del texto, por ejemplo. Este tipo de enfoque más ajeno al texto se fija en la relación de éste con aspectos de la identidad del autor, así como la representación de conocidas nociones freudianas como la represión o el subconsciente. Por su parte, el punto de vista sociológico se centra aún más en los determinados planos contextuales, su interés en los individuos y su relación con la sociedad, el mundo editorial, premios o la recepción crítica, hacen que el texto se perciba de un modo diferente.

Por su parte, el enfoque marxista mira un texto como resultado social y centraliza sus objetivos en el papel de las clases tanto en el contexto como en la creación del texto; pero “la crítica marxista no es una mera “sociología de la literatura”, interesada en cómo se publica una novela y si hay en ella referencias a la clase obrera. Su finalidad es explicar exhaustivamente una obra literaria, lo cual significa brindar una especial atención a la forma, el estilo y sus significados. Pero también significa comprender esa forma, estilo y sentido como productos de una historia determinada” (Eagleton, 2013). Por su parte y siguiendo esta panorámica más inclinada a lo contextual podemos aludir al enfoque feminista que examina los roles de género y patriarcado en un texto y evalúa la orientación del mismo al respecto de los temas feministas. Actualmente, esa ambivalencia hombre-mujer, poder-sumisión, se ve difuminada por la ambigüedad de Internet: “la verdadera insurrección contra el mundo patriarcal” gracias a que el ciberespacio es un “espacio libre donde la diferencia sexual deja de ser problemática, debido a su potencial disolución en una figura andrógina” (Rubio, 2006: 118-9).

---

<sup>52</sup> Los elementos y fenómenos periféricos de consumo fueron relegados, normalmente, hasta que estas corrientes críticas, a las que hay que sumar los Estudios Culturales, han ido contribuyendo a la superación del textocentrismo a favor de una concepción de la literatura como sistema sociocultural y medio de comunicación.

Fuera de ese texto-centrismo están la posición introspectiva que valora la relación y la repercusión, entre otros aspectos más concretos del texto con el lector. Por esta razón, la expresividad intrínseca del lector como contestación al texto, en su diálogo con el mismo nos aporta el resultado de este enfoque, con ello añade una significación diferente, desde otro lado de la valoración textual. No hay que olvidar que en ocasiones estos enfoques se influyen, así la cercanía con la Estética de la Recepción es obvia. Pero aquí prima la expresividad lectora, aspecto que puede también relacionarse con la citada crítica impresionista. En este enfoque más interior, más explícito, el lector establece una serie de sus propias obsesiones, indiferencias, estimas o devaluaciones previas antes y desde el acto lector, asunto interesante y que podemos enlazar con las pedagogías del placer. Así, en el aula podemos aprovechar este enfoque para realizar diversas anotaciones interesantes sobre los gustos de los estudiantes. Entonces, nos posicionamos en las antípodas de la objetividad, dando rienda suelta a lo subjetivo y experiencial.

En relación con la figura del lector también habría que hacer una distinción desde el punto de vista crítico:

Si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto. Esto no es únicamente en la lectura de los textos literarios, también ha de considerarse en todos los textos que nos circundan, en la escuela y por fuera de ella (Jurado, 2008).

Esta diferenciación es significativa para determinar las diferencias entre lectura comentada y comentario de texto. También tenemos el enfoque biográfico e histórico. Desde una posición biográfica, cada lector reflexiona sobre algunos asuntos de su interés sobre la vida del autor, los cuales se muestran en el texto. Se trata de una interpretación centrada en la identificación personal, la cual nos puede servir para conocer algunas cuestiones propias y más humanas de los alumnos, con la finalidad de

primar lo íntimo como elemento familiar. Durante la lectura puede reconocer elementos biográficos en las experiencias poéticas, en acontecimientos vitales que se expresan en el texto u obtener conclusiones existenciales del autor asentadas en los hechos textuales.

Por su parte, en el lado contrario de lo íntimo los enfoques históricos, de manera equivalente en cuanto a su visión de identificación, pretenden enlazar los eventos textuales con la fase histórica de su escritura. Las visiones históricas tratan de exteriorizar cómo los sucesos reales influyen al autor tanto en la temática como en la estilística del texto. Los enfoques tradicionales se preocupan en exceso del contexto y no del texto en sí mismo. Pero “efectivamente, las aportaciones del formalismo y del estructuralismo así como la misma base historicista refuerzan la comprensión del hecho literario, aunque no pueden ser el único eje entorno al que se organice la formación del lector literario” (Mendoza, 2008); por eso podemos aludir brevemente a los enfoques filosóficos del análisis literario, los cuales aprecian tanto la manera en que la visión moral o filosófica dominante ha afectado al contenido del texto. En la perspectiva moralista, el lector calcula la manera en que el autor construye códigos éticos. Y también tenemos como derivado el enfoque existencialista que admite que el conocimiento objetivo es posible si se renuncia al idealismo y en relación con el enfoque marxista aplican la alienación social en relación con la producción y creación textual.

Sobre la objetividad R. Barthes (1985) determina que si bien desde la tradición se relaciona con elementos externos, ya sea con el autor como con el lector, cuya vecindad con la obra literaria produce la significación y ésta no construye una condición concretada y definitiva. De otra parte, durante la historia literaria se tomó este aspecto a través de distintas nociones: la vida del autor o las leyes del género, por ejemplo, así lo problemático resulta cuando todas las visiones se han pasado por nociones naturales y por ello, irrefutables. Según Barthes, tradicionalmente para la crítica la objetividad se dirige en correlación con las siguientes demostraciones, entre las cuales, tenemos los axiomas del lenguaje, los contenidos de la coherencia psicológica y los exigencias de la estructura genérica. Estos dos últimos principios se perciben desvalorizados por su imprecisión conceptual, pues no se determina a través de qué psicología se realiza la investigación y cuál es la noción de estructura. Pero también hay que señalar que “toda la objetividad del crítico dependerá pues, no de la elección del código sino del rigor con

el cual aplique a la obra el modelo que haya elegido” (1985: 20). Y además R. Barthes, en relación con la voluntad de leer la expresión literaria sólo en su significado literal, concluye que la vieja crítica es una “singular estética, que condena la vida al silencio y la obra a la insignificancia” (1985: 23).

Este aspecto de la objetividad versus subjetividad es percibido por el alumnado en cuanto al uso social de la literatura, para qué sirve el comentario de texto o la lectura comentada, qué utilidad tiene esto en la vida real. En este sentido debemos recordar dos opciones para considerar esa cuestión: por un lado, se debe exponerse como una enseñanza de la sensibilidad estética necesaria para el desarrollo personal y por otro lado, una cuestión crítica y también de proyección social en determinadas textualidades. El caso del comentario poético estaría encuadrado en el primero de ellos. Y en relación con esto, se han tratado diversas cuestiones esenciales, una de ellas, podemos poner como ejemplos, la aludida de la objetividad versus subjetividad o las fases que guían la estructuración, realización del comentario y la interpretación.

## 6.2. Acerca de la exégesis de textos poéticos digitales

Normalmente, el primer estadio de cualquier interpretación textual se centra en leer el texto en diversas ocasiones para comprender lo expresado de buena manera por el autor. También en relación con esta fase suele realizarse una búsqueda en el diccionario del significado de las palabras desconocidas. El propósito del comentario o de la lectura es utilizar la lengua de un modo cognoscitivo con el fin de exponer la comprensión del texto (contenido), concebir la forma que el autor despliega a la hora de enunciarlo (lenguaje) y declarar el interés por el texto y el componente social (opinión crítica). Esa competencia comunicativa requiere comprender al otro (al escritor) para que la interpretación sea profunda. En una fase posterior<sup>53</sup> puede realizarse, en un primer momento, para su localización determinadas preguntas del tipo: ¿qué clase de

---

<sup>53</sup> Regularmente la concepción, estudio, desarrollo y el análisis en relación con el comentario de texto hallan diferentes estrategias metodológicas, prácticas y distribuciones similares de contenidos y sugerencias sobre su tratamiento. Cuantiosa es la bibliografía sobre sus combinaciones, estructuras y secretos. Una gran cantidad del profesorado encuentra en el análisis textual las bases de una educación lingüística y literaria. Un reflejo de ello es el mercado editorial en donde el número de manuales es numeroso y en los cuales se recogen las distintas vías del comentario de texto o la lectura comentada, pero parece que su renovación en cuanto a prácticas y reflexión dista mucho de ser innovadora.

obra es?, ¿a qué género literario pertenece? o ¿cuáles son los principales rasgos de las Generación del 27?, etc. Por otra parte, se lleva a cabo la interpretación del texto, que en un principio, suele consistir en hacer un resumen del texto para demostrar que se ha entendido y señalar las circunstancias de lugar, tiempo, personajes y acción. Otra zona común se manifiesta en la identificación de la idea primordial del texto, exponiendo con posterioridad las ideas secundarias o centrándose en la principal, pero sin que falte nada importante. Un último periodo está en la estructura, en la división textual en partes y explicar cada una de ellas, para posteriormente realizar recursos estilísticos empleados como hipérbole, hipérbaton, asíndeton, metáfora, etc. Si es en verso, además hay que señalar su pertenencia a la lírica, épica o dramática, esquema métrico, nombre de las estrofas que lo forman, licencias métrica, etc. Otro aspecto que impulsa la subjetividad del alumnado en cuanto a su participación se refleja en la valoración personal del texto. Decir si gusta o no y por qué; si se siente identificado con lo que dice el autor, si te parece bien el fondo (el argumento), la forma, etc. También hay que tener en cuenta los diferentes niveles del comentario, además de sus fases y enfoques.

En definitiva, ser lectores avanzados no supone algo sencillo e instantáneo. El propósito, desde los resultados directos de las actividades de comentario de texto, en su globalidad, no puede exigirse a corto plazo, sino que resultan una tarea de varios cursos y de varios estadios comprensivos. En sí supone una manera de adentrarnos en un campo vital en la formación personal, ya que desde la postura de Juan Luis Alborg (1991) la literatura no supone una respuesta sino una manera de ahondar en ciertas preguntas. Quizás sea esta la belleza de la literatura. Además, cualquier textualidad literaria surge a partir de la habilidad que posea el *alumno comentarista-escritor* para el manejo de un código lingüístico basado en el juego: ¿cuándo el estudiante ya ha perdido su esencia lúdica? El autor de la asociación literatura-lengua tiene que asumir con sumo cuidado determinadas metodologías, ya que éstas quedarán, con el paso del tiempo, impresas en forma de aprendizaje. No pueden concebirse los textos literarios como meros reductos del pasado y crear un vacío que nos impida proseguir. Nuestro objetivo, por necesidad intrínseca al juego, es decir, a la propia esencia de la literatura, debe encaminarse a la reconquista del lenguaje; ensamblar el desarrollo crítico del alumnado para que puedan crear una identidad fuerte, es decir, crítica y consciente del entorno y de sí misma. La réplica y la discusión más el diálogo crítico como base de la lectura comentada crea contrastes de pareceres entre el autor y los lectores, y esto puede

tomarse como algo lúdico. La práctica de esta acción, evidentemente, lleva a la contrariedad y, por consiguiente, a la comprensión. Todas estas cuestiones tienen que llevarnos a una posición activa y creadora. Actualmente, la percepción del lenguaje literario en cuanto a visibilidad textual ya no es la de un engrandecimiento y un modo de enriquecer la forma y el sentido de comunicarnos. Sin embargo, cuando vamos al ámbito de lo práctico, aunque se contemplan como esenciales, son niveles difíciles de lograr y no se está libre de incurrir en lo contrario.

Así, llegamos a una situación paradójica en la que los críticos que pretendían descubrir las interrelaciones de la (falsa) objetividad con el sistema de poder moderno y revelaban que la ocupación social del positivismo consistía en una servidumbre a la ideología tecnocrática. En cuestiones interpretativas se traza una hermenéutica de la crónica invariable sobre la propia subjetividad a partir de la cual se genera. Si ya Fernando Lázaro Carreter (1973) apuntaba, de manera certera en su tiempo, que la literatura iba a pasar a un segundo plano, tenemos que cuestionarnos si ¿no ha llegado ya ese momento? La respuesta la hemos dado con anterioridad, pero conviene recordarlo.

Entonces, la destreza en el lenguaje y la vía de la imaginación, el talento (no lo memorístico) y la creación deben convertirse en nuestra fórmula, si pretendemos edificar reflexiones que conciencien de ello al posible lector-estudiante; pero sin ver cuestiones como lo tecnológico, por ejemplo, como algo ajeno a lo literario sino plenamente enriquecedor. Leer en sus múltiples variaciones puede llegar a convertirse en un hecho placentero en el momento en que se pone en contacto con el juego en forma de habilidad creadora; el texto literario levanta espacios reales o imaginarios que viven en el lector y a su vez, éste lo proyecta. En este desarrollo lector, el proceso interpretativo, se percibe como señal analítica del texto; la perspicacia comprensiva y evaluación crítica se asocian en el comentario para llegar a la especificidad textual analizada, en el que debemos buscar, a través de la forma, la acción significadora. Esta afirmación nos enclava en las representaciones que el escritor levanta en el nivel del contenido y a éstas hay que añadir las del lector, que no tiene la obligación de concordar completamente, sobre todo, si indagamos en las posibles salidas de la interpretación textual, no sólo en los significados sino en las significaciones. Pero hay que destacar



que este relativismo de interpretaciones-significaciones<sup>54</sup> ha hecho gran mella en la credibilidad de la literatura como un hecho objetivo.

La definición del sentido textual se concentra en el descubrimiento de la frontera de coincidencia entre la obra y la interpretación, en ocasiones, de bastante dificultad. Esta estética de la recepción es un camino posible para la comprensión del texto literario, pero no de manera plena, ya que para ello se tendrían reunir los enfoques anteriormente comentados en un mismo análisis; para esto se requiere no sólo conocimiento sino talento interpretativo. El lector en su encuentro con el texto mantiene la posibilidad de establecer variadas significaciones, en relación con la observación de los distintos modelos de análisis de textos. A pesar de que la diversidad de guías es extensa, las aplicaciones se han centrado en tres tipos: los estilísticos, los estructuralistas y los hermenéuticos. Normalmente lo que se ha hecho es impulsar la importancia del tema como vínculo esencial. Por esta razón, la comprensión inicial supone un tanteo como comienzo para comentar cualquier texto ya sea desde una metodología u otra, desde una lectura comentada, desde un comentario de texto o desde un análisis textual. En este sentido metodológico no tenemos un modelo a través del cual se descubra uno tras otros los misterios textuales, ya que lo normativo, en el caso de la creación, suele matar aquello que lo genera (aunque más que lo metodológico, debemos regirnos por una mezcla de planificación y espontaneidad). El descubrir y entender estos secretos estará sujeto al tipo de texto, así como la experiencia, conocimientos y capacidad de cada lector.

En suma, el texto literario como objeto de reflexión significa comenzar con un proceso lector más específico que requiere distintos saberes conceptuales, como también habilidades discursivas y conocimientos gramaticales como medio contextual con el fin de determinar la elección de los textos afrontados. Esa documentación informativa de Historia de la Literatura ha valido como teoría para los aspectos sociolingüísticos y estéticos que se descubren en el texto; de manera pareja se observaba

---

<sup>54</sup> En el caso de la interpretación textual en la educación secundaria habría que puntualizar que al encuadrarse dentro de la lectura comentada no se hace posible o no tendríamos que hablar exactamente de interpretación, ya que esta posee un “proceso de naturaleza *circular*: las características individuales de un texto sólo son inteligibles a partir de la totalidad de la obra,” (Maldonado, 2011: 16), pues la lectura comentada se centra en algunos aspectos concretos (asuntos que veremos más adelante). Pero valga, al menos, esas palabras para establecer un límite y una referencia.

su tipología textual y su representación genealógica, por ejemplo, en cuanto a influencias literarias.

Como viene siendo habitual para todo comentario de texto se acude a una serie de estrategias y convenciones expresivas como proceso de reconstrucción del discurso analítico cuya redacción debe realizarse, según el modelo tradicional, con rigor, coherencia, cohesión y ajuste textual al género metalingüístico. Las propuestas más “tradicionales suelen ser más analíticas y se asemejan a la forma que presenta los contenidos un libro de gramática: separan los diversos niveles de análisis de la lengua y proceden ordenadamente, tratando primero la ortografía, después la morfología, la sintaxis y el léxico.” (Cassany, 1990). Hay que añadir a esto la explicación de aquello que el autor expresa, cómo lo dice, por qué lo expone de esa manera; otra cuestión adicional que se suele dar como libertad para con el alumnado es que un comentario que pretenda mostrarse de un modo completo debe mostrar la impresión que el texto produce en el receptor. Y para terminar se realiza una conclusión del mismo en donde se establece una síntesis de lo anterior a lo que se puede añadir la función comunicativa del texto en sociedad y la fuerza del clásico en nuestros días.

Otros elementos que se tienen en cuenta se reflejan en la explicación de clase, en las intervenciones e interacciones del alumnado con debates, cuyas anotaciones por parte del profesorado representará un registro. La metodología tradicional se guía, entre otras estrategias, en promover una ilustración del comentario de textos literarios a través, por ejemplo, del discernimiento de los géneros, algo que se sigue haciendo; por eso, en la actualidad, se necesita innovar hacia la consideración de la creatividad e interactividad textual propia de la literatura y elementos actuales como los medios digitales. Es decir, las textualidades poéticas digitales conciben una concepción del texto diferente, en muchos casos, el texto se combina con la imagen y el sonido, así que para ello disponemos de una visión interpretativa distinta.

Como venimos apuntando desde el punto de vista tradicionalista de la didáctica de la literatura hay que señalar que a través de las habilidades exigidas en la enseñanza de los diferentes niveles educativos el alumnado obtendrá la manera en que podrá determinar la relación de la evolución de los grandes géneros literarios con las estéticas dominantes y los cambios artísticos e históricos. En un segundo plano, estaría el

comentar obras breves y fragmentos significativos de distintas épocas, descifrando su contenido bajo los conocimientos teóricos que se adquieren sobre temas y formas literarias (que pronto olvidará), así como sobre periodos y autores. En esta segmentación analítica de etapas tenemos el resultado de una combinación y selección de historia, estéticas y demás teorización, con escaso atractivo. Racionalmente se debe interpretar su estructura artística y tratar de explicar la reacción que produce su lectura.

Como todos sabemos el hecho literario es un acto de comunicación y de conocimiento, pero también debe de ser un acto de creación como medio de experimentar la interpretación del comentario, lo que interesará tanto al alumno-creador como al alumno-lector, así se podrá llevar a cabo del modo más pleno posible. El autor y el lector pueden de esta manera participar de un mismo código para que el mensaje sea comprendido en su integridad. Esa creación supondría que el significante se torna significado por medio de la descodificación y del descodificador. Con ello el comentario de un texto establece una complicidad entre el escritor y el alumno lector. ¿Qué piensa? ¿Qué siente? ¿Cómo vive? ¿Qué le preocupa? ¿Cómo y con quién se relaciona? ¿Cómo es, en definitiva? Cuando nos interesamos por alguien esas son las preguntas que nos planteamos. Queremos conocerlo, comprenderlo. Este proceso no suele ser empleado en el aprendizaje y su uso tendría que ser normalizado para establecer una probada división entre la vida real y la aproximación al área de conocimientos. La historia y la literatura no deben verse tan sólo como un acercamiento a un pasado y a un presente vivo; es una oportunidad de saber e intentar comprender cómo se crea, cómo expresa el pensamiento de manera creativa y se juzga.

A través de esas creaciones se puede ejercer el medio para llegar a diversos canales expresivos como también pueden tener una imagen del mundo desde otra perspectiva. Por esta razón, esos cuestionamientos tradicionalistas que nos indican la comprensión de la esencia de una época o pensamiento del hombre que la vivió y la creó, quedan desnivelados al quedarse en la teoría con escasa o aburrida practicidad. Sin embargo, esto no significa que cada alumno tenga que convertirse en escritor, el objetivo debe reflejarse en su capacidad de expresar por escrito sentimientos y sensaciones tan complejas como el amor, la pena, la alegría, porque eso les ayudará a conocerse a sí mismos y conocer el mundo que les rodea. El discernimiento del significado de los diferentes mensajes que autores pasados y presentes, conocidos o

anónimos envían al lector, al espectador, a un receptor que en muchas ocasiones está alejado en el tiempo y en el espacio, así puede renovarse y actualizarse esas creaciones por medio de una sensibilidad distinta y cercana ante los acontecimientos, con unos términos, unas imágenes, unos símbolos, unos recursos lingüísticos o un estilo propio. Puede parecer que interpretar un texto consiste en tarea de alumnos de niveles superiores, pero este modo de aprendizaje puede representar una forma habitual de creatividad desde los cursos en secundaria:

el trabajo en la clase de Lengua y Literatura puede proporcionar muchas posibilidades, si se acierta a la hora de poner en manos de los alumnos y alumnas textos y propuestas para su análisis, que vayan alumbrando zonas de interioridad latente y despertando, de manera paulatina, la capacidad de disfrutar del valor estético de la palabra bien escrita. Quienes transitan por esta «escondida senda» del deleite y la admiración terminan por descubrir que, quizá, son también capaces de ejercitarse en el misterioso arte de la creación, combinando de manera personal las incontables piezas del universo verbal (Valera, 2003:256).

Y ese trabajo no sólo se trata de un ejercicio individual sino de una actividad colectiva, en la que el profesor proporciona o sugiere, según las edades, los medios necesarios para llegar a una creación personal o global de los contenidos realmente vividos, experimentados y no teorizados.

En esta cuestión es importante aludir a las pedagogías del placer, como elementos, en primer lugar, de comodidad, de atracción en el aula, en nuestro caso, por la poesía:

Ningún pedagogo persigue la formación de artistas, sino propiciar un ambiente idóneo donde sea posible encontrar un goce en el puro proceso de la creación, en la transformación de las formas y colores que constituyen el entorno cotidiano», explica Fernando Fullea, [...]. Situar el placer de la creación por encima del valor concedido al objeto resultante del proceso creativo, es uno de los puntos de más clara conexión entre el arte infantil y el arte contemporáneo (Carrasco, 1981).

Pues esa será nuestra finalidad. La manera con que el profesor afronta el problema es el resultado de transmitir y equilibrar de forma coherente y eficaz unos conocimientos que en su mayor parte tratan sobre el pasado, en cómo adecuar esta visión creativa de la materia de Literatura y en concreto, de la poesía a los intereses de los alumnos; cómo despertar en ellos una actitud receptiva que derive en la creación y eso les haga pensar, soñar, imaginar.

### 6.3. Entre el comentario de texto y el análisis textual: lectura comentada

He creído conveniente realizar la diferenciación de lectura comentada, comentario de texto y análisis textual a partir de dos referencias, la primera, la de Isabel Paraíso (1988) que establece una distinción entre comentario de texto y análisis textual; y el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria en Extremadura, en el que se habla de lectura comentada y no de comentario de texto. A raíz de ello pretendo establecer una gradación significativa tanto en el proceso lector como escritor. Por esta razón, podemos apuntar, en primer lugar, una posible definición de la lectura comentada como

lectura comentada: Tipo de lectura oral que se realiza con el objetivo de generar un comentario para apoyar la generalización de determinados aspectos del texto. Procedimiento didáctico en clases de análisis y comprensión de textos. Su empleo exige la selección adecuada de los textos, atendiendo a los principios metodológicos de la selectividad y la integralidad en el análisis, y la planificación acertada del comentario que se pretende hacer (EcuRed, 2013);

mientras que de un modo sintético podemos señalar que el comentario del texto se percibe como

“un método de enseñanza específico que se emplea en las clases destinadas al análisis y comprensión de textos. En su lógica interna incluye la lectura de familiarización y la lectura de profundización. Tiene su base en la elaboración conjunta y debe organizarse mediante operaciones que garanticen la comprensión profunda del texto por la vía inductiva” (EcuRed, 2013).

Desde esta perspectiva podemos entresacar en un principio algunos rasgos precisos que nos aportan determinadas directrices, el primero de ellos se encuentra en el distintivo de la oralidad (aunque como veremos esta característica no representa un eje inmutable y único), aspecto que registra una enseñanza de la escritura que va más allá de la propia vida verbal de dicha oralidad, ya que se pretende una seguridad en el manejo de la oralidad y que esta habilidad se refleja en la escritura, dando un enlace en el aprendizaje lector-escritor; una y otra, escritura y oralidad, aportan sus componentes necesarios para ello:

Frente a la realización fonética, la espontaneidad, la inmediatez y el dinamismo comunicativos, el uso de componentes paraverbales y no verbales, y la importancia del contexto, entre otros elementos, presentes en la modalidad oral; la escritura se caracteriza por su realización gráfica, la planificación, la distancia y el estatismo comunicativos, la ausencia de elementos paraverbales y no verbales, y en ella el contexto no cumple una función tan determinante como en la oralidad (Rodríguez y Riado, 2012: 365).

Otra cuestión se manifiesta a través del aspecto de glosa, en este caso estaríamos ante una comunidad de lectores, como una enorme glosa interactiva, como una expansión de nuestras lecturas a modo de crítica en nube<sup>55</sup>. Se presenta como pequeños comentarios, como evocaciones, variaciones, de una textualidad cultural. Posee un carácter de añadido y compilatorio. La glosa como técnica hace alusión a una nota escrita en los márgenes o entre las líneas de un documento escrito, en la cual se registra la idea central trabajada por el autor o se explica el significado del texto. No obstante, dependiendo de su complejidad las glosas pueden cambiar en su elaboración: en un plano sencillo tendríamos notas simples relacionadas con palabras desconocidas por el lector y ya en un plano superior y más completo, un ejemplo lo tendríamos en ediciones críticas, traducciones completas del texto original, referencias a párrafos similares, entre

---

<sup>55</sup>Este término procede de los progresos de la computación. Así nos lo hace saber Vicente Luis Mora, uno de los precursores de la crítica en nube: “Según la sabia Wikipedia, “La computación en nube, del inglés Cloud computing es un paradigma que permite ofrecer servicios de computación a través de Internet. La nube es una metáfora de Internet”. (Wikipedia). Desde hace varios años, muchos expertos en computación se dieron cuenta de que, por mucha capacidad y/o velocidad que mostrasen los ordenadores personales, Internet tenía una potencia y unos recursos que permitían que muchas operaciones complejas fueran resueltas extrayéndolas de los PC o Macs personales y solucionadas mediante computación en nube. Primero fueron las empresas, por obvias necesidades de agilización y reducción de presupuestos, quienes aprovecharon esta posibilidad. Luego se ha extendido y también hay aplicaciones sociales o comunitarias que se han desarrollado gracias a la *cloud computing*.” (2010).

otras. La glosa ha sido una técnica antiquísima acogida por diferentes disciplinas. Las glosas señalan una extensión del texto original, por ello son consideradas como una extensión de la lectura comentada. Este rasgo de componente añadido y de conjunto da lugar a la generalización, aspecto diferente al comentario de texto que resulta más específico y de mayor profundización.

Otro aspecto a tener en cuenta es la cuidada selección de textos, la cual en cuarto de ESO está bien delimitada por una serie de periodos cronológicos: desde el siglo XIX hasta la actualidad (Romanticismo, Realismo, fin de siglo, Vanguardia y literatura contemporánea), con una delimitación de géneros concretados en poesía, narrativa y teatro y la elección de obras que se dirimen normalmente entre *Rimas* y *Leyendas* de Bécquer, alguna antología del 27 y también alguna otra de cuentos, *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo o *Bodas de sangre* de García Lorca, entre otras. Todo ello con diferentes finalidades, por ejemplo, como la de exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de algún relato de cierta extensión o de alguna novela del siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo muestras de la literatura de cada comunidad; y también evaluar la estructura y la utilización de constituyentes genéricos, lingüísticos o el punto de vista y el oficio del autor, asimismo como establecer una relación de la obra con su ámbito de producción y con la propia experiencia del alumno.

Cada cuestión que hemos aludido hace de la lectura comentada una técnica pedagógica que consiste en el acto lector de algún párrafo de un texto literario por parte de los participantes bajo la conducción del profesor. Al mismo tiempo, se llevan a cabo descansos con el fin de ahondar en los segmentos notables del mismo en los que el profesor-instructor realiza comentarios al respecto. Su utilidad se basa en la disposición de la lectura de algún material fragmentario que es necesario revisar desde algunos aspectos concretos que proporcionan información en un tiempo relativamente corto. Se podría decir que como acercamiento hondo a la literatura, hecho que se ha ido produciendo en cursos anteriores, la lectura comentada se contempla como la antesala del comentario de texto, ya que la alusión de éste en el currículo en primero de Bachillerato se realiza como la lectura e interpretaciones de fragmentos, antologías y obras completas de cada uno de las etapas literarias. En ambos<sup>56</sup> existe un propósito de

---

<sup>56</sup> La diferenciación establecida entre comentario de texto, lectura comentada y análisis textual se basa en algunas matizaciones y no en aspectos concretos que determinen una diferenciación clara, por eso, normalmente se utiliza los términos de comentario o análisis para una lectura comentada o para realizar

compartir la interpretación de un texto y discutir y comentar diversos puntos de vista sobre un texto, pero en gradaciones analíticas diferentes.

Ambos se pueden realizar de manera grupal o individual, oral o escrita, sin embargo, más allá de rasgos que pueden pertenecer a los dos con pequeños matices se encuentra el elemento principal de diferenciación al igual que con el análisis textual, referente más al ámbito universitario (Paraíso, 1988). Una tendería más hacia la ilustración y la otra más hacia la interpretación. También otra diferencia notable es la extensa bibliografía<sup>57</sup> y delimitación del campo del comentario de texto y la escasez de referencias en cuanto a estructura, tipología y definición de la lectura comentada. Así, el comentario de texto es una de las herramientas que nutre el momento después de la lectura, ya que fortalece distintas habilidades metacognitivas, con ello se produce una reflexión en cuanto a aquello que pensamos y el modo en qué se pensó, es decir, el estudiante no sólo llegará a construir una respuesta cercana, sino que además reflexionará sobre sus propios procesos cognitivos. De esta manera, la variabilidad significativa de la obra literaria nos da acceso a la creación de una serie de interpretaciones no ajenas a los estudiantes y que ellos mismos deben conocer. Sin embargo, el profesor en calidad de orientador debe guiar o dirigir continuamente la interpretación de éste, ceñido siempre a las claves que deja el autor para en definitiva encontrar el significado profundo del texto. Se debe promover durante todo el proceso de comprensión que cada estudiante funde su opinión, basada en su experiencia de vida y su ambiente a través del acto lector, desvelando así su contexto multilocal, sus necesidades y gustos.

La primera etapa que guía la construcción del comentario de texto corresponde a la información. Esta etapa receptiva del comentario de texto busca fijar la autenticidad del texto; determinar quién es el autor; la participación del autor en la obra; y alcanzar un entendimiento total de lo que se dice en el texto. La segunda etapa del comentario de texto es la interpretación, la cual corresponde al segundo contacto con el relato. En esta

---

ese tipo de interpretación textual. Está claro que participan de semejanzas, pero si establece una terminología específica debemos saber los motivos.

<sup>57</sup> Existen diversas webs que dan información sobre la bibliografía del comentario de texto, desde cuestiones generales a específicas. Un ejemplo de ambas los tenemos en bibliografías específicas sobre el comentario de texto de algún autor en este caso, Quevedo: <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/4145> (García, 2002) o <http://metodosdeaproximacionalaliteratura.blogspot.com.es/2008/02/bibliografa-comentario-de-textos.html> (Lomas, 2008).



etapa se produce una aproximación a la comprensión textual, donde se cuestionará y precisarán los constituyentes del texto, descubiertos con anterioridad. Ésta corresponde a la etapa perceptiva del estudiante, en la cual interactúan sus competencias educativas e interpretativas del propio alumno, por medio de esta maniobra reguladora se determinarán cuatro elementos analíticos: la actitud del autor y el tema (contenido) en la estructura y su lenguaje (expresión). Cabe resaltar que existen dos tipos de interpretaciones, las que se asocian directamente con el texto, generando una reflexión y las que indirectamente el texto ha propiciado, producto de intuiciones, gustos y sugerencias, en la cual su filiación es justificable. Por eso, el profesor debe saber guiar sin convertirse en lastre normativo.

La valoración es la última etapa del comentario de texto. Por medio de la sensibilización con el texto, el estudiante aprecia la calidad del fragmento, esa calidad tanto intrínseca y extrínseca, llegando a otros planos como su estructuración, originalidad e influencia. Esta parte del proceso pertenece a una fase más fecunda, como explica Jesús Nieto (1991) se revela la propiedad simbólica del texto, se explora su contexto histórico-social y se considera el valor poético del texto como realización de un artista en un género. En definitiva, el estudiante tiene que expresar su criterio de valor acorde con lo aprendido y a su cosmovisión. Por su parte, la estructura y rasgos de la lectura comentada están bastantes indefinidos, la bibliografía es tan escasa que apenas existe un desarrollo organizativo y una caracterización. Así que podemos delimitar un esquema estructural de la misma mediante el cual establecer una base y modelo para su realización.

Por consiguiente y siguiendo las escasas referencias podemos constituir un primer esquema general: con una introducción del material a leer por parte del instructor que estaría relacionada con la selección ajustada a la cronología literaria del curso, en este caso, cuarto de ESO. Un segundo momento de lectura del documento por parte de los participantes cuya relación se manifiesta en un tercer estadio, el que se procura que lean los diferentes miembros del grupo y que el material sea claro, y un cuarto para realizar preguntas con el fin de verificar el aprendizaje y hacer que participe la mayoría, aspectos que pueden cuadrar también en el comentario de texto y el análisis textual. Pero un rasgo que se repite es el carácter grupal de la lectura comentada y también otro hecho significativo se refleja en que junto a esta tipo de acto lector se reúnen otras

acciones como la tormenta de ideas o el debate. Por lo tanto, una de las características para su esquematización será, en un primer momento, su pertenencia a las dinámicas de grupo<sup>58</sup>, con sus consiguientes variantes, incluida su individualización. Entonces, por medio de las dinámicas es posible ir recreando conocimientos, desde múltiples perspectivas y no para aprender conceptos de forma memorística, por eso existe una semejanza entre la lectura comentada y el debate, ya que llevan adelante un proceso de discusión y reflexión. Además, añaden un aspecto importante: convierten en “social” el conocimiento individual y potencian el conocimiento colectivo. Estas dinámicas grupales permiten tener experiencias reflexivas con un referente común por medio del cual los alumnos indican su parecer individual, ampliando la experiencia colectiva. De esta manera, permite la creación colectiva del conocimiento donde todos son partícipes en su elaboración y por lo tanto, de sus implicaciones.

Por otro lado, hay que tener en cuenta el propio currículo, en el que la cuestión de la lectura comentada lleva aparejada otras asuntos, un ejemplo: “2. Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, incluyendo textos de poetas extremeños, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema” (Junta de Extremadura, 2007: 273). Además de la especificación de los autores de cada comunidad, está una concreción en la comprensión de símbolos, tropos como la metáfora, anáfora, etc y el conocimiento del empleo de la métrica (esto desde el género lírico). Si nos vamos al género narrativo vemos lo siguiente: “3. Lectura comentada de relatos contemporáneos de diverso tipo que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.” (Junta de Extremadura, 2007: 273). Aquí la especificación se encuentra en la forma en que se organiza el discurso y en las distintas perspectivas que lo crean. Como vemos cada lectura lleva aparejada un asunto concreto, así también lo percibimos en el siguiente género, el teatro: “Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso, entre los que se incluyan los de autores extremeños, constatando algunas innovaciones en los temas y las formas” (Junta de Extremadura, 2007: 273). En este punto, al igual que en el de la creación poética, el acto lector va acompañado de otra acción: allí, el recitado, aquí, la dramatización, que también está relacionada con las dinámicas de grupo. Lo destacable: lo formal y lo temático en cuestiones de innovación.

---

<sup>58</sup> Sobre las dinámicas de grupo se encuentra también una numerosa bibliografía, por eso, cada docente puede elegir su propia definición con respecto al contexto educativo en el que realiza su labor.

Entre la lectura comentada y el comentario de texto existe una fina línea que los separa. Principalmente la diferencia estriba en el conocimiento de algunas cuestiones literarias que se han tenido que afianzar en cursos anteriores como la preparación para una interpretación mayor, más completa como la que resulta del comentario. Es decir, que la divergencia estriba en una gradación del análisis, uno se concreta más en algunos aspectos determinados del texto, mientras que los otros dos completan más la posible interpretación textual. En el caso del análisis textual como hemos apuntado anteriormente la diferenciación proviene de Isabel Paraíso, autora que también proyecta una lectura estética que diferencia de la literal, pero que se complementa con ésta. Esta postura se completa a su vez con la de Carlos Bousoño en la cual podemos resumir que mediante la lectura del texto literario se produce una reconstrucción del mismo y en ese proceso se da una proximidad y una asimilación del mismo (Bousoño, 1976). Todas estas cuestiones son favorables para nuestra postura y accesibles para los alumnos de cuarto de ESO, siempre acomodadas a sus posibilidades.

#### 6.4. La lectura comentada como forma de creación en cuarto de ESO

Principalmente, nuestra intención es mostrar que la lectura puede resultar una forma de creación. Para ello, en un principio, debemos atender a las tres competencias: lingüística, literaria y tecnológica, además de su relación con la creativa; la primera se encuentra en la comunicación lingüística:

“Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.” (Consejería de Educación y Cultura de Extremadura: 2).

Con lo cual estamos ante tres acciones: escuchar, hablar y conversar que exigen habilidades lingüísticas y no lingüísticas para establecer vínculos con los demás y con el entorno. Lo cual ayudan con el uso de la normativa propia de la reciprocidad comunicativa en distintos ámbitos y la identificación de los rasgos concretos de la lengua hablada para descifrar y promover discursos orales según la situación comunicativa.

La lectura y la escritura se contemplan desde esta competencia como acciones, cuya exigencia impulsa el progreso de ciertas habilidades que se concretan en otras acciones más específicas, me refiero a la búsqueda, compilación, elección y la asimilación de la información. Todo ello permite al alumnado establecer las habilidades necesarias para alcanzar una comprensión proporcionada y a partir de este momento llevar a cabo la creación de diferentes clases de textos con intenciones comunicativas diversas. La competencia básica en comunicación lingüística envuelve una agrupación y combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que se afirman recíprocamente en cualquier actividad comunicativa. El despliegue de esta competencia significa el aprendizaje de las lenguas por medio de la utilización en diversas realidades y contextos de comunicación diferente. Los procedimientos y contenidos precisos para el florecimiento de la competencia en comunicación lingüística se desenvuelven a través de la utilización y meditación en torno a la misma para conseguir su perfeccionamiento. La observación y análisis del lenguaje en cuanto a su uso en determinadas situaciones resulta esencial ya que de esa manera se consolida el dominio.

La competencia en comunicación lingüística está constituida por varias extensiones que la concretan y que podrían dividirse en dos bloques más de intermedio y relación, me refiero a la comprensión oral y escrita (como primer bloque), y la expresión oral y escrita, además de sus interrelaciones. Por su parte, el aspecto de la comprensión oral abarca distintas habilidades, conocimientos y actitudes de carácter básico que se manejan con el fin de la restauración del sentido de acciones discursivas orales, cuya necesidad supone tanto la realización personal y académica como la social y profesional de los alumnos cuando rematan la Educación Secundaria Obligatoria.

Este plano de la competencia lingüística está sujeta, esencialmente, a un par de situaciones y de ámbitos de utilización lingüística: relaciones interpersonales y medios de comunicación. En cuanto al segmento de la comprensión escrita engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básicas anteriormente mencionadas pero desde el ámbito de la escritura; sus procedimientos y elección informativa son fundamentales en la sociedad del conocimiento. Por otro lado, la extensión de la dimensión escrita abarca ese conjunto de elementos básicos anteriores para los textos escritos, cuya variedad y diversidad se refleja en una condición necesaria para entender distintos contextos en los que se puede encontrar los estudiantes, siempre en consonancia con los contenidos y en cohesión por medio de la estructuración de los mismos, así como su disposición textual, en lo formal y argumental.

Desde el bloque de la comprensión oral tenemos varios aspectos destacables: la identificación con la globalidad y el sentido de los textos orales, así como el reconocimiento de los objetivos de los textos orales, la crítica del contenido y las tácticas para ayudar a su comprensión, lo cual se encuentran entre los asuntos relacionados con los procedimientos interpretativos. Desde otra postura está la selección de esos textos en consonancia con los propósitos establecidos. Si nos vamos a la expresión oral podemos distinguir algunas temáticas que también son comunes a las anteriores dimensiones, un ejemplo lo tenemos en saber distinguir los rasgos de determinadas situaciones comunicativas, las organización de los procedimientos de selección junto con la expresión ajustada a su corrección, entre otras cuestiones, todas ellas se reflejan en la expresión escrita.

Por otra parte, la otra capacidad que hemos decidido tratar (la otra, la competencia creativa, se presentará de forma práctica en el apartado de los “Anexos”) se manifiesta en lo tecnológico. En cuanto a esas competencias está la competencia digital, la cual a su vez podemos conectarla con esta competencia, desde aquí podemos decir que

Los hábitos son modos de proceder que tiene cada persona de manera instintiva, y con los que se maneja en el mundo. Los hábitos de lectura hace tiempo que ya han cambiado y este cambio lo ha provocado Internet. La primicia de esta nueva práctica lectora se refleja en la adaptación de los medios impresos a los medios digitales, en cualquier

lugar, gracias a cualquier soporte. “El cambio que sucede a esta manera de leer sólo atañe a partir de ahora apenas a cuestiones técnicas, de mejora, para que las pantallas en las que hacemos gran parte de nuestras lecturas sean cada vez más amables y cómodas, como ya lo son algunas (Vázquez, 2010).

Desde esta referencia debemos preguntarnos qué influencia han tenido los cambios producidos en la lectura y escritura por internet en la concepción del comentario de texto, en la lectura comentada o el análisis textual, es decir, y aunando esos tres procedimientos, qué influencia ha tenido en la interpretación textual.

Las posibles ventajas de la lectura hipertextual o multimedia<sup>59</sup> que se da en la Red también tiene un lado de inconvenientes, “así se conseguirá una suerte de conocimiento interconectado, global, orgánico, de perspectiva múltiple, etc.” (Parra, 2011); por otro lado, se produce una lectura fragmentada, difusa en asimilación de conocimientos, cada vez más en fuga y más dispersa, con un aprendizaje más superficial, ya que la información es mayor. Sin embargo, al tratarse de una serie de valores, por ejemplo, en la lectura comentada de poesía, en cuarto de ESO, de “elementos simbólicos y de recursos retóricos y métricos” (Junta de Extremadura, 2007:273) la concentración no se rebaja sino que esas fugas sirven para ahondar en aquello que desea enseñar y aprender. Por consiguiente, dependiendo del caso supondrá una ventaja y en otros un inconveniente. La lectura comentada posee ese aspecto colectivo que también despliega la Red.

Esos saltos del hipertexto pueden ayudarnos a realizar una lectura comentada para rellenar serie de huecos que nos lleven a adentrarnos en otros aspectos literarios. En este sentido, Patricia Greenfield (2009) estudia los efectos de los distintos medios de comunicación sobre la inteligencia de la gente y su capacidad de aprendizaje y nos indica que cada una de estas vías desarrolla ciertas habilidades en detrimento de otras. Y por su parte, Kepa Osoro ha enumerado una serie de destrezas del ciberlector del siglo XXI, entre la que podemos destacar

---

<sup>59</sup> He decidido no entrar en el debate de la terminología, sus semejanzas y diferencias ya que no creo que sea el lugar adecuado. Por nuestra parte tomamos como referencia de diferenciación que realiza con precisión María Jesús Lamarca Lapuente (2013).

-Asociar y navegar para buscar, hallar, seleccionar, añadir, eliminar, fraccionar, reordenar y extraer de los textos en línea, con facilidad, la información que necesita o que le interesa o -Realizar descubrimientos por «accidente» (serendipia) de documentos electrónicos con información que inicialmente no se buscaba pero que termina por ser de gran utilidad”, Investigar a través de palabras claves o Desarrollo de nuevos procesos de pensamiento y ampliación de nuevos conocimientos inter y multidisciplinares (Osoro, s.a.).

Con estas ventajas se puede jugar y es necesario fomentarlas ya que oponer lectura digital-papel es contraproducente para su protección y estímulo. Para nuestro propósito la competencia comunicativa, creativa, literaria y digital se funden, por ello, intentamos establecer relación entre la lectura comentada, la concepción de Roland Barthes (2009a) de su escribir la lectura y la crítica en nube. De este modo, para empezar y en relación con lo anteriormente expuesto podemos decir que las reflexiones de R. Barthes cuestionan al menos dos asuntos habituales en el entorno literario: la condición del género y el concepto de sujeto. La cuestión de la identidad, la correspondencia entre el lector y el autor, es una de las claves para formar un buen fomento de la lectura y por lo tanto, de la escritura. La similitud entre el yo de la enunciación y el yo del enunciado (contrato) afianza esa conformidad autobiográfica. De este modo, el acto lector se concibe como una base para asentar la autobiografía puesto que en algunos textos se produce una personalización del gusto, aspecto que resulta esencial desde esa educación de la recepción. Ese tipo de lectura puede verse, desde el punto de vista colectivo, como un discurso crítico, multiforme, de varias identidades (alumnado) sobre un yo (texto).

En cuestiones de identidad es necesario traer el aporte de J. Lacan (1949) sobre la conceptualización de este proceso, cuya definición se realiza desde el plano y el símbolo del espejo como medio para que cada individuo lleve a cabo la identificación de su imagen con un Yo, construido por medio aquello que es el otro, la lectura como espejo, como vía de formación del yo a partir del otro. El alumno en la identificación lectora proyecta su imaginario, dando lugar a un encuentro entre la identidad del autor y el mundo imaginario del lector escolar.

En el imaginario social del adolescente se percibe como el periodo en que se prorroga el inicio completo de compromisos económicos y familiares, desde la profusión de símbolos en el plano de los medios comunicación de masas hasta su plena entrada en las responsabilidades de la vida, en sus exigencias, carencias y conflictos relativos al amor, el trabajo y la familia, etc. Hacia los años sesenta la juventud situó decisivamente el debate entre el conformismo y la rebeldía; una vez más, las agrupaciones juveniles fueron identificados como posibles autores de problemas, en cuanto al desorden y caos social, al tiempo que se elaboraban teorías que intentarían exponer, intervenir y aconsejar mediante soluciones a estos fenómenos. El mayo francés de la década de los sesenta convirtió a la juventud en transformadores socioculturales; del conformismo se pasó en poco tiempo al activismo y al cuestionamiento de la cultura dominante (Ibarra y Bergantiños, 2008). Posteriormente, en los años noventa hay otras observaciones más optimistas como la de R. Inglehart (1990) quien percibe que en algunas sociedades con cierto grado de desarrollo y visualización de la clásica disyuntiva distributiva entre el capital y el trabajo, los jóvenes (algunos) se convierten en portadores de nuevos valores, determinados por la progresiva inquietud de la calidad de vida, las mejoras en la atención de los servicios privados y estatales, las demandas por una mayor participación vecinal, el cuidado del medio ambiente natural y social, es decir, desean relaciones sociales menos jerárquicas, más íntimas e informales con los demás.

Algunos de los rasgos de ese imaginario forman el puzle en el que se encuentra el alumno de cuarto de ESO, al que habría que añadir algunas actitudes como la de parte de los estudios de la década de los noventa sobre la llamada «generación escéptica»<sup>60</sup> se reúnen en investigaciones en torno diversas actitudes políticas y cívicas: el individualismo y el hedonismo, valores sociales principales (Coupland, 1993), que están hondamente asentados, de acuerdo a criterios pragmáticos y en consecuencia no se interesan por participar en la construcción social y política del país.

---

<sup>60</sup> Una certera y concisa panorámica de las generaciones, incluida la Generación X y también otras generaciones como la adolescente, a la cual pertenece el alumnado de cuarto de ESO la realiza Carles Freixas (2006).



Sobre su imaginario y sobre lo que Freixas denomina generación “adolescente” (Freixas, 2006: 4-5) se presentan una serie de tópicos en cuanto a la juventud: rebeldía, hedonismo, escepticismo, etc. El parámetro de validez de muchos de los estudios sobre juventud se exponen desde la visión adulta y el ámbito escolar; asimismo, los prejuicios sobre su pensamiento, sentimientos o necesidades ejemplifican conclusiones preestablecidas en sus investigaciones. Esto es algo que ocurre por parte del profesor, en cuanto a asumir una postura de este tipo. Por eso, la lectoescritura debe ser un espacio dentro del aula en el que se encuentre ese imaginario del joven, con sus tópicos, que en cierto modo también encierran algunas verdades.

Así, la lectura comentada, desde el punto de vista identitario<sup>61</sup>, se convierte en una especie de autobiografía colectiva, en un escribir la lectura. Según R. Barthes (1987), las razones orientativas de la lectura no se producen por deducción sino por asociación, ya que relaciona el texto con otros puntos de fuga que surgen cuando el lector representa ideas, imágenes, significaciones, que están sujetas a la lectura, en correspondencia con ellas o fuera de ella pero con algún punto en común, fuera ya de una lógica de las reglas de composición. Es un texto que se escribe al levantar la cabeza de la lectura recibe la denominación de textolectura en tanto que la lectura rehace y penetra al lector o al escritor, por causa de las distintas agrupaciones generadas por el texto, asociaciones que lo anteceden, pero que también se dan durante la misma al extraerse y fijarse en determinados códigos. Además, el acto lector está sometido a normas concretas que no provienen del autor sino de una lógica de la propia narrativa, que de una manera simbólica la compone.

Siguiendo con la concepción de la lectura por parte de R. Barthes nos encontramos con uno de los asuntos claves para conceptos como recepción y la consiguiente acción crítica: si se da una autenticidad objetiva o subjetiva y en consonancia con ello si existe actividad lúdica en la composición del texto, ya que las normas que facilitan la lectura y sus límites, le conceden al mismo tiempo su amplitud (estamos ante un hecho paradójico). En este sentido, el juego no se percibe como un pasatiempo o una labor sin esfuerzo: leer es ocuparse lúdicamente del llamamiento de

---

<sup>61</sup> Términos como “placer”, “gusto”, “juego”, “personificación” se encuentran en nuestra concepción de lectura comentada. La lectura, además de un acto comprensivo-textual, tiene que convertirse en una acción catártica, que descubra asuntos en el alumnado, formen su identidad y le depuren socialmente.

las contraseñas textuales, de los diversos planos lingüísticos que lo cruzan y lo constituyen. R. Barthes proyecta el siguiente interrogante: ¿qué es leer? y al preguntarse sobre ello se acerca a palabras como “necesidad”, “identidad”, etc, y surgen interrogantes como la querencia de una disciplina para esos objetivos y desde aquí brotan más fluctuaciones e incertidumbres, ya que la lectura supone, desde una visión general y su constitución, un contexto de pluralidad de destrezas y experiencias diseminadas, diferentes, así como resultados irreductibles en su momento, pero que después pueden mantenerse, matizarse o cambiar (2009b: 45-59).

De esto modo, en cuanto a la metalectura estaría hablando de una serie de irradiaciones ideológicas, de temores, de deseos, de goces y de opresiones porque la lectura desborda a su objeto (Barthes, 1975). Cuando R. Barthes plantea la pregunta sobre la lectura, pone de manifiesto su distancia de la pedagogía y de alguna manera también de la lingüística, para dilucidar más libremente la cuestión. Al elaborar su propuesta considera cuatro ejes esenciales: pertinencia, rechazo, deseo y sujeto, los cuales pueden aplicarse en relación con cuestiones como gusto, placer e identificación. Para este teórico francés la pertinencia resulta de la visión seleccionada para observar, interrogar, analizar los elementos de un conjunto textual, en cuanto a la falta de pertinencia en el análisis de los objetos de la lectura que nos llevan a la imposibilidad de experimentar una *anagnórisis*, en el análisis de la lectura no hay pertinencia de los objetos de la misma, ya que sean textos, imágenes, escenas, etc, y en consecuencia no es posible unificarlos en alguna categoría sustancial o formal.

En relación con la cuestión del goce lector, R. Barthes (1987) establece tres clases de placer causados por la lectura: el primero lo encontramos en la delectación con las palabras y con sus mezclas. El segundo se expresa en la sensación de arrastre por parte del lector, la cual le impulsa a seguir leyendo el libro. La lectura ejercita el deseo de escribir y puede ser que se concrete en la escritura, la lectura llama a la escritura y viceversa. Aquí entra la relación con la lectura comentada como forma de creación ya que produce la conversión del texto leído en texto creado, ya sea de manera colectiva o individual, y su posterior reflejo escrito por parte del alumnado, en un ejercicio de curiosidad e improvisación ante las diversas significaciones que puedan surgir. Pero de forma paralela podemos decir que representa un momento de innovación y de

imaginación memorística porque ejerce un gancho con lo aprendido en cursos anteriores y además el conocimiento se colectiviza.

Hay que añadir que se favorece el almacenamiento por asimilación de aspectos cognitivos que han sido desarrollados a través de la curiosidad, el gusto y el descubrimiento; sin embargo, también compone omisiones y silencios, en un medio para desprenderse de ciertas consideraciones tradicionales, transportándonos a una educación más plural. En efecto, el acto lector encaja una creación artística que no se muestra como un asunto pasivo<sup>62</sup>, cuya manipulación resulta gozosa pues refleja una oscilación múltiple de utilidades y placeres. Para este autor la lectura se convierte en una acción plena y activa, no en una simple tarea ocular de desciframiento, pero la situación se establece más en una maniobra emplazada, desde un punto de vista social, en la órbita del consumo que en la de la producción.

Desde esa postura social, Robert Escarpit (1971) centralizó su compromiso académico en ese tipo de comunicación y en las manifestaciones de lectura, y el resultado fue la concepción de la lectura como un medio de restauración textual ejecutado por parte del lector (deducción a la que ya habían llegado otros autores). De esta forma, ese acto evoluciona hacia una experiencia de tensión con el propio texto, dando lugar en el receptor y el emisor a la producción informativa.

En consonancia con estas observaciones tenemos a Noé Jitrik (1987), para quien leer es una mutación de lo leído y, sobre todo, lo destacable en este sentido reside en que aquello que surge de esa transformación: objeto variado y descifrado. Pero para realizar este ejercicio que va más allá de la simple descodificación es necesario crear en sí mismo una competencia lectora fuerte y bien desarrollada, a través de esa progresión la lectura se muda en un reajuste de la propia competencia con su consiguiente actualización y al mismo tiempo, el texto surgido entre el lector y el escritor se presenta como texto nuevo y totalmente creativo. Con todas estas modificaciones se produce una interacción entre emisor, receptor y mensaje, cuya complejidad se desvía de la relación habitual que se había establecido en cuanto a emisión y recepción pasiva. Así, al

---

<sup>62</sup> Uno de los tratamientos más concisos, específicos y sustanciosos sobre la receptividad de alguna creación artística, en concreto de la música, nos lo presenta Jeanne Hersch (2013).

conocimiento producido por el desciframiento encuentra un proceso en el que se asienta una labor creativa.

En sí podemos establecer la posibilidad de que cada textualidad responda a la base de toda creación: la respuesta a una o una serie de preguntas, en una retención de esa otredad del escritor, por eso la interpretación se convierte en comprensión. En el momento en el que se establece totalmente el proceso interpretativo el lector arraiga en el texto del autor y se sujeta a él para que se apropie, aplicando el significado del texto a su propia vida y realizando una reelaboración personal en su lectura; con ello se cumple el proceso de re-creación y de repetición del proceso de creación artística (con sus variantes).

Desde la postura reflexiva de R. Barthes el acto de la escritura se encuentra en una posición inferior, de expresión secundaria del lenguaje o reproducción de otro lenguaje cuyo reflejo se presenta en la exposición oral. Su grado de significación en este sentido no estriba en ejercer de vigilancia inseparable en el manejo de sus propias expresiones materiales, ya que la potencia verbal de la escritura no se vislumbra tan sólo en la simple irradiación lingüística ni en la revelación perdurable de sus condicionamientos sociales, sino de implicación del aspecto lúdico y creativo de la imaginación. Por eso, se instaura en el lector activo la necesidad de una voluntad comunicativa diferente, como solución de la subjetividad en y del reconocimiento. Esta escritura desde la lectura establece, a partir de la variedad de visiones del alumnado, la potencia de la significación de un texto, que surge independientemente del lenguaje habitual; además, se realiza a partir de los márgenes de la significación como un medio para conocer la fuerza de su poder constructivo.

Entonces, leer (escribir) resulta de la observación de la conciencia colectiva del alumnado y tiene que transformarse en un acto creativo, pero teniendo en cuenta que no todo el mundo quiere ser artista y cada uno se enamora de lo que le apasiona. Un ejemplo literario lo tenemos en la novela *El último lector* de R. Piglia (2005), cuya correspondencia se encuentra con Roland Barthes y con la lectura comentada en su concepción del texto como tejido, no como un instrumento que se recibe para ser simplemente descifrado sino descubierto en su proceso de entretrejerse, realizado y escrito cuando se produce la lectura. Podemos volver de la mano de J. Hersch (2013:

26) a la similitud con la ejecución e interpretación musical o con una escritura-tela de araña de la lectura, es decir, la escritura que hacemos mientras leemos.

Lo importante es que el alumno, en este tipo de lectura como forma de creación, realice un ejercicio de preleer, leer, posleer, desleer y contraleer. ¿Qué implican estas acciones? Pues cada una implica una nueva tipología de lectores y también podríamos relacionar algunos de sus rasgos con las primeras acciones de la lectura comentada y con ese primer estadio creativo (aunque lo esencial sería que se dieran esas cinco acciones), ya que esta actúa como una primera lectura desde su impresión global, pero al mismo tiempo es selectiva puesto que se tiene que escoger los datos reveladores que aportan una visión fundamental del texto. Hay que señalar que esta clase de lectura se ha encuadrado más como técnica de lectura o en estadios educativos menores. Sin embargo, de este tipo de lectura también podemos decir en relación con la educación en secundaria y en concreto, con cuarto de ESO lo siguiente:

La prelectura es ese primer vistazo que se le da a un tema para saber de qué va y sacar así una idea general del mismo. Idea que frecuentemente viene expresada en el título.

Conviene hacerla el día anterior a la explicación del profesor pues así nos servirá para comprenderlo mejor y aumentará nuestra atención e interés en clase.

-Un conocimiento rápido de del tema.

-Formar el esquema general del texto donde insertaremos los datos más concretos obtenidos en la segunda lectura.

-Comenzar el estudio de una manera suave de manera que vayamos entrando en materia con más facilidad.

-Además puede servirte también para dar un vistazo a tus apuntes antes de ir a clase y así:

- Conectar antes con la explicación del profesor, costándote menos atender y enterándote del tema.

-Ponerte de manifiesto tus dudas que aclararás en clase, y tomar los apuntes con más facilidad (Navarro, s.a.).

De esta información queremos para nuestro concepto de lectura comentada su forma de creación: un acercamiento impresionista, un apunte instantáneo de esas impresiones (en casa y en el aula), y sobre todo, de devolución de la propia lectura en escritura, es decir, creando una red de notas-impresiones que expresen la interioridad

del alumnado: comprensión mediante creación. El aspecto global se referiría a los rasgos del periodo literario, mientras que lo concreto estaría dentro de esa búsqueda de elementos relevantes del texto; pero también se encontraría dentro de ese primer estrato creativo desde el punto de vista de la pre-escritura tomada a partir de su concepción educativa inicial:

[...]Desde el punto de vista de la didáctica, el aprendizaje de la escritura queda abordado a través de la realización de varias fases: preparación, aprendizaje, afianzamiento y perfeccionamiento; de entre ellas nos ocuparemos de la primera.

La preescritura debe garantizar, a través de ejercicios adecuados, una madurez suficiente en aspectos mencionados si quiere conseguir un buen aprendizaje de la escritura. (Gairín, 1984: 61-62).

Debe tenerse en cuenta también que cada una de las habilidades lectoras implicadas en esa metalectura, en esa receptividad activa, en esos cuatro estadios que desde nuestro punto de vista ejerce el texto, lectura admite la posibilidad de la adquisición de otras lecturas. La organización de esas fases por parte del profesor puede suponer la necesidad de identificación gusto-lectura, personalidad-libros y la presencia valiosa, creativa y activa del alumno desde la ganancia de un aprendizaje más completo y atractivo. Esta mezcla de elementos interviene en ese rehacer la lectura en escritura, propugnando mayor diversidad en la enseñanza y métodos más ajustados a la naturaleza diversa del aula. En este sentido la pre-escritura de ese textolectura puede definirse como una etapa de inicio del proceso de exploración y de puesta sobre el papel del conglomerado de ideas, sensaciones, sugerencias y sentimientos. Esta transformación progresiva ayudará al alumno receptor activo a crear, al menos, un esbozo constituido por diversas posibilidades temáticas que personalizarán la obra propia y ajena.

La elección de un asunto por parte del receptor activo interviene con efectividad en la disposición habitual del escrito final (lectura). Para realizar esa escritura levantando la cabeza podemos empezar con la ejecución de una lista de temas con los cuales el alumno se sienta cómodo en su lectura y escritura, así facilitaremos una referencia de intereses. Sobre esta temática individual tenemos la posibilidad de añadir un componente colectivo de *ideas, sensaciones, sugerencias y sentimientos* que surjan para posteriormente componer un esquema de creación coherente. Desde aquí podemos

seleccionar alguna textualidad diferente al texto o los textos elegidos, con el fin de llevar a cabo una labor comparativa y generar la mayor cantidad de ideas. Este es un tipo de lluvia de ideas que implica anotar a modo de marginalia todos los pensamientos que se tienen sobre el tema específico que cada alumno va tratar en consonancia con la etapa literaria tratada. En esta fase de la lectura, la escritura y su finalidad es la anotación de las razones por la cuales se eligió cada tema, lo cual resulta interesante tanto para el estudiante como para el profesor. Esta escritura libre facilita al alumno-escritor la oportunidad de centrarse en el contenido real del papel sin tener que preocuparse acerca de la producción de una pieza pulida. Así daremos entrada al acto nuclear del hecho lector en la lectura comentada.

Por otra parte, en cuanto a la relación con la post-lectura, la lectura comentada es posible llevarla a cabo por medio de una serie de ejercicios después de la misma. Básicamente se puede volver a aquello que es realmente la lectura y la escritura: una acción de preguntas y respuestas, de sugerencias y certezas, de causas y efectos. Es la etapa en la que se proponen actividades que permiten conocer cuánto comprendió el lector. El tipo de preguntas que se plantean determina el nivel de comprensión que se quiere asegurar. En la post-lectura es necesario trabajar en grupo para que los lectores cotejen sus propios comentarios con las de sus compañeros y cimenten el significado de los textos leídos desde múltiples perspectivas.

Es aconsejable que siempre se reflexione después de haber hecho cualquier tipo de lectura y dichas cavilaciones se anoten como glosas. No todas las lecturas requieren el mismo nivel de análisis, algunas requieren mayor atención que otras. La poslectura es la parte más atractiva de la lectura porque en este periodo se evidencia la comprensión o no de lo aprendido. En esta tercera fase del proceso surge la interpretación significativa: una reconstrucción autónoma basada en señales léxicas, estructurales y temáticas del material leído. En cuanto a la post-escritura, al hablar de ello, nos estamos refiriendo a la reescritura, que en cuarto de ESO refleja un medio de re-aprendizaje, de repaso y afianzamiento de aprendizajes anteriores. Nuestra concepción de la reescritura, desde esa visión del textolectura, es, sin duda, la manera de escribir cuando se parte de la escritura ajena y se acerca más a la obra original. De hecho, utilizar un argumento, un poema o una situación literaria como inicio se presenta como un medio que ratifica al

autor-lector-alumno; el comienzo de la andadura creativa con un bagaje cultural común, asumiendo el resto de la creación y de creaciones con todas sus consecuencias.

Por esta razón, tomamos la reescritura con un sentido específico: el de penetrar de lleno en el texto original y realizar a partir de él una reinterpretación, más o menos profunda. La reescritura está siempre motivada por la riqueza del original, por su capacidad de hacernos reflexionar, de movernos a pensar por qué aquel verso, idea, argumento o identificación se construye tal manera, por qué se hizo así... Entonces nos sugiere la posibilidad de llevarlo a otro ambiente, de cambiar el rumbo de esa creación:

Esta visión de la elaboración de textos como escritura y reescritura constituye uno de los principios fundamentales de la enseñanza de la expresión escrita a través de secuencias didácticas basadas en los géneros textuales. Una de sus metas principales consiste en preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo, a juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, como si se tratara del texto de otro alumno (Dolz y Schneuwly, 2009: 2).

Entonces, la lectura desde el punto de vista de la reescritura, se convierte en desleer, en volver atrás en la lectura para con ello ver otras perspectivas y convertir la lectura en una contralectura y por lo tanto, en una contraescritura. En general se entiende por contraescritura aquella mediante la cual se altera o modifica lo estipulado en alguna escritura anterior. De este modo, esa lectura comentada se convierte en un perspectivismo con el fin de alcanzar la plurisignificación textual desde un punto de vista general, ya que posteriormente se convierte en el ahondamiento en dos campos básicos de métrica y retórica, en el caso de cuarto de ESO.

La finalidad de esa lectura, en nuestro caso, es que se convierta en un ejercicio de creación. Con ello estamos respondiendo a la sugerencia de Schlegel con su defensa de una crítica poética a través de la creación de poemas, para criticar al arte debe realizarse a través de la construcción artística<sup>63</sup>. Pero ¿resulta esta propuesta una

---

<sup>63</sup> Esta sería una de las propuestas más arriesgadas para realizar ese texto-lectura o esa lectura comentada o en nube en una estrategia educativa en la cual el descubrimiento se convierte en elemento vehicular de comprensión. Esta observación es un hecho que nos recuerdan de otra manera, Lillian M. Logan y Virgil G. Logan (1980: 108).



quimera cuando los libros de texto y la politización fracasada de la educación en nuestro país ha concebido dos materias, Lengua Castellana y Literatura, en una, con libros de texto tan famélicos en contenidos que el resultado es de una generalidad pobre y sin mucho sentido? A pesar de ello creemos que se puede realizar esta propuesta aunque haya que impartir dos asignaturas en una hora o repartir tanto el tiempo que los malabarismos educativos se conviertan en una constante. A pesar de ello podemos seguir pensando que podemos aplicar las visiones de R. Barthes y su escribir la lectura o la concepción crítica de Schlegel y Baudelaire que recomendaban que una gran crítica tenía que hacerse por medio de la creación de un soneto. Con ello creemos que el alumnado puede adentrarse en el núcleo significativo de la obra o el texto, desde una perspectiva personal, aportando creación y crítica al mismo tiempo.

Por eso, también podemos traer en consonancia con esa competencia digital no sólo por parte del alumnado sino asimismo por parte del profesor la trasposición de crítica en nube a lectura en nube: “una especie de comunidad de lectura, donde la valoración y puntuación de otros usuarios de Copia ayuda a elegir libros; los gustos de los lectores con los que uno sienta mayor afinidad o sintonía, a la luz de sus comentarios, pueden orientar a la siguiente compra” (Mora, 2010). En realidad, esa comunidad responde, como toda crítica, como todo comentario o tipo de análisis textual-y la lectura comentada es uno de ellos-, a un ejercicio de juicio y selección, dos palabras que se ajustan y construyen la etimología de la voz “crítica”, que procede del griego *krino*: juzgar y seleccionar.

Esta comunidad podemos enlazarla con algunos tipos de comunidades de lectores como la de los clubes de lectura. Ese punto de encuentro en un mismo libro hace que se cree una sedimentación del proceso lector y que el aula, ya sea la de una biblioteca o la de un instituto, se convierta en un espacio de debate, además de asumir uno de los objetivos principales que es el conocimiento de esos elementos simbólicos, métricos y retóricos. Pero esta concepción de la comunidad lectora, ya sea virtual o material, nos indica dos aspectos importantes a tener en cuenta: por un lado, tenemos el trabajo en casa, la lectura dentro del ambiente familiar, cuyo fomento y conocimiento de aquello que el alumno-hijo está aprendiendo-leyendo es esencial, como sabemos ese

espacio se convierte en foco esencial para el desarrollo de la educación; por otro, la posibilidad de compartir esa lectura con otras personas. Asunto que puede oponerse al carácter individualista de estas últimas décadas y que internet, redes sociales y videojuegos han propulsado. Desde el punto de vista virtual y en primer lugar, darle a conocer a los nativos digitales plataformas de lectura (dentro de un proceso de acercamiento al lector), como “The Copia”, pueden resultar un gancho por su cercanía. En realidad, la lectura comentada no deja de ser una comunidad de lectores que realizan anotaciones interpretativas que comparten.

Aquí tenemos una diferenciación esencial no sólo para entender la crítica en nube sino también la distancia entre el comentario, el análisis y la lectura comentada: la diferencia entre crítica e interpretación, la primera más inclinada hacia lo racional, la segunda más reclinada sobre lo emocional e intuitivo. Aunque una y otra solapen sus rasgos, existe diferencia ya que si ahondamos aún más en la concepción de ambas y en su relación con el comentario de texto y la lectura comentada, esa emoción e intuición se basan en la espontaneidad. También tenemos unos rasgos que se definen en lo concreto; mientras que la racionalidad, el carácter más normativo y más amplio de su juicio definen con mayor exactitud al comentario de texto y el análisis de la lectura comentada. Son matices, pero éstos perfilan tanto a unas como a otras.

Así, esta lectura comentada o lectura en nube puede realizarse de diferentes maneras. Es necesario seguir ahondando en esta cuestión y para ello podemos realizar una trasposición de los rasgos de la crítica en nube con la lectura en nube. De este modo, podemos señalar algunas coincidencias entre una y otra: este enriquecimiento textual contribuye a crear un horizonte de sentido sobre los textos. De este modo y realizando una confluencia entre diversas competencias es necesario decir que “Si en la obra se habla de un óleo famoso, puede insertarse como cita la imagen del mismo (si los gestores de derechos lo permiten, claro, como siempre). De nuevo aquí los lectores podrían subrayar, seleccionar, comentar y compartir todos y cada uno de los materiales incorporados.” (Mora, 2010).

En nuestra propuesta para la cual hemos dado algunos referentes como Schegel o Baudelaire, la búsqueda de la objetividad se combate con la suma de subjetividad, lo cual es un intento de acercar la lectura y la escritura desde un ámbito más acorde con gustos e identificaciones del alumnado. Otro objetivo de la lectura comentada se encuentra en la búsqueda, desde un punto de vista general, de ese perspectivismo de plurisignificación<sup>64</sup> textual de un sentido, sin dejar de lado la concreción de elementos métricos, simbólicos y retóricos. De esta manera para terminar este apartado podemos decir que las opiniones, apuntes y expresiones analíticas de todos los alumnos aportan una crítica en nube, una pequeña verdad sobre la verdad del texto. Así, nos lo dice de un modo sencillo, Ismael Martínez-Liévana:

El perspectivismo constituye una posición gnoseológica intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo, de acuerdo con la cual y en su sentido genérico, el conocimiento es siempre y necesariamente *perspectivista*, lo cual implica que cada sujeto cognoscente aporta respecto del objeto-cosa o mundo *un punto de vista* único, indispensable y plenamente justificado. El perspectivismo así concebido se halla en autores tan distantes histórica (Martínez, 1998: 246).

A través de estos constituyentes (la perspectiva múltiple como crítica, cierta oralidad o la búsqueda de lo objetivo a través de subjetividades diversas) se construye nuestra concepción de la lectura comentada en su forma creativa, pero para ahondar en el ámbito creador resulta necesario pasar al siguiente apartado.

---

<sup>64</sup> El perspectivismo y la plurisignificación son términos que van unidos, al menos en nuestra concepción de la lectura comentada pero no como multiplicidad de significaciones textual según sea la visión de cada lector, sino como una variedad de contenidos y una concreción de aspectos formales, en este caso, los de cuarto de ESO, ya aludidos.

## 6.5. La lectura creativa

Una de las preocupaciones de Pedro Salinas en torno a la lectura se situaba en la necesidad de “distinguir entre lector y leedor, pero que también está en el centro de las preocupaciones de dos semióticos sobre la lectura: Umberto Eco y Paul Ricoeur” (Jurado, 2008). Resulta de gran utilidad esa distinción para la enseñanza en secundaria y principalmente para cuarto de ESO. La razón estriba en que entendemos el paso de leedor a lector cuando se produce un reconocimiento de los principales elementos simbólicos, los diferentes recursos retóricos y métricos mediante la lectura de los textos poéticos representativos. Así como la composición de diferentes tipos de texto, entre los que se encuentran los creativos, la creación de este tipo de texto ayudarán a una mayor comprensión de los diferentes elementos de los poemas digitales o escritos, y supondrán un acercamiento real a la valoración de los mismos.

Por nuestra parte, entendemos la lectura creativa como una parte de la escritura, como aquel acto lector que se convierte en creación. Desde este punto de vista debemos enlazar esta consideración con otra: *crear es interpretar* (y viceversa). Con ello establecemos un esquema en el que a partir de la lectura llegamos a la interpretación textual y posteriormente a la creación como consecuencia de ese primer acto. Esta base también sería la plataforma en donde se asienta la lectura comentada. De este modo, pasamos del leedor al lector, un tipo de lector que se integra en la creación y asimismo enlazamos el pensamiento crítico con el pensamiento creativo. En esta transmisión la escritura supone un fortalecimiento para la lectura, ya que la comprensión y la asimilación de los significados textuales se convierten en sentido, con lo cual la mecánica tradicional queda relegada a un plano paralelo o secundario<sup>65</sup>. Dentro de ese tradicionalismo están otra serie de aspectos que obstaculizan una lectura creativa: la pasividad de los alumnos, el marco de sumisión-obediencia del aula o las programaciones que se realizan teniendo un conocimiento sesgado del alumno. Aunque

---

<sup>65</sup> Por un lado, el proceso compositivo tradicional en el cual los alumnos de manera mecánica repiten un modelo de composición o a veces sólo visualizan los errores marcados por el profesor. Por otro lado, destacamos la importancia del proceso de elaboración de lo escrito aportando ideas y dando un soporte al alumno mientras éste realiza su tarea, además le ayuda a trabajar el contenido y la forma, y colabora con el alumno a la hora de escribir. Por tanto, el profesor ya no es un sujeto pasivo en la actividad sino plenamente activo al igual que el alumno.

después se realicen ajustes, desconocer las características de una clase implica ir en cierto modo a ciegas. Asimismo hay que añadir a esta serie de obstáculos el asunto del *error* en la educación, en un sistema en el que errar, ya desde primaria, se marca en rojo y así resulta esa dualidad: bien/mal.

Pero desde posiciones metodológicas más avanzadas, se toma el error como un elemento más del proceso textual: reescritura en cuanto a esbozos, por ejemplo. Un caso similar y estrechamente relacionado con este tema lo tenemos en la corrección idiomática. Por ejemplo, Daniel Cassany (1993) observó que el alumnado a menudo mostraba una actitud pasiva y en ocasiones, frustrante, y esto le hacía dudar de su utilidad y de su rol como docente. Entonces pensó que la corrección estaba muy relacionada con la práctica global de la escritura y que por tanto, debía plantear algunas estrategias para trabajar la corrección de la escritura de una manera diferente a la habitual. Por lo tanto es importante plantear estrategias y técnicas tanto en la lectura como en la escritura, para afrontar de una manera motivadora los temas que diariamente forman parte de la vida de un docente o de un alumno. De esto dependerá su éxito y a la vez tener claro que el docente y el alumno no son dos factores que deban trabajar por separado en el ámbito de la enseñanza. Tienen que trabajar de manera conjunta como si de un grupo se tratara puesto que el docente debe tener en cuenta a sus alumnos, con el fin de poder adaptarse a ellos, y sus alumnos deben también adecuarse y compartir con el profesor sus inquietudes y experiencias.

Por ello debemos realizar un ejercicio de desaprendizaje en el alumnado porque esa concepción de bueno/malo, acierto/error está tan asimilada que es necesario, en un principio, exponerles que el equívoco no es castigable en el proceso de composición y que el resultado se integrará en las diversas notas recogidas de una evaluación continua. Además de esta cuestión otra necesidad la tenemos en los diversos elementos que impiden la consumación de una lectura creativa. Podemos referirnos a los seis factores que expone M. Fryer (1996) en cuanto a un ámbito escolar restringido y otro familiar que refleja desinterés ante las creaciones. Otra cuestión dentro de estos componentes es la necesidad de tomarse este tipo de lecturas creadoras con tiempo, con el tiempo inevitable que marca una creación de este tipo. Así, las presiones no se encargarán de ahogar la espontaneidad, el esfuerzo y la creación. De nuevo tenemos que aludir a la cuestión del juego, ya que entendida de esta manera la lectura comentada se transforma

en una manera lúdica de recreación de las palabras, los significados y su sentido. En ese juego se producirá el descubrimiento de algunos de los mecanismos literarios (poéticos en nuestro caso y en concreto, métricos, retóricos y simbólicos). Para ello tenemos que saber qué piensan sobre lo escrito, qué sienten cuando realizan la tarea de lectura, interpretación y creación, si les gusta, si creen que es útil, si aprenden, etc.

Una de las cuestiones que debemos de evitar a toda costa es la frustración o el descontento. Y ¿a qué se debe esto? ¿Falta de comunicación entre alumnos y docentes? ¿Falta de estrategias y técnicas para trabajar ese ámbito de la lectura creativa? ¿Desconocimiento de cuál es la concepción que hay que tener sobre la corrección para que ésta sea más dinámica y efectiva? ¿Falta de estrategias para conocer qué aspectos hemos de cambiar? ¿Desconocimiento de nuevos métodos de corrección? ¿Ignorancia en cuanto a las técnicas que podemos utilizar?, etc.

Al mismo tiempo que hemos tratado sobre todo qué debemos subrayar, cómo y cuál es la manera de llevar a cabo esa lectura creativa (comentada). En principio, podemos decir en torno a este tema que hay que pasar de una creación individual a una creación colectiva, ya que la lectura comentada se expresa principalmente de forma oral y grupal, aunque posteriormente sus apreciaciones sean recogidas individualmente por cada alumno. Es casi imposible que un alumno pueda interiorizar todas aquellas correcciones que el maestro hace en sus redacciones y textos de manera mecánica. El alumnado no tiene capacidad para eso, sino que necesita su tiempo y sobre todo, precisa encontrar el sentido y entender las variaciones correctivas, aspecto que pocas veces se tiene en cuenta, ya que en la mayoría de las ocasiones el docente se limita a entregar las correcciones como si este solo tuviese un lugar testimonial y apenas integrador. El profesor debe ser también un partícipe de la creación como creador, esta postura creativa tiene que exigirse al alumnado y al profesorado. Con esta apreciación y práctica, el profesor creará un vínculo de interrelación, de diálogo crítico de los textos que se vayan creando. Por esta razón, el proceso de composición debe convertirse en tránsito de reescritura del profesor-alumno; un concepto de creación como transcurso de búsqueda de defectos, errores o imperfecciones que posteriormente serán revisados y reformulados. La búsqueda y reformulación se convierten en dos procesos claves para ello. En ocasiones, no ha de ser necesario que el maestro se encargue de todo el proceso a seguir, sino que el desarrollo creativo pueda dividirse entre docente y alumno. El

propósito es que tanto uno como otro tengan roles compartidos y los dos trabajen conjuntamente. El inicio de este proceso de lectura creativa (comentada o en nube) debe ser el de la aportación de una serie de textos por parte del profesor para una lectura individual (el alumno elegirá uno de ellos). Esta lectura se compartirá con el estudio de los elementos tratados en cuarto curso y que hemos aludido anteriormente. Sobre el texto elegido el profesor aportará una serie de preguntas en relación con los asuntos tratados y el alumno deberá realizar una serie de preguntas analíticas al profesor sobre el texto (el número quedará a cargo del profesor).

Una vez realizada esta parte de la lectura y la interpretación, el alumno deberá analizar las sugerencias, ideas, frases, pensamientos, etc, que se le hayan ocurrido durante ese acto lector e interpretativo. Así empezará a vivenciar el texto, a llenarlo de sí mismo y hacerlo suyo; lo afectivo y lo cognitivo se enlazan de una manera comprensiva. A partir de este cúmulo experiencias empezará la creación con un primer esbozo, cuya finalidad será realizar diversas versiones. Estas versiones se irán exponiendo y criticando por parte de los alumnos y el profesor. Esa lectura crítica conjunta modificará el texto y de este modo, el alumnado asimilará el proceso compositivo de otra manera.

Siguiendo el concepto de corrección de D. Cassany (1993) la relación prácticamente en su totalidad con el concepto de evaluación es reseñable; pero destaca que esto es una reflexión errónea por parte del profesorado. Este autor considera que no se puede evaluar únicamente mediante la corrección de un texto o un examen, ya que detrás de ese escrito hay otros aprendizajes que posiblemente no están plasmados ahí. No pueden ser reflejados ni destacados en un escrito, por lo tanto es importante diferenciar estos dos conceptos y valorarlos de una manera diferente y que uno no sea dependiente del otro. Evaluar tiene que ser un proceso donde se realiza una búsqueda y se emite un juicio sobre las características del texto en cuestión, pero no tiene que ser la clave para determinar el producto final. En nuestro caso, contará tanto el proceso como el final, para ello el alumno deberá tener un cuaderno de esbozos y una creación final.

En esa evaluación, aspectos como la comprensión literal realizada en una lectura comentada inicial y grupal son claves. Con posterioridad necesitaremos conocer el ejercicio de expresión oral y escrita de lo creado. Es preciso corregir sin dejar pasar

mucho tiempo ya que el alumno realiza diversas actividades cada día y cuanto más reciente sea la retroalimentación más facilidad de comprensión tendrá. Por eso, la opción de corregir entre compañeros puede ser una buena idea, de esta manera el tiempo de corrección es más inmediato.

La consecuencia de todas estas apreciaciones se refleja en que el texto se transforma en pretexto. Un ejemplo, también lo tenemos en Víctor Garrido Alcalde (2004), quien se muestra parte de nuestra propuesta. En el caso de la escritura poética más allá de lo puramente creativo podemos señalar que “Escribir poemas proporciona al alumnado la posibilidad de explorar la lengua, organizar ideas, manipular la estructura oracional, seleccionar vocabulario y reflexionar sobre la colocación de elementos en la frase, por lo que constituye un ejercicio de desarrollo de la competencia lingüística.” (Pérez, 2002: 109). Esa exploración está en la interpretación, de manera que ambos actos son inseparables, al menos, desde nuestra concepción.

## 6.6. Leer e interpretar textualidades poéticas electrónicas

Hay que tener claro desde el principio que al realizar una lectura comentada, un comentario de texto o análisis textual de un texto digital poético entramos dentro de un espacio de vasos comunicantes, de rupturas textuales y de un solapamiento de esos textos. Como sabemos el hipertexto ha cambiado absolutamente las prácticas de lectura y escritura, y como consecuencia los medios de interacción comunicativa. En definitiva es un nuevo dispositivo de lenguaje. Por esta razón resulta necesaria una visión concreta para las textualidades hipertextuales e hipermedia y como consecuencia para las creaciones poéticas digitales como la No-poesía, el videopoema o la holopoesía. En estrecha relación con el apartado anterior debemos tener en cuenta al lector del hipertexto como un lector participativo por la misma forma que posee este tipo de textualidades y en último momento como creador, resultando una obra colectiva, en la que lector y autor diluyen sus formas para fundirse en nuevas figuras: el escribtor y el lectoespectador.



En relación con ello surgen nuevas interpretaciones textuales, pero también nuevas cuestiones: ¿es posible llevar a cabo en el hipertexto y textualidades hipermedia el mismo proceso interpretativo del comentario de texto, con sus múltiples variantes o desde la lectura comentada? Creo que la exigencia debe ser como siempre la de la calidad de textual. Internet ha dado una apertura estupenda a los canales habituales de visibilidad lectora y escritora; pero también esa apertura nos ha mostrado su lado de simpleza, distorsión, confusión e inexactitudes. Los textos hipertextuales e hipermedia necesitan una nueva concepción analítica ya que la extensión de significantes y significados es más amplia, se solapan distintos tipos de textos. Entonces, si estamos ante varias textualidades necesitamos diferentes tipos de interpretaciones, es decir, la imagen tendría un tipo de lectura comentada, el texto otra e incluso el sonido o el video otra o ¿es posible hacer una lectura comentada desde la comparación?

Pues la respuesta es afirmativa y las razones son varias. Es aquí de gran necesidad algunas consideraciones de la literatura comparada para no realizar una lectura comparada demasiado extensísima, teniendo en cuenta el curso tratado de cuarto de ESO. La primera razón reside en la extensión, una lectura comentada requiere mayor agilidad en su desarrollo, por lo tanto, entrelazar consideraciones diferentes sobre los diversos textos resulta una consecuencia lógica. También es una manera de amoldarse a las propias características del hipertexto e hipermedia: interactividad, discontinuidad, fragmentarismo, etc. Habría que empezar por un comparativismo formal y otro argumental. Hay que recordar que el periodo literario de cuarto de ESO está entre el Romanticismo y la actualidad, y que el objetivo se centra en determinar y asimilar principalmente una serie de cuestiones métricas, retóricas y simbólicas.

Ese primer estadio formal permite al alumno descubrir la presencia o la transposición, de un universo literario a otro y de polisistema a polisistema<sup>66</sup>. Pero además puede advertir las divergencias formales entre la imagen y el texto, o entre el sonido (música) y el video, y así conocer las distintas manifestaciones culturales, enriqueciendo su caudal de información sobre tipos de expresión, acercándose a los procesos de la creación y, sobre todo, aumentando su capacidad para disfrutar de la

---

<sup>66</sup> Esta terminología es heredada de Itamar Even-Zohar (1994), fundadora de la Teoría de los polisistemas, cuya relación con aspectos como canon o periferia son determinantes en el aspecto selectivo de obras y autores literarios.

lectura. En este caso realizar un ejercicio de comparación interpretativa de manera sencilla resulta enriquecedor en cuanto a la asimilación de estas nuevas textualidades. Según Antonio Mendoza:

El objeto de la LC no es detectar exclusivamente las coincidencias y paralelismos, sino que también atiende a las diferencias. En este sentido, el establecimiento de correlaciones entre producciones concretas es un buen recurso didáctico para apreciar y consolidar los rasgos específicos de cada una que servirán para construir un conocimiento coherente (Mendoza, 1994: 24).

Si trasladamos esta concepción al hipertexto poético, las cuestiones formales a analizar estarían en primer momento dentro de la consideración de los significantes, es decir, ¿qué significado poseen los enlaces y nodos, elementos fundamentales en el hipertexto? En el enlace las palabras cobran el sentido verosímil y completo que les corresponde. Todos esos puntos de intersección, que son los nodos y los enlaces, nos indican la relectura de un texto en un contexto nuevo, juicio acerca de alternativas o comparación entre dos o más elementos:

“El hipertexto nos obliga a descubrir formas de llevar a la práctica interacciones complejas entre fragmentos, que van más allá de la simple implicación o de la relación enunciado-comentario. La nueva escritura hipertextual deberá sin duda tratar los puntos de vista y las estructuras conceptuales como paisajes para ser explorados más que como posiciones para ser defendidas o atacadas. Deberá potenciar la fluidez y la reutilización más que los fundamentos y las posiciones definitivas. Deberá ofrecer caminos que le lleven al lector a visitar varias veces un mismo fragmento. Hemos de inventar o reinventar una nueva retórica. Entre las figuras de la retórica clásica, hay tres a las que el hipertexto reviste de un sentido particular: la sinécdoque, el asíndeton y la metáfora” (Clément, 2000).

Estos tres tropos representan esa visión de lo global a lo particular, de lo asistémico, discontinuo y fragmentario. Así, tenemos un primer nivel de análisis retórico que puede o no coincidir con la intención del texto. En cuanto a asuntos de métrica habría que señalar un aspecto importante: la ruptura con la linealidad del verso habitual. Hay que tener en cuenta que en diversos casos como en los del poeta Ramón

Dachs esa uniformidad del verso se corta y la asociación de ideas y palabras con el contenido global crea un significado más, a través del cual la métrica sirve de base para ello.

En cuanto a los contenidos, en la parte argumental debemos subrayar que corresponde a los docentes, principalmente, la tarea de enseñar a los alumnos a realizar una lectura dinámico-participativa. ¿Y qué significa esto de dinámico-participativo? Una lectura donde el alumnado no sólo se limite a la ejecución de las actividades que tradicionalmente han venido realizando en clase, sino que implique el ejercicio pleno de sus capacidades intelectuales, como un constructor-transformador, para que sea capaz de entender, comprender o interpretar cualquier tipo de texto. Como venimos exponiendo la lectura es un proceso dinámico y participativo donde tan importante resulta lo que está expresado como lo que es capaz de incorporar el lector. Una de las misiones del lector debe ser la de descodificar el mensaje, teniendo presente que el contenido del texto se manifiesta como un complejo semántico que se forma de lo explícitamente expresado, lo conocido por él, lo inferido del contexto histórico y el contexto actual.

Es en el ámbito argumental en donde se puede realizar un pleno desarrollo de una lectura comparada de textualidades. Así estaríamos dentro de los hipermedia: imagen, sonido, texto y video; estaríamos dentro una fusión del hipertexto y lo multimedia. Para los poemas podemos realizar las diferentes fases explicadas en la lectura creativa: lectura, interpretación y creación. En nuestro caso, las textualidades poéticas digitales que más se acercan al hipermedia son el videopoema y la poesía holográfica (por la complejidad de la poesía holográfica para cuarto de ESO es mejor la realización del videopoema). En cuanto a la parte de imágenes, ya sean fotográficas o en movimiento, se busca que el alumnado redacte textos escritos de diferente tipo, en este caso narrativo-descriptivo en un primer momento (estaríamos tratando la composición) y posteriormente, otro expositivo-argumentativo (nos encontraríamos con lo afectivo), utilizando una organización clara, con un vocabulario rico y respetando los criterios de corrección, coherencia y cohesión, en fin, apreciando la buena exposición de los mismos.

En la presentación y clasificación de la imagen los alumnos tendrán en cuenta el tipo de obra (cuadro, cartel, fotografía...), al autor (si es conocido), el tema (político, económico, social, religioso...), así como la fecha y lugar de publicación. En cuanto a la descripción del asunto o de la acción deben identificarse los autores y la situación para dar paso al análisis del contexto y su valoración, aludiendo a la ideología del escritor, así como su significado histórico (e incluso iconográfico) y de su interés como fuente. Hay que plantearse que toda imagen nos cuenta algo que ya hemos descrito anteriormente y que tienen que explicar los antecedentes que nos han llevado a ese momento y las consecuencias que emanarán del mismo. Por eso se tiene que comenzar con aquello que agrada de la foto, las sensaciones que produce (y qué es lo que las produce), lo que hace recordar, en qué pensamos cuando la miramos, qué es lo que nos llama la atención. En definitiva se trata de dar un feedback sobre lo que nos despierta la foto, la imagen o el sonido.

## Capítulo VII. Las potencialidades didácticas de algunos textos poéticos digitales

## 7.1. Algunas cuestiones iniciales: el escaparate electrónico y la ciberpoesía

Toda esa multiplicidad crítica del aula que se da a través de la lectura comentada se regenera en opiniones y debates que deben aportar una comprensión colectiva. Una de las cuestiones esenciales a la hora de ejemplificar algunas cuestiones tanto para la lectura como para la escritura se presenta en el ejercicio de la palabra *planificación*. Y aunque sea de algún modo incompatible con rasgos de la *lectura comentada*, pongamos por caso, la *espontaneidad*, la cual suele estar relacionada con la imaginación y en este caso tiene que ser dosificada, hecho que a primera vista puede entrar en contradicción con nuestra querencia de leer (comentar e interpretar) el texto como forma de creación. Pero su planificación tiene que ejercitarse entre la sistematización sutil y la naturalidad explícita. Como explica Víctor Moreno: “Arrojar a los alumnos al desierto de la página en blanco, sin más ayuda que la inteligencia en ciernes de cada uno, es una invitación al suicidio, una medida indigna de quien se hace llamar maestro y, finalmente, una soga de excelente esparto para ahogar en ella todas las posibles ansias del acto de escribir.” (2004: 17). Entonces, este punto junto con el del análisis de las programaciones nos dará un acercamiento a nuestra postura. Y si esas cuestiones de la planificación y su aplicación se presentan fundamentales en el camino, hay otra no menos importante, estamos en el lugar de saber los propósitos de esa estructuración, los cuales se recogen a modo de referencia y normativa en cada currículo.

Otro asunto de interés que debemos subrayar es la consideración del escaso dominio y la limitación para expresar ciertas experiencias; recordar también la edad en la que se intenta articular esa enunciación: dieciséis años con todas sus actitudes. Desde la unión inseparable de lectura y escritura, como venimos insistiendo, una nos llevará a otra y viceversa, de la acción a lo pasivo y al contrario. Sin embargo, normalmente en esa planificación suele darse el trayecto rígido del inicio, paso medio y final; es cierto que la planificación debe ser esencial, pero debe presentarse como la un actor en su representación, que se note lo menos posible.

Para seguir este adentramiento en la interpretación textual a través de la creatividad creo que es necesario, en este momento, empezar a acercar las nociones teóricas del aprendizaje a las prácticas y a la enseñanza dialógica-comparada (conexión que podemos ver en la propuesta de la creación literaria desde la lectura comentada por los diversos géneros poéticos digitales hasta la creación de un videopoema). La base de ese aprendizaje reside en el intercambio de interpretaciones sobre el texto, desde su verdadera finalidad y compromiso con la acción lectora, hecho básico para tratar nuestra posición:

El fin de la lectura es ayudar a que el lector descubra su expresividad, necesario en una sociedad que requiere la participación de todos; sus propias ideas, también importantes en un medio de vertiginosa innovación; su yo personal y profundo, para actuar en un mundo que cada día se presenta como un desafío que exige intervenir con integridad, dignidad y alentando los más altos valores humanos (Lihón, 1983).

En nuestro proyecto didáctico con los géneros poéticos digitales, el aprendizaje está asentado en el diálogo, además de la importancia de la escucha y del habla con el otro como hecho esencial, pero hay que definir esa concepción del habla, de la oralidad interpretativa, para ello María Elena Rodríguez lo señala de este modo:

Hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación. El aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha (Rodríguez, 1995: 4).

Uno de los puntos originarios por resultar un referente teórico lo encontramos en la competencia digital dentro del currículo extremeño. Por eso, en primer lugar, creo conveniente ir directamente a la definición:

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos

soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.” (Decreto 83/2007, 2007: 7795).

Pero lo importante para los siguientes apartados en cuanto al desarrollo de nuestra propuesta reside en la manipulación de diversas textualidades: desde la palabra pasando por el sonido hasta la imagen. Por lo tanto, el manejo de información en consonancia con el contenido es mucho mayor, ya que además de la solvencia en la manipulación de técnicas lingüísticas hay que añadir la expresividad y la creatividad. Es decir, no sólo hay que conocer el empleo de otra técnica sino que además hay que añadir el talento y su visualización, con lo cual se emplean dos vías productivas.

Por esta razón, a la competencia digital hay que añadir la competencia creativa, específicamente a través de la palabra y su combinación con la imagen y el sonido. Para ello hemos hablado anteriormente de la relación lectura-escritura con la creación, en estas últimas cuestiones habría que agregar algunos elementos ya olvidados, más allá de las cuestiones curriculares sobre este tipo de competencia. Estos componentes creativos recogían la explosión de los estudios anglosajones de la década de los sesenta sobre y para la creatividad, por ejemplo, la audición creativa. La educación creativa nos reporta una serie de cuestiones que se han dado intensamente como la evaluación y la autovaloración en la creatividad (Logan y Logan, 1980: 286-301). Es destacable que en esa década de los ochenta M. Logan y G. Logan hablen, entre otros aspectos, de realización de películas en el aula o del maestro creativo, recogiendo toda una tradición de unión de creatividad y educación. Como elemento creador y creativo proponen, entre diversas y sugerentes propuestas, el diálogo en toda su amplitud, muy en consonancia con la proposición de lectura en nube o comentada. Esa experiencia de cultivar la palabra creativa, como hemos comentado, tuvo y tiene una gran presencia en el ámbito anglosajón, convirtiéndose en medio de producción y de fomento lectoescritor.

En esa relación entre lo creativo y lo digital tenemos una serie de propuestas a través de distintas vías literarias. Que la tecnología digital y la literatura no pueden dejar de estar conectadas en el mundo contemporáneo es algo obvio. La conexión entre una y otra resulta evidente e imprescindible en el caso de la literatura digital; gracias al sustento tecnológico logra unas posibilidades de acopio activo de información y



conocimiento, por lo tanto, de análisis y de interpretación como nunca antes se había tenido. De este modo, consideramos el campo de la Literatura y las tecnologías digitales como un espacio importante para el estudio de la relación y la comparación entre ambos, con todas las cuestiones e integrantes adjuntos que esta relación suscita y pueda seguir suscitando. Rapidez, difusión descentralizada, recorridos creativos por los nodos de la red y accesos ilimitados a acervos on-line representan las principales diferencias que reconfiguran las formas de expresión, difusión y utilidad de los materiales literarios. Todos estos rasgos son y serán la explicación para la aparición en serie de nuevas vías de expresión literaria, las cuales queremos acercar al alumnado principalmente y de manera práctica en los “Anexos”.

El ordenador y las tecnologías de comunicación ofrecen nuevas formas de expresión a las artes y posibilidades de abrir nuevos horizontes. La participación de los lectores en la red es mayor y en cierto modo se confirma el viejo lema: “cada uno es un artista”. Para Romera Castillo, “el arte acabado e inalterable es una cosa del pasado” puesto que hemos ingresado en “una era en la que la expresión puede ser más participativa y vital” (1997: 31), y en la que cada creador considera Internet como un sugerente corredor para exponer sus manifestaciones artísticas y propagarlas directamente al público. También en la literatura la influencia ha sido mayúscula y esto debe empezar a trasladarse al aula; estamos ante una literatura del ciberespacio, literatura electrónica, interactiva o literatura del ordenador, etc. Con estas etiquetas suele recogerse las distintas vías literarias que han surgido bajo el influjo de los medios electrónicos, cuyas aplicaciones en el aula son escasísimas, quizás por desconocimiento, indiferencia o por pertenecer a ese grupo de tendencias poéticas periféricas. Aquí nos encontramos ante el dilema terminológico en el cual no entraremos<sup>67</sup>.

Esto significa, en todo caso, que debemos plantearnos la necesidad de estudiarlo, de analizarlo y conocerlo en el aula:

---

<sup>67</sup> Pero puede ocurrir, como bien explica Kurt Spang, que “la misma voz designa realidades distintas o (...), al contrario la misma realidad se caracteriza con etiquetas distintas” (Spang, 1993:32). Para ello seguiré con prudencia las observaciones de Joan Elies Adell, que al preguntarse por la literatura electrónica dice lo siguiente: “tampoco no se le hubiera podido dar una respuesta satisfactoria, ya que se trata de una literatura en fase de formación”. (Adell, 2004: 138).

estas nuevas formas de manifestación de aquello que, aún hoy, hemos convenido en seguir dándole el nombre de literatura. Porque, y ésta es una de las ideas que me gustaría saber transmitir, no podemos dar la espalda o simplemente cerrar los ojos a esas nuevas formas de textualidad que, bajo las diversas etiquetas de literatura informática, literatura generada por ordenador, literatura electrónica o ciberliteratura, nos han mostrado que existe una literatura íntimamente vinculada a las particularidades de la informática y que han ampliado el campo de lo que venimos llamando “lo literario (Adell, 2004: 138).

Lo cierto es que hoy el alumno circula por redes blandas, volátiles y aéreas. Una temporalidad de entrelazamientos que ha tenido su reflejo en la literatura, de este modo todo se conecta y se fusiona en multiplicidad y diversidad; ahora se dan virtualmente espacios literarios que antes se soñaban. La simultaneidad de lugares y tiempos borra fronteras a favor de la capacidad de conexión entre ideas y creaciones que las hacen cohabitar. Esta inmediatez también se transmite a textualidades poéticas, con una construcción del ideal creador de presencia en la ausencia, fundación de una realidad a pesar de su virtualidad.

El alumnado, dentro de esa lectura de prolongación y deslizamiento, establece un medio acumulativo de saberes híbridos. En los ámbitos electrónico-poéticos, nos encontramos, entre otros elementos, con los espejismos de la iconoadicción; la imagen y el sonido sobresalen por encima de la palabra, hechizados todo ello por la hiperinformación. Así se multiplica el mensaje mediante diversas sensibilidades y se trata de una comunicación más directa, la cual impulsa un imaginario de acontecimientos que, en tanto que sucede, se queda grabado, superados por la multiplicidad de otros medios. Esto les sitúa en la fuerza de la iconoadicción, con la posibilidad de permanecer en el asombro de esa combinación de imágenes, palabras y sonidos, la cual es muy cercana a ellos.

Entonces, se construye un lector que le interesa explorar lo dado instantáneamente a través de la imagen visual y al que le importan los contenidos en toda su diversidad. La poesía se vuelve pantallas en red, interactiva. Lo cierto es que todo ese mundo audiovisual produce una serie de ritos alrededor de ese *escaparate electrónico*. Pero si el ordenador e Internet han logrado edificar en el aula y con el

alumnado una escenografía de la ilusión, también ha dado opción a la creación de nuevos soportes, nuevas variantes para la literatura, nuevas relaciones entre editores, escritores y lectores.

## 7.2. Aproximaciones a la educación múltiple: la enseñanza y la creación multimedia

Una de las nuevas relaciones en el aula (ya sea de cuarto de ESO o de otro curso) y fuera de ella, así como la didáctica de la literatura, se encuentra en el término multimedias, que resulta ya familiar en cuanto a las posibilidades que ofrecen para los procesos de enseñanza-aprendizaje, proporcionando una extensión del mismo a través de la evolución y expansión de los medios electrónicos. Por eso, no es una terminología desconocida para las ciencias educativas, la certeza del valor de la comunicación multisensorial en el proceso didáctico junto con la meditación sobre la aparición de un nuevo medio han hecho que su concepción parezca cada vez más habitual en la tecnología educativa. Su capacidad de unificación y combinación de dos o más cauces expresivos de texto, sonido, video, gráficos y animación convierten a este medio, tanto desde el ámbito textual como educativo, en una vía muy completa de expresión. El resultado de toda esa unión es la posibilidad de presentación de información de una manera atractiva y con una mayor adecuación a determinadas situaciones para el alumnado de cuarto de ESO. Además, cada usuario puede intervenir en el modo y el momento que ha de lograr la entrada a toda esa información y con lo cual la captación de los mensajes se presenta de manera más directa.

Hay ejemplos de la relación entre la literatura, su accesibilidad y practicidad, un ejemplo es el videojuego educativo, con una gran valoración por parte del alumnado debido a su cercanía con otros videojuegos. Los resultados de esta vía educativa revelan un elevado grado de satisfacción, de aprovechamiento y gusto por el diseño del videojuego. De este modo se proporciona a los niños una mejor comprensión de lo que están leyendo, un aprendizaje más significativo, a la par que mucho más motivador y que fomenta su deseo de participar en la actividad, en mayor medida que si ésta se plantease en el formato tradicional. También creemos que, tanto con los videojuegos como con los géneros poéticos digitales, ocurre lo siguiente:

La intención es abrir un diálogo sobre algunas ideas de las investigaciones citadas en relación con las potencialidades de los videojuegos en la escuela. Las categorías “comercial” y “educativo” no son excluyentes y cada una de ellas incluye juegos de características muy disímiles, cuya calidad, capacidad de despertar interés, desafíos que proponen, valores que sostienen varían enormemente de uno a otro (Armando, 2010:31).

Pero hay que tener en cuenta que a simple vista la lectura en internet puede ser más simple por esa navegación, por ese ojeo. Por consiguiente, es necesario trasladar al alumnado la habilidad de llevar a cabo una lectura honda e interpretativa, que sea contrastada y cuestionada, que reconozca lo implícito para cribar el cúmulo de información desjerarquizada que se halla en internet. ¿Cómo nos enseña D. Cassany este aspecto? Con una reflexión previa sobre qué es una lectura crítica (esa lectura comentada o en nube que tendrá su propuesta desde ese punto de vista crítico en la proyecto didáctico de la Liga literaria-musical) y cómo llevarla a cabo para trasladar la destreza a los estudiantes, para lograr “enseñar a leer críticamente fotos, vídeos, audios y perfiles de redes sociales, porque en la red hay mucha más porquería” (2012: 270), e incitar esa criticidad asimismo en el papel del escritor, cometido que puede asumir el alumno. Este asunto resulta revelador ya que el caudal de contenidos de diversas fuentes, a veces poco fiables, dificulta enormemente la comunicación en internet.

De este modo, existe una doble codificación en el alumnado, por un lado, la de los códigos lingüísticos y por otro, la de la imagen y del sonido. El manejo de los medios multimedias ayudará a enaltecer la disposición del proceso de enseñanza-aprendizaje al posibilitar que el estudiante interactúe para complementar y reforzar su aprendizaje. Las contribuciones a la docencia de la tecnología multimedia han sido diversas, han proporcionado un acceso rápido y económico a fuentes de información o se han convertido en un medio eficiente para la difusión del conocimiento por medio del trabajo interdisciplinario, además de proporcionarnos una solución óptima de auto-estudio.

Si los videojuegos<sup>68</sup> forman parte del ocio cotidiano de niños y jóvenes, pero ¿es posible utilizarlos en la escuela? y en relación con ello, ¿en el campo de las letras? En el caso de la poesía, desde el ámbito de los videojuegos, se centra más en el contexto de la educación infantil. Un ejemplo que puede utilizarse en el aula de cuarto de ESO, en relación con la creación poética y lo multimedia, es *Second Life* o los *Sims*. De la relación con este último podemos decir a modo de apunte que se ha publicado un libro de poemas *Burbin Nerbs* (2009) del arquitecto Sergio López, el primer poemario escrito en el idioma de los Sims, el simlish. En el caso de *Second Life* ayuda a comprender que la realidad virtual es un medio para dibujar otras maneras de ser, de opinar y cuestionar desde lo lúdico (nuestra Liga literaria-musical podría realizarse en el mundo de *Second Life*), entendiendo esta palabra desde el punto de vista de realización poética de deseos, pensamientos y sensaciones. En *Second life* los avatares ejemplifican una recreación de la persona. Por eso, aquí se entrecruzan la creación de personajes y la interpretación textual.

Por otra parte, también el profesorado posee la posibilidad de afirmar y completar el proceso de enseñanza con una adecuación a la variedad de horizontes, niveles y límites de cada alumno. La fuerza pedagógica de los multimedia interactivos se puede reflejar en la estimulación de estudiantes que se pierden con métodos tradicionales y en estímulos de la cognición, en la disminución del fracaso escolar y el gusto por la lectura y la escritura, además de una adaptación a las capacidades individuales, entre otros aspectos. Paul Gee (2007) mantiene que los buenos videojuegos son aparatos de aprendizaje porque unen algunos de los principios de aprendizaje significativos propuestos por la ciencia cognitiva actual. Los programas multimedia educativos debaten sobre las transformaciones de los sistemas formativos. Los métodos de enseñanza que primaban la cantidad sobre la calidad han avanzado para compensar las insuficiencias particulares de formación. Por medio de la interactividad los sistemas multimedia se adecuan perfectamente a esta nueva dirección, puesto que concede la utilización de la información en unas situaciones y ambientes adecuados, sobre todo con la instauración de un medio virtual en cual cada estudiante aprecia instantáneamente el impacto de sus acciones.

---

<sup>68</sup> Dos problemas fundamentales: el excesivo coste de desarrollo para este tipo de iniciativas y el hecho de que los juegos por sí solos tienen un valor limitado y por lo tanto, deberían ser parte de procesos educativos variados.

Pero hay que señalar, en este sentido, que los estudiantes no son un simple recipiente de las enseñanzas de cada profesor en una relación de emitir-recibir, ni tampoco la única base tiene que ser el libro impreso. La diversidad de medios y de habilidades metodológicas de la educación multimedia aporta un sentido educativo diferente, más abierto, por medio de la autoconstrucción del aprendizaje con la ayuda del profesor como intermediario, utilizando las tecnologías digitales a modo de herramientas informativas, expresivas y creativas, además de ayudar a cuidar la variedad del alumnado.

Anteriormente hemos comentado que uno de los rasgos de la educación y programación multimedia es su interactividad, ésta también debe darse en esa lectura comentada, ya sea de manera individual o colectiva; dentro de las mismas se encuentran diferentes patrones y grados. El modo más sencillo es el ofrecimiento de información por medio de un conjunto de opciones. El alumno va escogiendo entre las diferentes posibilidades, ya sea textual, ya sean enlaces. Con lo cual el nivel de interactividad es mínimo. Los multimedia, además de mostrarnos información y opciones, proyectan también distintos problemas al respecto, incluso valoran respuestas y reflexiones a nivel más o menos básico (en un principio). En esta forma de interactividad el alumnado tiene que responder a dificultades que esbozan los programas multimedia y la lectura comentada como el exceso de información, la comunicación colectiva o los turnos de palabra.

Desde esa interactividad de los multimedia y extrapolando sus directrices a la lectura comentada se da la posibilidad de descubrir errores y carencias, de realizar un estudio en cuanto a la marcha de las causas de los mismos, analizar los asuntos consultados y aquellos que van a examinarse. Asimismo, en este nivel de interactividad se encuentra la posibilidad para el alumnado de diseñar su propio itinerario de estudio, algo que en la lectura comentada también es necesario. En un horizonte más avanzado de interactividad, el usuario/alumno va tomando más protagonismo (el caso de Second Life es un ejemplo), hecho esencial en la lectura comentada como acto creativo. A través de los procesos de lectura y multimedia, como semejanza, se aclaran dudas e incorporan temas para facilitar el trabajo de responder a las demandas del alumnado.

A partir del modelo de interactividad máxima y en los programas multimedia el alumnado se convierte en emisor y receptor al mismo tiempo, así como creador de multimedia, acción última de la lectura comentada o en nube como veremos a través del de la Liga y del videopoema. En medio está el profesor como mediador (también creador) de todo el proceso, así se espera que cada lectura se convierta en ejercicio crítico, reflexivo y que el alumno se mude en protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello se debe programar de manera crítica y transformadora desde las relaciones entre el alumnado y las producciones multimedia, asimismo con la lectura comentada, de este modo se deja a un lado las ideas prefijadas y tópicas al respecto.

También esa filosofía de la transversalidad en cuanto a que las estrategias metodológicas multimedia expresan, al igual que en la lectura comentada, un planteamiento para no trabajar de forma aislada, sino impregnando todas las materias curriculares con posibilidades de relación. Se trata de planes constructivistas en base a los conocimientos previos, aprendizaje significativo o actitud participativa de los distintos sectores de la comunidad educativa. Mediante la flexibilidad de agrupamientos, tiempos y espacios con respecto al alumnado, la introducción de las producciones multimedia en el aula y también de la lectura comentada debe llevar consigo un aumento en la integridad y autonomía del mismo. Así, le facilitaremos la capacidad adecuada para leer imágenes y textos audiovisuales, en el plano multimedia y en el plano de la lectura en nube o comentada, un conocimiento más amplio de las características de los niveles ideológicos de significado como formación crítica.

En el entorno poético en relación con las nuevas tecnologías multimedia deben servir para fortificar un tipo de aprendizaje significativo. El profesorado y el alumnado deben trabajar colectivamente hacia unos propósitos comunes y analizar sus problemas, así como encontrar soluciones a los mismos. Como nos dice Yolanda Castaño:

La poesía se enfrenta exactamente al mismo reto que ha encarado toda la vida: el de adaptarse a los tiempos, a sus medios y sus modos. Un lenguaje tan antiguo, tan líquido, tan necesario, un lenguaje que a través de las edades no se ha logrado destruir solo que se transforme por fuerza ahora no podría sino colarse por todos los vericuetos,

plataformas y vías que este tiempo le rinde. En una férrea y callada superviviente (Castaño, 2012: 12).

Uno de los retos de la sociedad multimedia está en reconocer la preparación del alumnado para tomar un lugar en un mundo que cambia rápidamente, también en lo literario. El contacto con textualidades multimedias por parte de los alumnos es habitual, por eso el acercamiento de la creación poética a partir de las nuevas tecnologías es una opción provechosa y que seguramente atraiga o al menos cree una actitud de curiosidad.

### 7.3. Del escribitor al lectoespectador en el aula

Estas nuevas textualidades y medios han producido nuevas figuras en cuanto a lectura y creación, en el aula y fuera de ella. Sobre esa nueva figura híbrida del alumno *escribitor*, el desarrollo de la Web 2.0 ha reconfigurado el mapa de los usuarios de la red, creando nuevos conceptos, nombres y apellidos como el de “prosumer”<sup>69</sup>; en este ámbito se plantea que los productores de contenido en Internet son al mismo tiempo consumidores. Además, la literatura y la creación narrativa, por ejemplo, han quedado a la sombra de la 2.0, naciendo así un concepto denominado *escribitor*. Esta nueva especie produce literatura y la consume utilizando el hipertexto como base ideológica de la creación. Así, si echamos la vista atrás, ya Roland Barthes (1987: 65-71) realizó una crítica de la concepción romántica del autor a partir de la cual el creador configura la inspiración para materializar la obra. Esta idea romántica tomaba al autor como razón principal de la obra y el propio texto como el medio por el que se visualiza el significado que el escritor le aporta. Desde esta postura, el lector se convierte en una figura que lleva a cabo, por medio de su acción, un intento de comprensión de los mensajes del creador y en cierta manera se convierte también en productor. De este modo, como ha indicado Ramón Pérez Parejo la lectura se transforma en un hecho activo:

---

<sup>69</sup> “El prosumer, deja de ser un consumidor pasivo, para convertirse en un creador de contenidos, en un generador de ideas y conceptos que a su vez son consumidos por él mismo y por muchas otras personas que buscan algo en común dentro de la gran red de redes. El prosumer se puede traducir como un individuo dispuesto a brindar comentarios, intereses, opiniones, gustos, fotos, videos, música... todo esto y más sin un necesario ánimo de lucro, pero sí de reconocimiento y aceptación dentro de determinadas comunidades virtuales.” (Escobar).



El Autor es sólo una localización donde el lenguaje (ecos, repeticiones, intertextualidades) se cruza continuamente. Hay que poner esto en relación con la Metafísica de la presencia, es decir, con el afán por hallar un origen unificado, centralizado, tutelado. En la línea de un Nietzsche que certificó la muerte de Dios, Barthes critica la metafísica de la presencia en el ámbito de la autoría, descentralizando el origen y desvinculando el texto del despotismo de una única autoridad que presuntamente controla el significado [...] La obra literaria se transforma en texto, es decir, en un tejido forjado a partir de la escritura del autor y de la lectura activa de los lectores, que hacen conexiones de sentido sin tener en cuenta la primera intención de significado (Parejo, 2004).

R. Barthes instala la acción intransitiva en la escritura y la plena acción de la lectura, por eso, la lectura comentada debe ser una creación más del aula. El acto lector se percibe como un hecho colectivo como ocurre con la figura del escribitor. Se habla cada vez con más fuerza de que el emisor y receptor se entrecruzan en una nueva categoría, la del "escribitor" (Bou). Esencialmente, el escribitor es un lector que en ocasiones, de manera puntual, se convierte en escritor de nuevos textos insertados en la red o con medios digitales, perfil que casa de forma perfecta con el alumno de 4º de ESO por ser nativos tecnológicos, cuya práctica escritora está entre el chat, las redes sociales, el email, etc.

Así, el lector adquiere identidad propia y toda la tradición impuesta tanto para él como para el autor se va diluyendo. En el caso del escribitor surge de las nuevas tecnologías y va hacia ellas. La condición propia del mismo configura el hipertexto en su naturaleza de fragmento, diversificando los posibles discursos. El texto pertenece a un todo inabarcable y la tarea del escribitor es la de descubrir sus relaciones ocultas. No sólo esto es así por esta doble condición del lector, sino por la necesidad que tienen los hipertextos de anclar su significado en un final temporal y causal que no viene dado por el soporte como ocurre en el libro impreso. Es decir, el hipertexto será un fragmento por tres motivos: porque el lector debe completar su significado mediante relaciones semánticas que vayan más allá del significante; por la necesidad de establecer un final, al acotar uno de los significados posibles; y porque el hipertexto es un conjunto de formas libres que necesitan de una coherencia para convertirse en narración.

Este último aspecto convierte al hipertexto en un signo que se completa simbólicamente en su relación con el exterior: la libertad de formas y la estructura abierta de la narración hipertextual, es decir, su condición laberíntica está directamente relacionada con su capacidad de signo enigmático. El lector-alumno de hipertextos interpreta que si existen los márgenes o las redes hipertextuales es porque existe un centro de significado oculto. De la misma manera, la lectura hipertextual responde a la búsqueda de un sentido que hay que des-velar entre el texto y el macrocosmos poético que el texto apunta mediante los enlaces. El hipertexto es tan sólo la punta del iceberg que se esconde bajo la superficie de sus relaciones de asociación.

Si el escritor representa esa figura que produce y consume productos literarios por medio del hipertexto, podemos señalar como forma de expresión de este nuevo perfil a los blogs. Instalarnos en el ciberespacio implica reacciones directas entre escritor y lector, implica accesibilidad para escribir y publicar en y sobre el presente sin restricción alguna (hecho que se puede aprovechar en el aula), implica enterrar los viejos filtros que determinaban quién o qué era un escritor, quién o qué es la literatura, y por supuesto, quién o quiénes determinan estos dos aspectos. Los blogs son algo tan simple como un diario *on line* (herramienta que ya se utiliza en el aula y que puede dar mucho juego en la misma), una plantilla digital colgada en la red que permite publicar textos en orden cronológico y acompañarlos de imágenes, sonido o vídeos. La sencillez con que puede manejarse ha permitido que el número de usuarios haya ido en aumento hasta el momento actual; además, la variedad de contenidos resulta también inabarcable.

De este modo, podemos decir que los blogs también conectan con los textos multimediales por esa mezcla de diferentes medios. En cada entrada de un blog, el texto puede ir acompañado de imágenes, sonido o vídeos, conformando una experiencia compleja a la que uno no puede enfrentarse con una simple lectura. No se trata de una mera acumulación de lenguajes, sino de una integración de los mismos en único mensaje y al servicio de una experiencia, dirigida a un lector participativo y competente en su comprensión de los distintos medios. Los blogs han asociado con naturalidad los componentes propios del hipertexto y se han ido encajando de manera sutil en nuevas formas de escritura y lectura. La utilización habitual del hipervínculo refleja el proceso activo de navegación por la red. Por eso, las diferencias de los blogs y otros medios

tecnológicos son claras en relación con la propia literatura impresa. En suma, la unidad del texto reside desde sus orígenes hasta sus destinatarios, pasando por el contexto, todos ellos organizan esa masa de signos imponiéndoles un sentido: en ese todo donde la obra se cumple.

Y una parte de ese todo es la crítica (la Liga literaria-musical es un ejercicio de la misma), o si se quiere ese ejercicio de valoración de una obra literaria por parte del lector. Si los medios tecnológicos actuales han producido diversos cambios en el escritor, el lector o la creación de los textos, la comprensión literaria en el aula también ha recibido el influjo de la rapidez y la fragmentación. Para José Domínguez Caparros:

“[...] desde antiguo se han planteado problemas teóricos en relación con el papel de la crítica a la hora de consagrar las obras literarias y el discutible valor del criterio temporal que prejuzga como bueno lo antiguo. [...] La historia de la crítica encontrará, sobre todo a partir del siglo XVIII, abundantes materiales para la construcción de un canon, directa o indirectamente presente como modelo en lo que hoy calificamos de crítica literaria (Domínguez, 2009: 70)

Por otra parte y en relación con el concepto de escrilector tenemos el de lectoespectador, denominación de Vicente Luis Mora (2012) en su ensayo del mismo título: aquí no sólo se nos avisa de esos nuevos cambios sino que el propio escritor es uno de los participantes de esas transformaciones necesarias para que la literatura progrese. La hipótesis principal: la concepción de la escritura como un punto que da luz y la recibe, que abre caminos tanto hacia fuera como hacia dentro; es decir, el sentido del ser en la experiencia estética y viceversa, sin credos ni disimulos. Para ello se encuadra al hombre no como algo ajeno a las tecnologías, sino como unidad carnal y digital, recordando así las palabras de José Luis Molinuevo (uno de los referentes de Mora) y yendo más atrás en esa teoría del ciborg.

Un segundo encuadramiento lo observamos en el texto como imagen<sup>70</sup>, desde el ámbito de la Red; y como consecuencia: una forma diferente de lectura fragmentaria, global y fronteriza. Uno de los asuntos más interesantes en este sentido y que Vicente Luis Mora añade, se percibe en esa posibilidad de incluir comentarios de lectores de blogs sobre un libro en una edición del mismo (*crítica en nube*) y sobre todo incluirlas en publicaciones electrónicas. Sin embargo, esas ediciones digitales están a la espera de avances para que se produzca la aparición de esas “obras totales”, no sólo en cuestiones críticas sino desde el punto de vista estético; sin duda uno de los apuntes más interesantes. Se vislumbra a ese escritor wagneriano que mezcle virtuosamente imagen, texto, video y sonido, dando nuevas precisiones de una idea, de un verso, de unos personajes, de un diálogo, etc, y esto es algo que se puede adelantar o promocionar en el aula. Todo expuesto en suspense para ese “lector 2.0”, al cual pertenece de lleno el alumnado de cuarto de ESO, intrigado por comprobar cómo resolverá esa red dentro de la red y sorprendido al confirmar que ese futuro puzzle será tan cercano a la realidad que parecerá renovarla.

Pero si llegasen a convertirse esas distintas capas multimediales en obras totales, habría que preguntarse si en su unión ¿las distintas formas creativas se superarán a sí mismas? y si se produce esto: ¿llegarán cada una ellas a su avance originalmente propio? En estas operas futuras, el lector de enseñanza en secundaria debe convertirse en una parte esencial de su conocimiento, proceso y cierre. Una vez comentadas cuestiones necesarias como la poesía electrónica, la creación multimedia y la figura del lectoespectador y escribitor vamos a tratar el proyecto de Liga literaria por medio de la lectura comentada.

---

<sup>70</sup> En relación con el alumno de 4º de ESO y las creaciones poéticas digitales, la conversión de escribitor en lectoespectador entraría dentro de vías poéticas como el videopoema o la No-Poesía.

## 7.4. La Liga literaria-musical o la lectura comentada: el alumno crítico y el canon literario

La elección de autores contemporáneos como Benjamín Prado o Luis Alberto de Cuenca cercanos con su poesía cotidiana y de músicos como Joaquín Sabina o Loquillo, se ajusta a esa pedagogía del placer como vía de conducción a escritores actuales (y desde aquí a clásicos) y al proyecto de Liga literaria-musical, como modo de realizar una lectura creativa y también como manera establecer una educación comparada en los márgenes de materias y contenidos. Así, podemos empezar al igual que se indica en los anexos de esta tesis con una lluvia de ideas con el fin de dilucidar sus conocimientos sobre el debate, en otras sesiones podemos tratar el asunto de la crítica literaria y del canon, elementos esenciales, como sabemos, para determinar el paso de una serie de obras a la clasicidad.

A continuación, en un primer momento y en consonancia con lo anteriormente expuesto, es posible escoger, por ejemplo, una serie de canciones que tengan un referente poético; es decir, tenemos la posibilidad de acercar la poesía a través de la música con poetas o músicos actuales, además de otros que surjan a raíz de los versos que se incluyen en determinadas canciones, por ejemplo, Antonio Machado o Pablo Neruda junto a Extremoduro, Lorca y Camarón, Héroes del Silencio y William Blake, etc. Además de otras propuestas de música y grupos o cantantes por parte del alumnado, que contengan referencias literarias. Y así transmitirles que

detrás de toda la maraña de férreos cánones y disposiciones restrictivas, hay una literatura viva, asequible, libre de toda norma, igual de valiosa, e inmanente al complejo entramado de nuestra cultura, de la cultura. Nos referimos a las canciones, auténticos tesoros para la sabiduría popular, por donde discurre palpitante lo literario con nuevos sentidos y un significante añadido, la música, cuya filiación, casi pitagórica, podríamos remontar a los mitos clásicos (Orfeo, Apolo, Morsias, Dionisos...), a los propios orígenes del arte, como una simbiosis necesaria que todavía hoy, por fortuna, encuentra su lógica en la realidad contemporánea (Verdió, 2010).

Por ello es conveniente acercar al alumnado hacia autores actuales o ya clásicos, tanto de la poesía como de la canción, que más allá de su futura o no clasicidad (aunque una cuestión importante es la de determinar el porqué de esa clasicidad) aportan el enganche con otros autores, con otros medios críticos y artísticos, y con suerte una atracción por la lectura que antes podría quedar en pura obligación.

Para empezar y en nuestro los alumnos tendrán que identificar el verso con el autor y el grupo musical, para ello tendrán que realizar un trabajo de búsqueda. Todo ello con el fin de realizar un ejercicio crítico, transversal y tecnológico (desde este último aspecto emplearemos la posibilidad de llevarlo a cabo por medio de Second Life o los Sims y así crear nuestro propio videojuego). Para ello habría que explicar algunas cuestiones sobre la realidad virtual, la construcción del personaje y al mismo tiempo, crearse, en primer lugar, un avatar. A continuación, en una sesión posterior, cada grupo de seis alumnos crearía su avatar y todos tendrían que ponerse de acuerdo en las opiniones y argumentos que van a exponer en la Liga literaria-musical: por qué han elegido esa canción y por qué creen que posee mayor calidad que otros. Desde el ámbito curricular mostramos una inclinación por la capacitación para el autoaprendizaje, el ejercicio crítico y las tecnologías digitales. Se trata de conseguir que los alumnos sean capaces de aprender, en gran parte y por sí solos, desde una posición crítica. En este sentido, la tarea docente debe resumirse en el profesor como coordinador y facilitador de las fuentes de información, además de la ayuda pedagógica necesaria. En una sociedad que tiende a la universalización, a una actitud abierta, la aptitud para alcanzar iniciativas y creatividad se convierte en un valor fundamental para el desarrollo personal de las personas, para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto.

A modo de contextualización es necesario mostrar una pequeña semblanza sobre la poesía actual desde ese punto de vista referencial en lo literario y en lo musical, por ejemplo, de poetas como Luis Alberto de Cuenca, entre otros autores, para determinar posteriormente un conjunto de poemas y canciones con el fin de crear una Liga literaria-musical, teniendo como eje la *competencia* como una de las bases del ejercicio crítico, ya que no se entiende el canon sin ese carácter de exclusión e integración de algunos autores en el acervo académico.

En el caso, por ejemplo, de Benjamín Prado o Luis Alberto de Cuenca, así como otros autores actuales, pongamos por caso Manuel Vilas o Ángel Petisme, ese rasgo de confluencia entre lo literario y lo musical supone un encuentro con la tradición y la propia genealogía, cuya ejemplificación a modo de hibridación resulta una constante en poemarios como *Cobijo contra la tormenta* (2002) en el caso de Benjamín Prado y referencias poéticas clásicas: L. Cernuda, R. Alberti, J. Gil de Biedma, Ch. Bukowski, J. Kerouac, M. Tsvietáieva, W.H. Auden, A. Sexton, S. Plath y grupos como Nirvana, Aerosmith o cantantes como Bob Dylan o Jim Morrison. Una larga lista de creadores que establecen un universo poético heterogéneo y sólido; y es que el culturalismo no sólo quedó anclado en los novísimos sino que ha evolucionado y traspasado sus propios límites, enriqueciéndose con otras visiones generacionales. La recreación se instala de manera sólida en esa visión proyectista que tiene toda acción cultural. Pero esa recreación se transmite por medio de evocaciones, sin transmutarse en ficciones, dándose un acercamiento hacia lo documental, alzando una serialización de la memoria cultural.

Otros ejemplos son los poemas de Luis Alberto de Cuenca hechos canciones por parte de Loquillo y Gabriel Sopena. En ellos tenemos desde estructuras métricas de gran simetría como el soneto (“A Alicia, disfrazada de Leia Organa” o “Nuestra vecina”) hasta propuestas más asimétricas como la de “Balmoral 2”. En todos los textos se aúna lo intelectual y lo sentimental, esa palabra roquera y elegante. Y es que estos poemas se ajustan perfectamente a la voz y la actitud de uno de los referentes del rock español. La razón estriba en que la palabra poética de Luis Alberto también contiene una serie de cualidades de este estilo musical.

Una vez realizado este paso podemos proseguir con la realización del avatar ya sea en Second Life o Sims, este hecho estará relacionado con la creación de un personaje de manera colectiva que va a ser la voz individual del grupo. Normalmente las lecturas comentadas suelen comenzar mediante dos vías: “en una modalidad el profesor o profesora invitaba o elegía a los niños para que leyeran en voz alta una porción del texto (en la mayoría de ocasiones era un párrafo), después se daba una pausa para comentarios; la otra opción era que el propio docente realizaba la lectura y hacía los comentarios donde él creía pertinente” (Guerrero, 2008: 109).

Por nuestra parte creemos que el punto de vista tradicional es necesario ya que no debe perderse, pero tenemos que progresar en el mismo. Una vez realizado el personaje y definido su punto de vista es conveniente seguir el proceso de contextualización para situar los dos asuntos que nos competen: la música y la poesía. La necesidad que tiene el ser humano de literatura y música hace necesario que el alumnado comprenda que la utilidad de todo esto reside en algo más que lo propiamente rentable desde el punto de vista social. Para ello el profesor puede entregar una serie de fragmentos del libro *Tiempo y música* (2013) de Jeanne Hersch con el fin de hacerles ver a los estudiantes que ambos caminos son una manera de trascender el tiempo. A continuación se expondrán los objetivos tanto para el profesor como para el alumno entre los cuales podemos señalar la captación las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo; la asimilación de una actitud cooperativa, tolerante y respetable en situaciones de aprendizaje compartido; así como la exposición, mediante presentaciones orales, sobre las ideas y temas de la actividad académica o la actualidad social, política o cultural del alumno; o la redacción de textos escritos de diferente tipo y de este modo, comprender las características de la textualidad seleccionada en cuanto a símbolos y tropos.

En sesiones posteriores se tomará otra tanda de canciones populares contemporáneas<sup>71</sup> en los cuales se haga referencia a algún verso, poema o poeta. Con esta propuesta se trabajarán los diferentes aspectos relativos a los medios de comunicación que se estudiarán en distintos anexos, en los cuales se trabajarán diversos tipos de textos escritos y orales: canciones y poemas para proseguir con la lecturas en nube o comentadas. Así, dentro del primer objetivo de este proyecto en cuanto a aprendizaje del desarrollo del sentimiento en comunidad, con una actitud respetuosa a los demás, para ello se formarán grupos de seis alumnos. Todas las agrupaciones poseerán una serie de integrantes y una estructura como se explica en los “Anexos”.

---

<sup>71</sup> Existe una gran cantidad de grupos tanto españoles como extranjeros que intercalan en sus textos referencias literales o reformulaciones, a los ya aludidos están Patti Smith, Bob Dylan, Lou Reed, J. M. Serrat, Víctor Jara, Manu Chao, Mártires del compás, Morodo, El último de la fila, Los secretos, Duncan Dhu o Barricada.



Pero creo que es conveniente realizar una serie de alusiones a los pasos que se deben tomar en la lectura comentada desde nuestra óptica antes de comenzar las exposiciones y declaración de argumentos críticos: 1) Lectura en voz alta y escucha del poema y de la canción. Una vez escuchados ambos, comenzará el primer encuentro de la Liga literaria-musical; 2) Una lectura comprensiva con búsqueda de vocabulario y expresiones que se utilicen en el debate. Para ello, como hemos apuntado con anterioridad, habrá un coordinador, un secretario y un árbitro, que será el profesor. La información que se recoja se tendrá que trasladar, como se indica en los distintos anexos, a través del procesador de textos Linex (Espronceda). 3) Comienzo de las impresiones críticas a través de Second Life, si decide llevarse a cabo por este medio. 4) Síntesis de notas y la valoración de cuestiones métricas, retóricas y estilísticas para la defensa tanto del poema como de la canción.

En esas lecturas comentadas o en nube se profundizarán por medio de exposiciones mediante un preámbulo, una defensa textual y un cierre. En cada partido de la liga se tendrán aproximadamente unos veinte minutos para manifestar demostraciones y explicaciones de la canción y el poema seleccionado. Los diez últimos minutos de clases se concretará quién es el ganador de cada encuentro. El grupo ganador se resolverá después de la votación arbitral, así como la del coordinador y el secretario. El ganador recibirá tres puntos.

En el bloque de la Educación Literaria, por ejemplo, podemos comenzar la actividad: “Leemos, recitamos (o cantamos) y nos divertimos” con la finalidad de fomentar la expresividad y la recitación. Por medio de diferentes ejemplos se tomarán modelos de recitado, además con ello se disfrutará de otro modo de leer poesía, esta vez de manera oral. Cada grupo de alumnos recitará tanto el poema elegido como la canción. Con posterioridad se realizará un reparto para cada alumno de una cartulina con un verso del poema. Asimismo tendremos una con el título y otra con el autor. Por un lado, el estudiante que posee dicho título leerá en primer lugar en voz alta y se mantendrá de pie. Seguidamente el alumno con el primer verso se levanta para realizar una lectura oral y se colocará junto al compañero que anteriormente ha leído el título; a continuación el del segundo verso, con ello conseguiremos una cadena que se mantendrá de manera sucesiva. En el momento en que todos los alumnos tengan una colocación correcta: cada uno con su verso, se realizará una lectura en voz alta de todos

del poema, desde el principio hasta el final del mismo. Como variante de esta actividad o como ahondamiento en ella es posible realizar un recitado, de este modo se fomenta también la memorización. En cuanto a su evaluación podemos verla en el “Anexo 3”.

Dentro del anexo tres y en la sesión siete se realizará una actividad similar en relación también con la Liga literaria-musical: “El verso perdido” ya que posee una serie de aspectos similares: lectura oral, juego, expresividad y memorización. Igualmente tendrá un fondo de socialización del alumnado entre sí por medio de agrupamientos, esta vez por parejas. Además de la expresividad puramente textual y oral, es decir, lectora, tenemos una expresión de sus sentimientos mediante la poesía. En la sesión posterior, ya en el anexo cuarto, y para que los alumnos cojan soltura en sus exposiciones, se realizará este tipo de actos mediante distintas técnicas grupales y a través de actividades que seguirán puntuando en la Liga literaria-musical, un ejemplo de ello está en la actividad llevada a cabo a través de preguntas llamativas como “¿Por qué la gente ve los programas de corazón y no lee a Platón?” Esta actividad tendrá el añadido de la redacción de las conclusiones y la presentación de las mismas por parte del coordinador. Con la progresión en el anexo desde determinados aspectos lectores y escritores se comenzará el bloque “Leer y escribir. Comprensión y Composición de Texto Escrito”, con su progresión en siguiente contenido conceptual sobre el texto expositivo oral y en concreto sobre las exposiciones y conferencias.” Y su enlace activo se ejecutará por medio de miniponencias en grupos de dos o tres alumnos, con una duración determinada de tres minutos y sobre alguna noticia actual de prensa. De este modo, iremos practicaremos diversos modos de proceder en cuanto a la exposición.

Una de las claves de toda actividad o proyecto didáctico se encuentra en la contextualización, es decir, en poner en antecedentes al alumnado, por eso tanto en este proyecto de la Liga literaria-musical como el del videopoema creemos de manera convincente en este componente metodológico. Como consecuencia es necesario, en relación con la creación videopoemática, referirnos a uno de los antecedentes de la ciberpoesía: la poesía visual.

## 7.5. La poesía visual: uno de los antecedentes de la ciberpoesía

Siguiendo con la correlación de los anexos y de los proyectos mencionados en los anexos, es necesario al tratar sobre la realización del videopoema poner en antecedentes a los alumnos en este tipo de poesía digital denominada ciberpoesía por medio de subgéneros como la poesía visual. En principio y para ponernos en situación podemos afirmar que las extensiones estéticas y comunicativas de la poesía verbal convencional poseen una magnitud de significación, distinta, paragramatical a la poesía visual. El fondo expresivo y sugestivo de la poesía verbal se presenta como una invitación al lector a sobrepasar la primera lectura codificada según las normas gramaticales o con una activación hacia otros lenguajes, ya sean visuales, sonoros o cinéticos, entre otros. Así, según el medio de experimentación será un poema fonético, un caligrama, un poema caligráfico, un poema fractal, etc; al igual que los videopoemas o la poesía electrónica, la lectura de este tipo de poemas demanda una aproximación muy distinta al manejado en la poesía verbal. En una creación poética visual de papel, la primera impresión formal de este clase de textos se manifiesta en la representación escasa (en ocasiones nula) del lenguaje verbal para primar la diversidad de significantes visuales. Esa escasez hace que su tiempo de lectura, a primera vista, sea menor, ya que la contemplación prima, con grado de análisis diferente, más inclinado hacia la imagen que hacia la palabra. La referencia de poesía visual, por ejemplo, en el *Diccionario de términos literarios* se encuentra dentro de “Caligrama”: “Composición poética cuya disposición tipográfica representa una figura o unas formas relacionadas con el objeto o tema evocado o tratado en el texto”. (Estébanez, 1999: 115).

Según el nivel de diversidad formal y compositiva del poema visual, el lector deberá recibir, analizar e interiorizar información en lenguajes múltiples: verbal, cromático, plástico, fotográfico...Desde aquí, desde su fugacidad visual y su variedad de visiones, regresamos al perspectivismo de la lectura comentada y también a José Ortega y Gasset. Se trata de un concepto que afecta al conocimiento en cualquiera de sus manifestaciones, de aplicaciones múltiples y del cual tenemos experiencias en la vida cotidiana. Toda percepción de aquello que nos envuelve tiene lugar desde un determinado prisma, la cual se establece entre el sujeto cognitivo y el objeto que conoce. Cada individuo está imposibilitado para entender la realidad de una manera

total puesto que le falta perspectiva para adherirse a ese conocimiento paralelamente consumado. El discernimiento sensorial refleja su condición específica y exclusiva. El conocimiento humano es perspectivista. Ortega y Gasset (1983), en la famosa conferencia de la manzana, explicó esta idea del perspectivismo, cuyo conocimiento se suministra por medio de diversos puntos de vista y a través de los cuales accedemos a la realidad.

El poema visual resulta una caja china, un lenguaje de lenguajes o de lenguajes formados a su vez por distintos sistemas de significación. El significado en un poema visual debe realizarse más allá de la descodificación de distintos lenguajes, es un ir más allá de la codificación de distintos lenguajes y códigos diversos. Una de las razones de esta observación está en la naturaleza híbrida de la poesía visual, la gran diversidad de lenguajes y técnicas utilizadas y los múltiples efectos sensoriales provocan complejidad textual y una lectura no lineal, multimodal, diferente a la uniformidad de la creación poética tradicional, acorde también con nuestra concepción de lectura comentada. Hay que añadir que por eso los apoyos comunicativos en el poema visual son diversos y múltiples, mientras que en el tradicional aparecen de un modo uniforme. La percepción es un fenómeno subjetivo, no todos percibimos fielmente de la misma manera y, además, un mismo observador en distintas ocasiones y con distintos estados de ánimo puede hacer lecturas diversas del mismo poema.

La comprensión del sentido y significado del poema o la canción nos llevará a conducir en mejores condiciones la actividad, nuestra inclinación hacia a la comprensión deviene de varios puntos educativos. Más allá de los característicos comentarios que contestan en muchas ocasiones de manera maquinal, se debe trabajar el texto poético desde la demostración de la comprensión comparada del mismo. Las tecnologías digitales brindan posibilidades de trabajar individual y colectivamente textos poéticos dando pie a la originalidad y creatividad, originando asimismo una buena asimilación del contenido del poema. Esta rama de la poesía es una buena manera de introducirles en otra más actual. Las nuevas tecnologías han aportado algunas aplicaciones diferentes a las tradicionales para llevarlo a la práctica. En cuestiones técnicas, Prezi brinda muchas oportunidades didácticas para crear poemas visuales. Este programa es una aplicación multimedia para creación de presentaciones similar a Power Point; el rasgo más importante de Prezi es la viabilidad de establecer información en

forma de esquema. El profesorado, desde la comprensión de los textos poéticos, proyecta en el alumno la conversión de estas obras en poemas enriquecidos a los que se les puede añadir imágenes, por ejemplo.

Los talleres literarios tienen una tradición productiva en las aulas, ahí están Gianni Rodari, Grafein, Quennau o las propuestas de Sánchez Enciso y Rincón, entre otras. Su condición se manifiesta en introducir a los alumnos en algunos de los mecanismos de creación de textos literarios por medio de la recreación de los mismos a partir de consignas dadas. Una de las actividades es la reproducción de las técnicas utilizadas por las vanguardias y Prezi brinda la oportunidad de crear poemas visuales. Para empezar y como antesala, hemos elegido el ámbito de Extremadura desde lo experimental, desde el lenguaje visual al libro objeto, un ejemplo concreto lo tenemos en la figura de Antonio Gómez. Por medio de proyecciones de sus poemas experimentales podemos mostrar de forma didáctica, sencilla y accesible los valores del lenguaje visual. La necesidad vital de comunicación, resuelta de manera pura, lógica y sin superficialidades; por ello, el aprovechamiento de los más dispares materiales, junto al conocimiento y aplicación de diversas técnicas artísticas y tecnológicas, proporcionan los soportes ideales para cada obra. Posteriormente podemos ver “Pintar con la palabra”, de Felipe Muriel (2010). La poesía española ofrece el deseo de unir palabra e imagen desde los laberintos medievales hasta los movimientos neovanguardistas de finales del siglo XX. Una de las referencias es la de Juan V. Rosco y Luisa M<sup>a</sup> Téllez Jiménez, que nos indican una cuestión esencial: “Las mentes creativas son conocidas por ser capaces de sobrevivir a cualquier clase de entrenamiento.” (1998: 9), pasando por sus posiciones constructivistas hasta la consecución de sus propósitos que pueden resumirse en “Se consiguió con todo ello crear un campo a medio camino entre lo visual y lo literario, que participa de aspectos esenciales de ambas parcelas de la creación, aproximándonos como ya dijimos al poema-objeto, para lo que nos fue de utilidad el conocimiento de las obras de Brossa, Magritte, etc.” (1998: 34).

Para seguir nuestra ejemplificación podemos acercarnos a la obra poética, de Francisco Aliseda, a sus poemas móviles o fotomontajes para pasar al recitado de poesía fonética y muestra de revistas de poesía visual. Una variante del poema visual es el poema objeto. Los alumnos también pueden inclinarse por esta opción en su actividad con la poesía visual. Con el mismo objetivo que con el videopoema, la ciberpoesía o la

poesía visual, con este tipo de creación podemos conocer los movimientos de las vanguardias poéticas y proyectar la utilización de la imagen como medio artístico de comunicación en las aulas. Durante esas ejemplificaciones se proyectarán videos de poemas visuales, una muestra interesante la tenemos en la del poeta Juan Rosco en el blog “Boek861”, a través de numerosas imágenes vemos una gran diversidad de texto-imagen. Una vez tengamos suficientes antecedentes, vendrán las cuestiones técnicas y de organización.

También es posible llevar a cabo el poema visual de diferentes maneras. La primera de ellas con mayor dificultad se encuentra en escribir un poema completamente original, pensar la imagen relacionada y escribir el poema con la forma de esa imagen. Para ello, el alumno podrá utilizar como base uno de los poemas y elaborar su versión personal del mismo. Ya que se trata, en algunos casos, de una escritura lírica basada en la imagen y el juego con palabras sueltas o con frases completas; sin embargo, aquí es posible introducir una variante: la base de la creación en las ideas y palabras con los poemas anteriores como motor creador. De esta forma resulta una escritura mediante poemas seleccionados, una de las referencias posibles es el apartado dedicado a los caligramas del libro *Va de poesía*, de Víctor Moreno, en el cual además de una breve explicación sobre el caligrama, se aportan varios ejemplos (2004: 160-162). Una de las cuestiones iniciales para hacer el caligrama es clarificar la forma, el dibujo que pretende darse a los versos y, por supuesto, resulta ineludible exponer desde un principio la idea fundamental o el tema del poema o canción que se quiere convertir en caligrama. Desde la poesía visual al poema objeto, desde la polipoesía al poema acción, desde el poema-proceso al poema transitable...son todos ellos conceptos que se enmarcan dentro de un contenido amplio relacionado con la integración de las artes a la búsqueda del arte total. Quizás esto sea lo más importante que ha generado el nuevo siglo: la idea de que las artes no son independientes y que todas ellas están relacionadas entre sí.

## 7.6. Hacia el videopema

Como he comentado anteriormente es necesario que el profesor tenga algunos conocimientos digitales apropiados para la realización de esta propuesta que a continuación voy a explicar y enlazar con la competencia creativa y digital. Otra cuestión que hemos comentado pero que conviene apuntar es que este proyecto supone un acercamiento a la poesía digital y en concreto, al videopoema. También una referencia esencial, en este sentido y entre otras, será la de María Teresa Caro Valverde (2006), quien alude en su tesis a la lectura creativa, al texto-lectura y a revisar los clásicos, cuestiones que suponen puntos de partida. Del mismo modo serán referentes todos aquellos aspectos que hemos ido comentando. Pero en un principio debemos hacer referencia a la competencia digital ya que el tratamiento de la información y de dicha competencia en la última década ha tomado especial importancia en todo el sistema educativo. Emplear el ordenador como herramienta para el acercamiento a la lectoescritura, a las actividades numéricas, hacer juegos de ingenio, lenguaje o diversas habilidades se ha convertido en una vía más y quizás en una necesidad por omnipresencia de la imagen.

Otra cuestión importante es la relación entre imagen y palabra. La imagen, en cuestiones de creación, ha servido para facilitar la expresión de la complejidad de la naturaleza humana. Estos cambios y esta nueva proyección creativa hacen necesario el planteamiento de emplear más capacidad y más tiempo para tratar otras maneras más eficaces en la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, de la poesía y con sus nuevos medios creativos. En relación con ello, la secuencia didáctica que presentamos a continuación integra el uso de las imágenes en las estrategias de lectura a través del videopoema. Para empezar podemos realizar una explicación detallada de lo que se espera de cada actividad (en este caso el videopoema es el protagonista) y de la utilidad de cada estrategia de lectura para alcanzar la comprensión y la interpretación.

Seguimos la idea según la cual el hecho de enseñar y explicitar las estrategias de lectura para el alumnado da lugar a un aumento de su destreza (Ramos y Ambròs, 2008). De este modo, el estudiante tiene que conocer cuáles son las tácticas empleadas

en el instante de enseñanza: los modos y los motivos de su funcionamiento en relación con la lectura, la escritura y el momento en que se va utilizar.

En un principio podemos resumir la actividad diciendo que la práctica poética relacionada con el videopoema consiste en que los alumnos, por grupos, máximo tres alumnos, elijan un poema original en prosa o en verso, y hagan progresivamente un video en el que el texto sea declamado junto con alguna imagen poética o alguna combinación de fotografías. La distribución en pequeños grupos admite mejor el trabajo cooperativo, amplía los puntos de vista en la búsqueda de soluciones y las técnicas de resolución de problemas. Además, los alumnos adaptan el tiempo a su propio ritmo y aprenden unos de otros. Con este tipo de grupos al profesor le permite descubrir ciertas necesidades individuales.

Como segunda opción: también pueden realizar un videopoema personal, utilizando su propia creatividad, ésta será la creación más valorada por su mayor esfuerzo (el talento sobre la memoria como hemos dejado claro a lo largo nuestra labor investigadora). No debe ocupar más de cinco minutos ya que la brevedad en cuanto a síntesis representa una de las bases de esta actividad (y de la poesía). Para filmarlo pueden utilizarse teléfonos móviles, cámaras digitales o videocámaras, una vez realizado se visualizarán a través de Youtube. Cada alumno expondrá oralmente las razones por las cuales ha elegido su poema preferido, con preferencia de los textos poéticos de las *Rimas* de Bécquer, pero también se les aportará otros textos de autores románticos. Las finalidades de este proyecto es el uso creativo de las nuevas tecnologías en relación con la creación literaria; el reto reside en aprender de forma autónoma y en fomentar la educación de la sensibilidad, así como la concienciación sobre el respeto a los creadores.

Por otro lado y como hemos establecido anteriormente es necesario situar al alumnado en estas nuevas creaciones, aspecto también necesario en este momento de contextualización del videopoema y de la ciberpoesía. Así, en la llamada videopoesía observamos un campo de intersección de las teletecnologías en la creación de poemas, así como los motivos de su creación y sus maneras de realización. El movimiento incorporado al texto es la contribución más importante que el lenguaje del video aporta a la poesía. Con ello aumenta la concepción temporal de las palabras y se rompe la



linealidad de la lectura, descubriendo los textos según la programación del autor, con las palabras en movimientos diferentes a lo tradicional. La videopoesía establece una superación del texto lineal y cerrado, del mismo modo que la ciberpoesía, puesto que suscita una lectura pluridimensional de distintas formas<sup>72</sup> cuantas veces se desee. La diversidad de textualidades que permiten la superposición de diferentes elementos artísticos. La videopoesía aproxima enormemente esas formas de expresión tan afines.

Pero esta rama híbrida de la poesía comporta un problema: su propia delimitación. Así lo expone Clemente Padín:

Si estuviéramos en los 60, la discusión, inmediatamente, hubiera derivado hacia la concepción formal del objeto “videoarte”. Se entendía que la fisicalidad del soporte, en este caso, era parte integrante de la obra o poema. El poema existe porque existe el objeto que lo trasmite (el libro, el afiche, el video...). También se hubiera discutido el término “video-poesía” puesto que se consideraba que “poesía” era un ente abstracto, irreal...que lo que verdaderamente existe es el “poema”, de carácter físico, real, tocable, etc. Fue una de las banderas del *poema/processo* brasileño de 1967. En su terminología hablaríamos de *poema-video*, puesto que sería imposible transponerlo a otros soportes sin pérdida, total o parcial, de información. Sin duda, no es sencillo definir el videoarte (o videopoema o videopoesía): se trata de un área de competencia artística (el género artístico: video de artista o poeta) y, a la vez, es un producto de esa actividad, un objeto artístico llamado “video de artista o poeta”. Es, entonces, el fruto de dos instancias, primero por la apropiación del soporte “video” y, luego de la intervención del artista, una obra de arte. Destino azaroso: por un lado puede representar el arte y, por otro, puede presentarlo, como obra en sí mismo (Padín, 2008).

Para Clemente Padín la diferencia estribaría en la relación entre la animación y el texto, así en el primer caso, la animación está al servicio del texto verbal y puede escindirse del video sin pérdida de información. Está claro que la videopoesía se manifiesta a través del uso de los medios audiovisuales y de la palabra, por eso, desde nuestra posición la incluimos tanto en los géneros audiovisuales como en los géneros poéticos digitales. Este tipo de poesía se aleja también del medio escrito para

---

<sup>72</sup> César Horacio Espinosa (2007) comenta diversos poetas y vías sobre los caminos de la poesía electrónica, aportando una representación amplia y sencilla.

potenciarlo, en ella el uso de palabras, el texto y los espacios que deja una página cobra un valor multiplicado e híbrido. Se trata de expandir las fronteras del papel y aventurarse en el uso de la imagen. Los videopoetas no tienen esa fijación por el texto, por la palabra.

Entonces, el lenguaje se vuelve oral, regresa a sus inicios. La búsqueda de poner en movimiento los textos literarios responde a una tendencia, que desde las vanguardias, cuestiona las barreras de la literatura y con ello sus géneros tradicionales. Además de la tradición literaria de la página en blanco tenemos la literatura experimental con numerosos ejemplos como la escritura del cielo (sky-writing) del poeta David Antín. En esta disposición literaria se encuentra la creación poética realizada en los videos de las últimas décadas, creados desde medios electrónicos y digitales.

Una vez contextualizada y explicada la actividad podemos exponer una serie de precursores en el aula a modo de muestra, así tenemos tres películas vanguardistas consideradas antecedentes de los videopoemas: por ejemplos, *Anemic Cinema* (1926) de Marcel Duchamp. En ellos vemos juegos de palabras en forma de espiral patafísica, homófonos y estrategias ideogramáticas, como la conversión de estrellas de mar en flores de vidrio y la concepción de que cada poema es como un escudo de armas que debe ser descifrado. Son un referente para esta forma de poesía que inició su andadura a finales de los años 60. A medida que avanza el siglo XX también pueden rastrearse otros antecedentes como el cine letrista de los años 50, la película *Hurlements en faveur de Sade*, de Guy Debord o las películas experimentales de la poeta y novelista Maurice Lemaitre.

El dilema actual de algunos creadores se manifiesta en la cuestión de si la videopoesía es un género literario o audiovisual. En el festival de videopoesía “Videobardo” se hace la siguiente reflexión: “Creemos que la videopoesía debe ser definida por los propios artistas, pero la entendemos como un género audiovisual que realiza un tratamiento especial sobre la palabra, la letra, el lenguaje, el discurso, lo poético, el signo, el símbolo.” (Carelli, 2008). Si aceptamos esta visión de la videopoesía como tendencia encuadrada en lo propiamente audiovisual se rompería la asunción del videopoema como expresión poética. También puede verse, al ser un género híbrido, como un medio que puede estudiarse tanto desde el campo audiovisual

como desde el literario; de hecho, esta interdisciplinariedad enriquecería su concepción y estudio. Pero es asimismo un género dentro de las prácticas videográficas y, por consiguiente, pertenece a la historia y ha ido cambiando con la evolución del video. De igual modo por asociación con la invención de la grabación y reproducción del video, y de la creación de las cámaras portátiles, el videopoema está asociado al nacimiento y el desarrollo de la televisión; el primer programa de televisión se pudo ver el año 1939 en los Estados Unidos; la primera grabación de un vídeo desde una cámara de televisión tuvo lugar en el año 1951. Actualmente, a partir de la aparición de las cámaras digitales, la creación de un videopoema se ha expandido enormemente, sin que deban tenerse unos conocimientos técnicos complicados para llevarlo a cabo. Esto unido a las diferentes herramientas que se tienen a mano para poder publicar y darse a conocer, como Youtube o los cientos de concursos y certámenes sobre videoarte, son vías posibles para crear y publicar un videopoema por parte del alumnado sin que las cuestiones técnicas supongan un obstáculo.

Sin embargo, debemos aclarar que para nosotros el primer estadio de la creación del videopoema como forma de inicio y acercamiento puede ser una grabación en la que se documenta una lectura junto con imágenes, ya sean estáticas o en movimiento. También hay que destacar la relación del videopoema con el cinepoema. En última estancia, el cine y la televisión nos cuentan historias ya sean ficticias o reales, historias donde aparecen personajes y objetos. El cine experimental, el cine poético y los videopoemas son objetos en sí, objetos artísticos que no están obligados a contarnos nada (aunque pueden hacerlo).

En verdad no existe una definición oficial de lo que es un videopoema, aunque algunos artistas han intentado llevarlo a cabo en los pocos festivales que existen sobre esta creación poética. Así, Gerard Wozek y Mary Russell, en su página web, equipara el concepto de videopoema al de cinepoema, y apunta que el videopoema une la palabra hablada o escrita con las imágenes y el sonido: ¿Que es la videopoesía? Y así se responde: “Poetry video seeks a place where the visual and spoken word can conspire or “breathe” together” (Wozek y Russell). La videopoesía es el matrimonio perfecto entre la imagen y la palabra que lleva el cine y la poesía a este nuevo umbral. Es necesario decir que esta definición básica se ha expandido, en sus términos y técnicas, en los últimos años gracias al uso de la animación digital, los gráficos generados por

computadoras, el teléfono móvil, o incluso la aplicación de programas como el Power Point y Prezi. En la actualidad, la videopoesía se confunde en muchas ocasiones con el videoarte, el videoclip de música o el anuncio publicitario. Hay varios festivales y autores tan destacables como Dionisio Cañas con sus *Videopoemas 2002-2006* (2007). Este autor recoge en sus obras las diversas características que anteriormente he comentado.

Desde esta contextualización podemos empezar a determinar las diferentes sesiones que puede incluirse en la programación como proyectos. En este caso, en la generación de proyectos, la inserción de los alumnos en la dinámica cotidiana del aula se facilita por medio de las actividades agrupadas coherentemente hacia un fin o producto final. El desarrollo del proyecto de videopoema sintetiza los presupuestos anteriores: fomenta la creatividad, la capacidad reflexiva, el autoaprendizaje y la idea de que todos somos necesarios socialmente para llevar a cabo los objetivos planteados, es decir, la necesidad de cooperar.

Para empezar y después de situar a los alumnos con ejemplos de videopoemas, búsquedas de información sobre ello y una breve exposición sobre el tema. Después de esa sesión se proseguirá con el conocimiento de las tecnologías de la información y de actividades creativas en relación con el video, referente a la actividad del Videopoema. De este modo, se usarán las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Información y para ello se puede utilizar la Plataforma Multimedia Educativa, dentro del ámbito extremeño, “Mercurio”. En ella es posible visualizar como ejemplos los videos de la Semana Cultural del IES Antonio Nebrija, *Animaciones Cíclicas* (VVAA, 2008) y *El Niño Invisible* (VVAA, 2009), exhibidos en el Certamen Audiovisual de Extremadura de Centros Educativos. Por medio de esta visualización el alumnado tendrá un referente más para la creación de su videopoema. Otro referente puede ser la muestra de videopoemas de autores como Javier Robledo o el extremeño Antonio Gómez, entre otros, mediante el canal Youtube,

En otra sesión, por medio de la concepción de los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información, en cuanto a imagen y palabra, se proseguirá con distintas visualizaciones a modo de ejemplos como *On translation: fear/miedo* (2005) de Antoni Muntadas. Después de que se haya realizado la muestra y

la lectura comentada es necesario que los estudiantes redacten de manera escrita y argumentada su opinión del tema, por esta razón tendrán que realizar anotaciones de sus reflexiones sobre esos ejemplos y para la creación videopoética. Siguiendo el transcurso de las sesiones, las cuales como he dicho anteriormente, se amplían en el apartado de “Anexos”, se irá profundizando en el conocimiento del videopoema. Si una parte importante es la ejemplificación y la reflexión, otra parte también esencial y más técnica se concretará el uso de distintos programas como Audacity o Voxopop para su creación, cuya utilización resulta fácil, gratuita y con la posibilidad de realización de un modo colectivo o individual. Así, con este último programa se ofrece la posibilidad de trabajar las habilidades lingüísticas orales del alumnado; para utilizarla solamente hay que registrarse como usuario y fundar un “Talkgroup”<sup>73</sup> o añadirse a alguno ya establecido. Realizar una buena lectura de un poema expresa la comprensión del sentido de éste y con este instrumento los profesores forman grupos de debates; al mismo tiempo es posible la redacción de opiniones de textos, recitación y registro.

En contraposición al comentario tradicional, cuyos interrogantes se corroboran en numerosas ocasiones de un modo rutinario; a través de esta vía creativa se traspone la significación de la creación poética a otro código más activo. Además, debemos abrir un apartado dentro de la lectura comentada para la interpretación (en este caso, la descripción con algunas reflexiones argumentativas) de imágenes y sonidos (en una realización comparativa). Después de trabajar el sentido del poema de manera comparada con las imágenes y el sonido, se efectúa una elección de imágenes que personifiquen el contenido del texto. A lo largo de un proyecto de trabajo alrededor de la poesía suelen darse actividades diferentes: la lectura poética, la elaboración compartida del significado textual, su análisis y valoración o la recreación de los poemas, etc. En cuanto a la parte técnica: con Moviemaker, cuyo manejo es sencillo, se realiza un video con las imágenes elegidas y se completa con el recitado del poema, lo cual se trabaja también en la lectura expresiva. Y a través del programa Audacity se realiza la grabación del poema y se perfecciona la voz grabando otra pista con la música ajustada a la misma.

---

<sup>73</sup> Aunque se trata de una página web en inglés es sencilla y pueden localizarse distintos tutoriales en Internet. No hace falta descargar más programas, con conexión a Internet y un micrófono es suficiente.

A continuación, para seguir profundizando a través de la ejemplificación se llevará a cabo una explicación de textos referentes a las tecnologías de la comunicación. De este modo se tendrán en cuenta algunas creaciones ciberpoéticas como la poesía hipertextual creada especialmente para su publicación en la web, generadores de textos, programas que producen textos nuevos a partir de frases o palabras introducidas por el lector, el uso de las tipografías tridimensionales que construyan un ambiente de simulacro virtual y la poesía animada por computador, cuya dos o tres dimensiones interactivas pueden desarrollarse desde los objetivos del alumno-poeta–diseñador.

La relación entre la poesía, los lenguajes digitales y el aula ha hecho también que el mensaje literario se haya multiplicado, se haya ciberpoetizado en diversas maneras de hacerlo concreto en actividades. Lo interesante de esta aplicación en el aula es que se deja de lado la significación de la lengua como primacía y se da importancia a la plasticidad de otras textualidades expresivas, que utilizan recursos tipográficos, auditivos o puramente visuales. Así se abre una lectura libre a cargo del lector-alumno que operará en base a la funcionalidad estética del poema, cobrando participación activa en la descodificación y aprensión del mensaje adherido al texto.

Otra de las posibilidades contextuales para la progresión hacia el videopoema se encuentra en los poemas producidos por ordenadores. Como antesala de la creación poética originada por ordenador podemos señalar cronológicamente el año 1959, momento en que el ingeniero Théo Lutz y el lingüista Max Bense producían textualidades poéticas desde la teoría de la Gramática Generativa Transaccional. Con la creación en el año 1960 del grupo OULIPO se produce el desarrollo de una actividad versal vinculada a proyectos de literatura establecida matemáticamente, la utilización del azar como metodología de creación y otros proyectos en los cuales el lector es el creador de la obra.

Entre los autores destacados dentro de esta tendencia podemos referirnos a Raymond Queneau y su *Cent mille milliards de poemes*. Para su edición en papel, Queneau realizó un procedimiento de lengüetas con el fin de realizar ese ejercicio combinatorio. Sin embargo, una vez más las nuevas tecnologías se alían con la literatura y el ejemplo lo tenemos en la web de Jacob Smullyan (2013), en donde es posible armar los sonetos de forma digital. La metamorfosis de OULIPO en ALAMO (“Atelier

de Littérature Assistée par la Mathématique et les Ordinateurs”) se produjo en 1982, desde entonces se generaron una abundancia de patrones y proyectos de creación poética que posibilitan que un ordenador genere textos con una calidad análoga a los creados por un autor. Todos estos ejemplos no aparecen en los libros de textos y como hemos visto en las programaciones el conocimiento del mismo por parte del profesorado es escasísimo, por no decir nulo. Por eso, es necesario que los libros de texto empiecen a tener en cuenta creaciones poéticas como la ciberpoesía.

Desde el contexto español podemos destacar las contribuciones significativas a este movimiento de Ángel Carmona en 1976 con *Poemas V2: Poesía Compuesta Por Una Computadora*, primer libro realizado en su totalidad por un ordenador. Por su parte, Orlando Carreño señala que el proceso de utilización de las nuevas tecnologías en el campo de la literatura podría reducirse a tres períodos: “Un primer período, oscuro, siendo muy pocos en el mundo los que realizaban experiencias, con una tecnología no lo suficientemente desarrollada, y que sólo permitía exiguos resultados en las aplicaciones literarias. Es un período que se iniciara con el correr de los años sesenta” (Cañas y Tardón). Una segunda etapa se refleja en la travesía del video interactivo al hipertexto y la continuación de la generación automática de textos, podemos poner como ejemplos las obras del escritor francés Jean-Pierre Balpe, y con los primeros pasos del CD-ROM que aún no sería de carácter multimedia. En una tercera fase encontramos la rápida sucesión del desarrollo multimedia interactivo junto con la expansión de Internet y la web.

Existen formas muy diversas de trabajar con este tipo de creaciones poéticas en el aula. Las más sencillas y repetidas son la combinación más o menos al azar de palabras con el fin de construir frases o fragmentos cortos para lograr otros más largos; esto se puede hacer informando a usuarios/alumnos que colaboran al proporcionarle palabras o fragmentos, como un minilibro o bien sin que necesariamente su autor sea consciente de estar colaborando al desarrollo poético: se puede utilizar por parte del profesorado el twitterpoema, como ejemplo de muestra que relaciona la poesía, las redes sociales y las tecnologías digitales. En realidad, se asemeja a la elección de frases y sustitución de palabras por sinónimos o antónimos o por otras del mismo campo semántico. “Sacudir” las frases para ver qué surge; al cambiar las palabras de lugar podemos contemplar las alternativas posibles, cambiarlos por textos ‘poco vívidos’,

bastante codificados (en realidad es una manera de jugar con el lenguaje). Un ejemplo lo tenemos en “Poesía Asistida por Computadora” (2010), de Eugenio Tisselli.

Otra experiencia que podemos desarrollar en el aula es la que realiza Gustavo Romano en *The IP Poetry Project* (2006), que se asienta en la concepción de la creación poética desde la exploración en tiempo real del material textual en la web. Este proyecto resulta bastante gráfico y llamativo ya que contiene unos robots conectados a Internet que cambian los textos encontrados en sonidos e imágenes pregrabados a partir del recitado. IP Poetry admite también la intervención del espectador en el esclarecimiento del poema desde su definición, ofreciendo la posibilidad a los cibernautas de crear poemas IP y conformando cada una de sus propias indicaciones de búsqueda para los textos que tienen que recogerse en internet. Estas instrucciones ajustarán la organización y el sentido de cada poema IP. En consonancia con la relación ordenador y poesía también está la opción del programa “Erika” que el poeta Dionisio Cañas utilizó para producir determinados textos: “intenté crear varios poemas de amor y los resultados no eran nada desdeñables. Otra cosa distinta es que yo llegara reconocer esa 'voz' como mía” (Fresneda, 2010). Poeta cuyo interés se está derivando hacia el encuentro de poesía y videojuegos.

Por otra parte, tenemos la *poesía hipertextual* que se define como “aquella que (sólo) emplea el hipertexto (la suma de textos y enlaces) para formar una obra poética.” (Wikipedia). El hipertexto se transmite por medio de escritura y nexos que conectan con otros nexos con lo cual constituyen una red contextual, indefinido en sus límites, con trayectos de lectura variables y un despliegue de relaciones incesantemente. Aunque las secuencias que están aisladas aparecen de forma lineal, la estructura de la lectura no resulta de ese modo, ya que la arbitrariedad y la predeterminación en la búsqueda de información difiere bastante de la escritura en papel (Pajares, 1997). En América del Sur, habría que destacar el trabajo del uruguayo Rafael Courtoisie, autor de *Poemas para un Microprocesador*, en el que el uso de la informática se presenta como reflexión; el CD ROOM de poesía multimedia *Árbol veloz*, de Luis Bravo y los gruesos aportes teóricos consignados por Clemente Padín (1996) en torno de la poesía experimental latinoamericana, la semiología del arte y los recursos de representación de la literatura.



Por otro lado, en todo ese conjunto de ejemplos de poesía hipertextual para el alumnado podemos señalar en el ámbito español al poemario, *Intermínimos de Navegación poética* (2006) R. Dachs, en el que se invita a llevar a cabo una lectura más avanzada, más de punto de encuentro, del lector consigo mismo. Además de la importancia vital para estas obras y autores, se nos revela el tópico de la lectura como viaje, elemento muy práctico para trabajar en el aula (incluido en relación con nuestro proyecto de videopoema). De este modo se crea un intercambio de papeles en plena marcha creativa. En *Intermínimos* hay una tendencia hacia la brevedad, cercana al haiku (otra forma poética fácilmente utilizable en el aula), en donde la forma es mínima y la expresión, máxima; pero esto no es algo nuevo, lo novedoso reside en que su autor Ramón Dachs crea una topografía poética en donde una palabra se convierte en una puerta que da hacia otro poema. Se forma así una red de textos que llevan al receptor hacia el suspense y a la diversión, en fin otra forma de leer.

Estos autores pueden ser los referentes para el conocimiento de este tipo de poesía antes de proseguir con el videopoema. De este modo, se erige una muestra que se supone, en un primer momento, placentera para las necesidades del trabajo. Para empezar la actividad de recogida de información previa resulta una de las variables a través de los siguientes medios: cuestionarios en los cuales se efectúan consultas en torno a la experiencia previa con el uso de los ordenadores y el hipertexto (apreciaciones con respecto a la búsqueda de información en el hipertexto); entrevistas mediante las cuales se recogen opiniones del docente y de los alumnos una vez terminada la actividad; y registro de observaciones que se usarán a lo largo del desarrollo creativo del videopoema. Otra antesala a la ejecución de este género poético y audiovisual puede ser la convocatoria de los alumnos desde cada grupo para una prueba con el hipertexto, cuyo propósito es un acercamiento a esta textualidad. Así, se obtendrán mayores y nuevas posibilidades de indagación. Para desarrollar el hipertexto se puede utilizar Asymmetric ToolBook 4.0., entre otros, mientras que la evaluación es posible ejecutarla a lo largo de cada uno de los ciclos del diseño y del desarrollo del sistema.

Otra clase ciberpoética aprovechable en el aula se encuentra en la *Poesía en movimiento*, definida como “obras poéticas en las que las palabras del texto se mueven o se modifican progresivamente, ya sea por la interacción del usuario o de forma

automática.” (Wikipedia). Este tipo de poesía dentro del aula y fuera de ella supone la visualización de un poema, dándole un tratamiento visual a las letras, las palabras, a los versos escritos. Para ello se pueden aportar varios ejemplos de esta clase de ciberpoesía como “river/running” (2003) de B. Barr o *WordToys* (2006) de Belén Gaché. Si nos fijamos en *river/running*, “a poem in 5 screens”, vemos que el poema principal es una imagen de un río con su orilla y árboles dividido en cinco colores, colores que nos ayudan pasar al otro lado una vez que hemos clicado el color o la palabra, imprimiendo una gran viveza al hecho poético. También, como se indicaba en la clasificación, hemos subido un escalón más en cuestiones técnicas, hay una mayor complejidad, aunque se trata de una complejidad sencilla, que no impide ver el resultado final por parte del alumnado. Este ejemplo junto con los otros dos nos indican que se produce una transfusión poética, en la que la palabra se vuelve imagen y la imagen, palabra.

Siguiendo la clasificación gradual de la enciclopedia colectiva nos encontramos con la *No-Poesía Visual*, la cual responde a la difuminación de las fronteras entre el arte visual y la literatura. También puede ser interesante como muestra de esta variedad ciberpoética. Estamos ante un “género que emplea los signos gráficos-las letras, los números, los signos especiales- para crear imágenes, al margen de la capacidad significativa habitual.” (Wikipedia). Si nos dirigimos como es habitual en este proyecto a los ejemplos de cada rama ciberpoética, en *Tipoemas o Anipoemas* de Ana María Uribe (1997) seguimos las constantes de esta clase de creación: la hipertextualidad, el juego o lo híbrido; tres rasgos que son la base de esta “nueva” forma de plantear la creación poética en el aula. A estas características habría que añadir otras que surgen por la ampliación del campo de mixtura de palabra e internet; es el caso de lo visual, característica que hace del lector un espectador, como ya dijimos. Lo destacable de esta rama de la ciberpoesía se encuentra principalmente en su sencillez y capacidad de sugerencia. Esta creación poética de frontera, cercana a la poesía visual y al diseño gráfico, está aún como la poesía animada o en movimiento, en un momento de desarrollo.

Otra de las muestras interesantes para el alumnado con el fin de realizar ese texto-lectura de R. Barthes, esa lectura en nube, lo tenemos en la Holopoesía que se perfila como una de las máximas expresiones artísticas de la era digital computacional.

Se trata de una poesía originada por herramientas tecno-virtuales y llevada a cabo en un espacio inmaterial de tres dimensiones con una serie de cambios continuos. De acuerdo con el brasileño Eduardo Kac, la Holopoesía, en contraste con la poesía visual, “pretende expresar la discontinuidad del pensamiento; en otras palabras, la percepción del holograma no tiene lugar ni lineal ni simultáneamente, sino en fragmentos que el observador ve en función de las decisiones que toma, es decir, dependiendo de la posición que adopte respecto al poema.” (Kac, 1997).

Aquí los fractales son los integrantes mayores del Holopoema. Son manifestaciones creativas de sintaxis intermitentes e irregulares, y cuyo formato conserva el reflejo estético del asombro visual. Otros rasgos que pueden ser interesantes para el alumnado por su cercanía es que los holopoemas se caracterizan por lo dinámico, lo fluctuante y los cambios de ritmo progresivos (incluso se han proyectado en salas de música o de arte). En ellos existe una unión de la percepción sintáctica y semántica del texto con la visualización de los colores, las mutaciones de la forma, la colocación de las letras y las palabras, etc.

Por eso, su fluidez, su fugaz percepción y la no permanencia en el tiempo, se trata de una poesía para la conciencia instantánea. Otra de las definiciones de *Wikipedia* nos indica algunas de sus características: “se denomina holopoesía a las obras que crean un espacio virtual en donde el usuario debe moverse para “encontrar” la poesía.”. Como en la clase anterior de ciberpoesía, existe un deseo de movilidad de la palabra por medio de la imagen. En relación con ello, con esa lectura comentada, en nube, podemos visualizar como referente las exposiciones *Obras vivas y en red* (2006) de Eduardo Kac, sin lugar a dudas uno de los pioneros del arte transgénico. Un holopoema transgrede la linealidad propia de la poesía tradicional y también va más allá de cualquier clase de ciberpoesía; la norma de idea y de secuencia se funden en una nueva creación como suma de las anteriores creaciones ciberpoéticas. Así podemos señalar que

En contraste con la poesía visual, la holopoesía pretende expresar la discontinuidad del pensamiento; en otras palabras, la percepción del holopoema no tiene lugar ni lineal ni simultáneamente, sino en fragmentos que el observador ve en función de las decisiones que toma, es decir, dependiendo de la posición que adopte con respecto al poema. La percepción espacial de los colores, los volúmenes, los grados de transparencia, las

transformaciones de la forma, la posición relativa de las letras y las palabras, la aparición y desaparición de formas es inseparable de la percepción sintáctica y semántica del texto. La inestabilidad del color desempeña una función poética y la mutabilidad visual de las letras las hace trascender el ámbito verbal (Kac, 1997).

Todas estas cuestiones de contextualización servirán para llegar de buena manera a las sesiones en la que cada grupo debe ir afianzando su creación hasta su término. Posteriormente, mediante la explicación de los soportes multimedia, los alumnos pueden buscar diversos ejemplos en la red y colgarlos en el blog de clase o Youtube, además de añadir un texto creativo ajeno o propio relacionado con ese video o foto. Otra variante del videopoema podría ser la creación de un cartel interactivo con glogster, que es una herramienta muy apropiada para reflejar trabajos de síntesis y permite realizar monográficos multimodales sobre algún autor y su obra combinando texto, audio, imagen, etc. Este proyecto de creación del videopoema puede ser utilizado de diversas maneras y con distintas variantes, todas aquellas que nos ofrece la ciberpoesía como instrumento de didáctica de la poesía en el aula.

## VIII. Conclusión

Estas últimas páginas conclusivas sobre nuestra investigación suponen un examen propio de aquello que hemos querido aportar y que se manifestaba a través de nuestras intenciones iniciales, de su desarrollo y sus procedimientos, para ello hemos querido en un principio favorecer la regeneración de distintas competencias como la escritora y la lectora, cuya reunión se ha establecido a partir de la creativa en relación con la digital. Y sobre todo referido al aumento del nivel de comprensión sobre la manera en que los estudiantes encaran géneros híbridos (poéticos) y tecnológicos con el fin de poder establecer y realizar renovaciones en la enseñanza-aprendizaje de los mismos.

El encuadre educativo se ha realizado en cuarto de ESO, un curso con unas características determinadas por la propia edad de los estudiantes y del propio curso, por un lado, está la cuestión de cada individuo, es decir, los rasgos que agrupan al adolescente: desde los cambios corporales pasando por las necesidades de autoafirmación en su personalidad, surgimiento del espíritu crítico, la oposición a los padres (y a la autoridad), hasta el descubrimiento del sexo, el deseo de intimidad o transformaciones intelectuales; por otro, las peculiaridades educativas del curso, hay que tener en cuenta actualmente que al finalizar cuarto de ESO el alumnado debe tomar una decisión que puede resultar esencial en su vida, la cual es encauzar su camino hacia unos estudios y por lo tanto, hacia un trabajo. Como último curso de Educación Secundaria Obligatoria supone la posible finalización de los estudios y la entrada al mercado laboral o su progresión estudiantil. Debemos señalar que en estos momentos con la nueva tramitación de la ley de educación LOMCE, las reformas que se avecinan influirán en la concepción y desarrollo de este periodo educativo. Por estas razones, nos encontramos con un curso complicado, propedéutico y bisagra ya que los alumnos que elijan la opción de humanidades estarán más receptivos a las propuestas literarias (poéticas), aunque nuestro propósito se ha concretado en la atracción hacia nuevas escrituras digitales como la ciberpoesía.

De este modo, hemos intentado equilibrar en todo momento la vía investigadora, más inclinada hacia lo teórico, con la rigurosamente didáctica, más escorada hacia lo práctico en los “Anexos”. De ahí que la cuestión inicial que nos intentamos explicar es por qué leemos, una cuestión que incumbe a cualquier estamento educativo y desde el cual hemos querido tratar diversas cuestiones como la politización, la obligatoriedad o la identidad lectora, entre otros aspectos.

Por esta razón hemos realizado el comentario de la distinta legislación educativa en las últimas décadas, pues conocer este asunto significa también analizar la situación actual lectora y escritora. Así, el aprendizaje memorístico no sólo ha influido en el desarrollo de los contenidos desde su exposición tradicional o historicista en contraposición de la creatividad y de la imaginación. Esto conlleva que palabras como motivación, formación o esfuerzo tengan un tratamiento diferente en nuestra tesis a partir de una educación creativa. Se trata en cierto modo de una enseñanza constructivista, con la exposición y la asimilación del error como elemento de aprendizaje, los cuales deben tomarse como momentos creativos.

Otro aspecto importante, en cuanto a una visión general, está en la concepción del género dentro del ámbito literario, en sus tópicos, en su historicidad y en el encuadre curricular y educativo de la ESO y del curso tratado. A partir de este punto establecemos tres cuestiones que han sido esenciales para la determinación de nuestra labor investigadora. En primer lugar, nos encontramos con el desarrollo de la reflexión sobre la utilidad de la literatura, es decir, por qué enseñamos literatura, asunto que debe explicarse ya que la propia sociedad, en parte, lo cuestiona. Desde un segundo momento introducimos el caso de la poesía como medio de aprendizaje a través de la lectura comentada. Y la tercera, el tema de la hibridación genérica, pues la ciberpoesía está dentro, al menos nosotros lo concebimos de esta manera, de ese marco genérico híbrido y como tales necesitan un tratamiento diferente, ya que su interpretación-al menos en cuarto de ESO- resulta aproximativa por su propia dificultad. Esta cuestión del género literario se concluye en la siguiente creencia de que se convierten en hechos plenamente literarios cuando se trabajan en el aula de un modo creativo.

A partir de estas cuestiones más generales, hemos concretado nuestra concepción de la lectura y la escritura poética como una creación que lleva a la interpretación asimilada y lúdica. Por eso, focalizar el asunto en la poesía y el curso mencionado era necesario para sacar a relucir el tema de la interdisciplinariedad, la cual se convierte en base para la lectura comentada de las diferentes vías ciberpoéticas y en concreto, para su propia producción. Todo ello nos hace profundizar en la manera de leer, en las clases de lectores y así exponemos a ese lector digital como un lector anfibio, a medio camino entre la palabra y la imagen, a medio camino entre el concepto y el sonido. En consecuencia, hemos creído necesario plantear una serie de cuestiones en torno al análisis de las textualidades digitales y poéticas.

Otra de las resoluciones que hemos determinado se encuentra en la concepción de la lectura, en algunos casos, como un instinto de comunicación (una necesidad) en y por la evolución del lenguaje; como recuerdo, como afirmación de lo aprendido, como necesidad de ficción (literaria) o de salida de la realidad. La lectura es un medio de renovación del lenguaje con todas sus consecuencias. Cada técnica lectora despliega una manera de acceder no sólo al vocabulario léxico sino también a una manera de concebir nuestro entorno. Esa regeneración del lenguaje también se produce a través de la escritura; por su parte, el acto lector literario crea ficción (lectura más escritura) y esta para nosotros es la que nos hace ser conscientes de una realidad más amplia.

Nuestro aporte desde este enfoque también se refiere a la recuperación del juego, elemento constante en educación infantil y primaria, pero que a lo largo de la secundaria se va diluyendo. Este componente posee sus relaciones con una educación comparada e interdisciplinar, tomando como base la creación poética en cuanto a medio de escritura y poniéndola en la frontera del diseño gráfico, el video o la pintura. Jugar es arriesgarse, investigar, romper con lo tradicional: jugar es crear. Por eso, hemos entendido los juegos desde varias perspectivas afines y a partir de su unidad con lo electrónico y lo poético se ha generado nuestro resultado. Consideramos, pues, que este ámbito, el de la creación poética, en cuanto a lectura y escritura creativa dentro de curso mencionado, junto a las nuevas tecnologías y constituyentes claves como el juego, resultan escasos en investigaciones, quizá por la propia marginalidad de la poesía en su conjunción con lo tecnológico. Por lo tanto hemos tomado algunos elementos creativos de otros segmentos educativos, me refiero a la educación infantil o la primaria desde el punto de

vista del progreso del aprendizaje creativo. A partir de aquí intentamos cambiar aspectos procedimentales insertados en lo memorístico y evaluativo por talento, iniciativa y acción.

Esas propuestas didácticas basadas en el campo lúdico también tienen su proyección en el campo del ejercicio escrito, en nuestro caso, se concreta en la propuesta didáctica de creación de un videopoema. Actualmente, la expresión escrita es considerada una destreza en sí misma y en la cual están implicados aspectos gramaticales, cognitivos, técnicos y estilísticos que impulsan habilidades comunicativas. Desde diferentes asideros teóricos como N. Chomsky, D. Cassany, J. Marinkovich o nuestro principal referente, R. Barthes y su escribir la lectura, hemos impulsado nuestra propuesta cuando decimos: “Crear es interpretar”. Todo ello como parte integral de esa educación estética y cuyo traslado se realiza por medio de la lectura comentada (o en nube, significación recogida del ámbito digital). Estas cuestiones asimismo se integran dentro de dos aspectos expuestos anteriormente: la interdisciplinariedad enfocada a la educación comparada y al juego, de este modo trazamos una espiral que completa cada apartado a modo de todo orgánico. No debemos olvidar otro aspecto que se daba en la lectura: el aprendizaje por error mediante el ejercicio de una lectura colectiva y crítica, en la que la interpretación del alumno cobra un sentido fundamental de un análisis en perspectiva (el perspectivismo como medio crítico). En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la escritura ese error se manifiesta por medio de la concepción del esbozo. Ese esbozo supone una reescritura de cada textualidad, ya sea creativa (poética y en nuestro caso, el videopoema) o más enfocado a lo esencialmente curricular: textos expositivos o explicativos, por ejemplo. Como decimos en un momento crucial para entender nuestra postura y nuestra conclusión en este sentido: “El proceso es el fin”. Esta concepción de la escritura como palimpsesto concreta el esfuerzo, la asimilación y la creatividad del alumnado. Queremos con ello que la escritura se convierta en una experiencia vivida y vívida.

Esta concepción de la lectura como escritura, del esbozo como medio cognoscitivo precisa de la visualización de un contexto. Entonces, era necesario mostrar a modo de muestra orientativa algunos testimonios que nos proporcionaron las programaciones de departamento y sus unidades didácticas referentes como siempre al tema y al curso tratado dentro de la comunidad de Extremadura y fuera de ella,



recogidas estas últimas de internet. Desde esta exterioridad hemos ido hacia una interioridad y después de unas páginas de introducción sobre la metodología interpretativa textual nos acercamos a otra contribución, esta vez de carácter teminológico: la diferenciación entre lectura comentada, comentario de texto y análisis textual. En primer lugar y en este sentido hay que decir que estos términos se utilizan indistintamente como si fueran lo mismo y se trata en realidad de expresiones diferentes. Pero la primera noción es mencionada en cuarto de ESO, mención que difiere en primero de Bachillerato y que reseña cuestiones relacionadas con la retórica y la métrica. También esa diferencia vino al comprobar que Isabel Paraíso realizaba otra distinción entre el comentario de texto y el análisis textual, desde una gradación diferenciadora que tenía en cuenta los niveles educativos de secundaria y universitario. Otra campo escaso en estudios, por no decir casi nulo, es el de la lectura comentada, no así el del comentario de texto, tal vez por la asimilación de esas dos acepciones con la tradicional del propio comentario. Sin embargo, si se realizan esas distinciones, creo que es conveniente que se carguen de un significado completo y determinado. Así, en este trabajo de investigación se crea un punto de relación, de ahí que se tome la lectura comentada como una forma de creación.

Desde este ámbito creativo se ha establecido una serie de rasgos para llegar a cabo este tipo de análisis textual. Esto da paso a una introducción a los géneros híbridos, que sirve de enlace con el apartado posterior, en el cual esa aportación se concreta de una manera más práctica. Principalmente, la elección de la ciberpoesía se debe a la coherencia seguida en cuanto a la relación de las diversas habilidades mencionadas con la competencia digital, enlazando también temas como el gusto, la identidad lectora, creaciones literarias atractivas, cercanas al diseño gráfico o a los videojuegos. A través de ellas damos asimismo entrada a las redes sociales y a otros medios de comunicación virtual. Estos elementos resultan novedosos ya que la lectura y la escritura poética, desde el ámbito multimedia, no se han desarrollado ampliamente en los estudios de investigación académica. El análisis de esas creaciones ciberpoéticas a través de las mismas o del tratamiento de la ciberpoesía como herramienta interdisciplinar para la interpretación de textualidades literarias, supone un impulso para la recepción de obras que desde un tratamiento tradicional de la literatura pueden resultar aburridas o indiferentes.

También otro de los aspectos interesantes y conclusivos resulta de la asimilación de las distintas formas interpretativas en la educación: lectura comentada, comentario de texto y análisis textual en cuanto a labor crítica literaria y con ello la semejanza del alumno con el crítico, intentando crear un alumno crítico. Pero a esta cuestión le damos una vuelta de tuerca y no lo hacemos con un acercamiento objetivo del estudiante al texto, sino con una aproximación al texto de manera claramente subjetiva: teniendo siempre presente que crear un texto a partir de otro texto resulta el modo más eficaz de crítica literaria. Esta proyección subjetiva sobre otra subjetividad (el texto) da lugar a una objetividad que es producto de la obra comentada como vivencia cultural, de asimilación de conceptos y retención de su educación y preferencias literarias.

Por eso, esta cuestión se basa en aspectos tan importantes como la intuición de ese lector crítico. El modo de enfrentarse a la lectura poética y aún más digital tiene que reflejar esa empatía anteriormente expuesta y concretada en el momento de desciframiento de cada texto. Pero también debemos, dentro de este acto subjetivo de acercamiento a lo escrito, apoyarnos en los elementos textuales que resultan intrínsecos en cuanto a su objetividad: me refiero a los constituyentes retóricos, métricos y simbólicos. Nuestra pretensión con este contacto es la persecución de la proporción armónica entre la mirada subjetiva del alumno y el examen objetivo de las unidades fijas de la obra. Este subjetivismo puede resultar paradójico, pero lo que se busca es cierto perspectivismo crítico y creativo. En realidad, se trata de igualar la crítica y la creatividad.

Y esta profundización en esos espacios de la crítica y la creación deben resolverse en el alumno de manera práctica y aún más desde la subjetividad, ya que estamos dentro de una vía que está comenzando: la ciberpoesía. La relación de la poesía con lo digital resulta una experiencia inesperada para los estudiantes y por lo tanto, se convierte en una práctica atrayente. La propia hibridez de esta tendencia poética requiere en el caso del alumno de ESO de una aproximación interdisciplinar, subjetiva y comparada, aunque creemos que esos tres adjetivos deben mantenerse para los análisis de este tipo de textualidades en los otros estamentos educativos.

De esta manera y sobre esta clase de poesía el alumnado se transforma en *crítico-escritor* desde el uso de un código lingüístico basado en la imagen, la palabra y el sonido, incluso, en ocasiones, el hipertexto. La base de la lectura comentada, es decir, la réplica y la discusión con el añadido del diálogo crítico forma una serie de diferencias de pareceres entre el autor y los lectores, y también de coincidencias que crean una red de opiniones, intuiciones y finalmente críticas que dan lugar a una visión objetiva del texto poético-digital. La lectura desde sus diferentes variaciones se expone como un placer y un esfuerzo por esa vuelta al juego en su forma creadora. El procedimiento analítico se intensifica de esta manera en su realización en esa mezcla de penetración comprensiva y valoración crítica asociada a esa especificidad del texto interpretado. Esa búsqueda produce la acción significadora y la definición del sentido textual, esta última se reúne en la revelación de la línea divisoria entre la obra y la interpretación.

Sin embargo, no debemos olvidar que todas estas cuestiones se encuadran dentro de nuestra concepción de la lectura comentada. De este modo, hemos tenido que determinar algunas cuestiones sobre su uso, ya que su disposición a partir del material fragmentario necesita de la revisión de temas concretos que aportan información en consonancia con el tiempo del aula. En consecuencia la identificación con el texto base y la creación resultan caras para nuestra propuesta.

Además de cuanto hayamos podido añadir a estos asuntos, debemos señalar que parte de la plataforma en la que se asienta están las cuatro líneas fundamentales: pertinencia, rechazo, deseo y sujeto, distribuidas en nuestra propuesta a la manera de gusto, placer e identificación. Este hecho es un modo de asumir también nuestras deudas, quizás, la más fuerte con R. Barthes, autor que creemos no proyecta una sombra demasiado alargada, sino que impulsa nuestros propósitos para cuarto de ESO. También está esa visión de la lectura comentada en su planificación de prelectura, contralectura, reescritura y poslectura, realizando un ejercicio completo del acto lector, como concretamos, finalmente, en acción creadora.

Otra de los resultados que hemos podido obtener, en cuanto a nuestra visión de la lectura creativa, se encuentra en la propia elección del encuadre de nuestra propuesta: cuarto de ESO y los géneros poéticos digitales. En relación a este tema debemos decir, en primer lugar, que la ciberpoesía se encuentra en un momento de expansión y que

aspectos como la cuestión genérica no la hemos tratado desde el punto terminológico de su determinación ya que hemos preferido enfocar nuestra investigación hacia argumentos más inclinados a la lectura y a la escritura con una perspectiva creativa. Como hemos señalado con anterioridad a lo largo de la tesis nuestra posición en este sentido está en tratar al hipertexto o el videopoema como géneros en sí por sus propias características y diferencias. La realización de estudios en torno a la poesía y lo digital en la ESO es escasa y con este trabajo investigador hemos querido realizar una aportación que pueda servir, sobre todo de manera práctica, al progreso de su didáctica por la propia fuerza que puede tener la conjunción de la poesía y la imagen con el sonido; incluso hemos querido apuntar la llegada de una serie de textos de esta clase que hagan del autor, un escritor total. Para ello la base, como siempre y aunque se olvide en ocasiones, es la educación. De este modo, el alumnado se inicia en una serie de textualidades que están en pleno desarrollo inicial y que aún la aportación artística es escasa.

El enlace entre lo poético y lo digital proyecta un posible éxito educativo, en relación en cuanto a progresos de lectura y escritura adaptados a los nuevos tiempos electrónicos. Además evidencia que la literatura digital resulta imprescindible a pesar de la escasa influencia en los currículos educativos, pues mediante el apoyo tecnológico se consiguen posibilidades creativas que antes no se daban. De esta manera, consideramos que este campo dará lugar a un saber híbrido como contexto para el estudio de la relación y la comparación entre ambos, con todas las cuestiones e integrantes adjuntos que esta relación suscita y pueda seguir originando. También hemos pretendido que la aplicación de este tipo de textos multiplique las diferentes sensibilidades que les acompaña, dando lugar a una educación estética digital. Este hecho confirma la potencia que posee esta iconoadicción por medio de esa combinación de imágenes, palabras y sonidos y como consecuencia, tenemos la entrada en la creación poética multimedia.

Todo este marco teórico se ha dirigido de lo general a lo particular y a través de este movimiento hemos querido no quedarnos tan sólo en lo abstracto y situar nuestra labor investigadora en lo práctico, en lo experiencial, en definitiva, en lo didáctico. Para ello hemos conectado teoría y vivencia por medio de dos proyectos educativos: la Liga literaria-musical y la creación de un videopoema. En un principio, debemos decir que la palabra liga implica otra que en la educación suele evitarse: competición, y que nosotros

hemos decidido incluir en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. El trato de este concepto es diferente al significado habitual y a sus sinónimos más negativos como *rivalidad* o *lucha*, hay que tomarlo como avance personal o como superación de uno mismo. Ese progreso se encuadra en un ejercicio crítico por medio de la lectura comentada en una concreción final: el aula. Y para ello hemos establecido un camino gradual por medio de una planificación de objetivos, contenidos, sesiones, criterios de evaluación, etc. La selección de textos (canciones) se ha realizado teniendo en cuenta la claridad lingüística, la actualidad de temas y la traslación posterior hacia la poesía (el videopoema principalmente). No tenemos que dar por sentado que la poesía resulta gustosa para todos, la educación, a pesar de ser obligatoria, debe convertirse en un hecho atractivo y sugerente.

Y no debemos olvidar que la palabra poética juega ventaja pues como en las canciones, expresa una serie de sentimientos y pensamientos universales: el amor, la soledad, el miedo...por eso, la identificación se convierte en medio necesario. Aparte de esa unión de música y poesía, tenemos otra: la unión de imagen, palabra y sonido. De la interpretación pasamos a la creación, de la lectura crítica a la escritura creadora. La elección del videopoema se expresa como la más cercana al cine o a la publicidad, de esta manera establecemos una educación comparada y un acercamiento a otras textualidades. Pero también de alguna manera se trata, en parte de ejercer la escritura artística, de establecer un lazo con esa lectura creadora y creativa, y a causa de este hecho era necesario establecer nuestro propio taller poético digital, por esta razón y a modo de guía, hemos diseñado una experiencia didáctica por medio de los “Anexos”, los cuales juegan el papel de unidades didácticas. Todos estos hechos crean un círculo con aquello que hemos venido exponiendo. Al igual que hemos señalado nuestra deuda con Roland Barthes queremos destacar otras con autores como Víctor Moreno o Juan Sánchez-Enciso, entre otros. Sin duda, otra creencia reside, tanto por nuestra propia experiencia docente en las prácticas de secundaria como en la universitaria, además de los diversos estudios realizados sobre talleres literarios y escritura creativa, en el progreso de la competencia lingüística por medio de su uso artístico.

Esperamos mediante todos estos resultados haber contribuido de alguna manera a la didáctica de la poesía digital en la Educación Secundaria Obligatoria en su cuarto curso. Creemos haber conseguido de un modo progresivo la consecución del paso de lo teórico a lo práctico, del análisis a la creatividad, uniendo estas dos acciones y que se formulen como una misma. Y además haber realizado la diferenciación de la lectura comentada y haber establecido una serie de directrices para su proyección, así como una nueva guía para acercarse a las textualidades poéticas y digitales. También esperamos que aquellas limitaciones de cualquier labor investigadora sean solventadas más adelante por medio del esfuerzo analítico en posteriores estudios.

## IX. Bibliografía

Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Abril, M. (2005). *Enseñar lengua y literatura, propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Acosta, L. A. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos.

Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.

Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Alborg, J. L. (1991). *Sobre crítica y críticos: historia de la literatura española*. Madrid: Gredos.

Alighieri, D. (1995). *De vulgari eloquentia. En torno a la lengua común*. Madrid: Palas Ateneas Ediciones.

Alonso, D. (1962). *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos.

Álvarez Méndez, J.M. (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.

Anzieu, D. (1993). *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. Madrid: Siglo XXI.

Apple, M. W. (1992). "The text and cultural politics". En *Educational Researcher*, vol. 21, 7, pp. 4-12.

Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.

Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Ayckbourn, A. (2002). *Arte y oficio del teatro*. Barcelona: Ediciones Robinbook.

Bajtin, M. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris: Seuil.

-(1986a). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.

-(1986b). *Problemas literarios y estéticos*. México: FCE.

Ballester, J. (1998). "Teorías literarias y su aplicación didáctica". En A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Sedll /Ice Universitat de Barcelona/Horsori, pp. 31-52.

-(1999). *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València.

Barthes, R. (1975). *The pleasure of text*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

-(1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

-(1994). *Crítica y verdad*. México: Siglo XXI, 1985.

-(2002). *OEuvres complètes*, vol. 5. Edición revisada, corregida y presentada por Eric Marty. París: Seuil.

-(2009a). "Escribir la lectura". En *El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y la escritura*. Barcelona: Paidós, pp. 39-43.

-(2009b). "Sobre la lectura". En *El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y la escritura*. Barcelona: Paidós, pp. 39-49.

-(2009c). "La muerte del autor". En *El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y la escritura*. Barcelona: Paidós, pp. 65-71.

Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.



Bazarra, L. y Casanova, O. (2008). *Lengua Castellana y Literatura. 4º de la ESO*. Madrid: SM.

Bécquer, G.A. (1993). *Rimas*. Madrid: Castalia.

Béguelin, M-J. (2002). “Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica”. En E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 31-52.

Bendito, A. T. (1989). “¿Se aprende a leer escribiendo?”. En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 10, 4, pp. 13-25.

Bereiter C. y Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

-(1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and complications of expertise*. Chicago: Open Court Press.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.

Beugrande, R. de y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

-(1984). *Text production. Toward a science of composition*. New York: Ablex.

-(1986). “Foundationalism and anti-foundationalism in composition studies”. En *Pre/Text*, 7, pp. 37-56.

-(1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Björk, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria*. Graó: Barcelona.

Blanche Benveniste, C. (2002). “La escritura, irreductible a un “código”. En E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Bloom, H. (2002). *Cómo leer y por qué*. Madrid: Anagrama.
- Bloomfield, L. (1933). *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964.
- Borges, J. L. (1998). *Borges oral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Borrás, L. (ed.) (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bousoño, C. (1976). *Teoría de la expresión poética*. Madrid: Gredos.
- Bouza Álvarez, M. T. y Romeu Rodríguez, A. (2011). *Aprueba tus exámenes: Lengua y Literatura 3º ESO*. Madrid: Oxford University Press.
- Briochi, F. y Di Girolamo, C. (1988). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Bruner, J. (1997). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Buero Vallejo, A. (1972). *Historia de una escalera*. Madrid: Escelicer
- Bühler, K. (1961). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Camps, A. y Dolz, J. (1986). “Presentación: Enseñar a escribir”. En *Cultura y Educación*, 2, pp. 27-30.

Cañas, D. (2007). *Videopoemas 2002-2006*. Junta de Castilla-La Mancha: Servicios de Publicaciones de Junta de la Castilla-La Mancha.

Cañeque, H. (1993). *Juego y Vida*. Buenos Aires: El Ateneo.

Carbonell, M. C. (2002). “Del lector cómplice al lector menesteroso”. En *Cuadernos Hispanoamericanos*, 621, pp. 136-140.

Carmona, Á. (1976). *Poemas V2: Poesía Compuesta por Una Computadora*. Barcelona: Producciones Editoriales.

Caro Valverde, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

-Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

-(1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

-(2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2000.

-(1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Castaño, Y. (2012). “Transpoé7ca”. En VV.AA. *Perfopoesía. Sobre la poesía escénica y sus redes*. Sevilla: Cangrejo Pistolero Ediciones, pp.21-28.

Castello, M. (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. En *Revista Signos*, 35, pp. 51-52.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Chadwick, J. (1987). *El enigma micénico: el desciframiento de la escritura lineal B*. Madrid: Taurus.

Chavalier M. (1976). *Lectura y lectores en la España del siglo XVI y XVII*. Madrid: Turner.

Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar.  
-(1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Cicerón, M. T. (2009). *Sobre la vejez; sobre la amistad*. Madrid: Alianza Editorial.

Clanchy M. (1999). *La cultura escrita, la ley y el poder del Estado*. Valencia: Universidad de Valencia.

Clarín (Leopoldo Alas) (1998). *La Regenta*. Madrid: Alianza editorial.

Colomer Martínez, T. (1995). "La adquisición de la competencia literaria". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, pp. 8-22.

-(1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.

Cortázar, J. (2008). *Rayuela*. Madrid: Cátedra.

Coupland, D. (1993). *Generación X*. Barcelona: Ediciones B.

Croce, B. (1967). *Breviario de estética. Cuatro lecciones seguidas de un ensayo y un apéndice*. Madrid: Espasa-Calpe.

Cuche, D. (1996). "Culture et identité". En D. Cuche. *La notion de culture dans les sciences sociales*. París: La Découverte, pp. 83-96.

Cuervo, C. y Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional.

Dachs, R. (1993). *Fosca endins*. Alzira: Germania.

-(1995). *Poemes mínims*. Alzira: Germania.

-(1995). *Cima branca*. A Coruña: Espiral Maior.

-(1996). *Quadern rimbaldià, o La intertextualitat generativa*. Mallorca: Caixa de Balears "Sa nostra".

-(1998). *Blanc*. Mallorca: Moll.

-(1999). *Esriptura geomètrica, escriptura fractal*. Valencia: IVAM.

-(2002). *Libro de amiga, seguido de Fronda adentro*. Murcia: Nausícaa.

-(2003). *Euràsia palimpsesto lírico mayor*. México: Ediciones Sin Nombre.

-(2006). *Tarot de Marsella: poema aleatorio*. Barcelona: Azul.

Dantzig, Ch. (2011). *¿Por qué leer?* Madrid: 451 Editores.

Decroly, O. y Monchamp, E. (1986). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.

Delgado, S. (ed.) (1995). *Diálogo: Ricardo Piglia/Juan José Saer*. Santa Fe: Centro de Publicaciones Universidad Nacional del Litoral.

Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Editorial Graó.

De Larra, M. J. (1976). *Artículos varios*. Madrid: Castalia.

Del Valle-Inclán, R. M. (1999). *Luces de Bohemia*. Barcelona: Espasa.

De Rivas, D. (2004). *Don Álvaro o la fuerza del sino*. Madrid: Cátedra.

De Saussure, F. (2008). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

De Vicente-Yagüe Jara, M.<sup>a</sup> I. (2008). “El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica”. En *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 241-266.

De Wit, H. (2002). *En la dispersión el texto es patria. Introducción a la hermenéutica clásica, moderna y posmoderna*. San José: Universidad Bíblica Latinoamericana.

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México DF: McGraw-Hill.

Díaz-Plaja Taboada, A. (2002). “El lector de secundaria”. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 171-197.

Doman, G. (2002). *Cómo multiplicar la inteligencia física de su bebé*. Madrid: Diana.

Domínguez Caparros, J. (1991). “Semiótica de la poesía”. En J.R. Valles Calatrava y A. Sánchez Trigueros (coord.). *Introducción a la semiótica: actas del curso de Introducción a la semiótica*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses. pp. 73-94.

Domínguez Lázaro, M. (1989-1990). “La educación durante la ilustración española”. En *Norba. Revista de historia*, 10, pp. 173-186.

Duranti A. (1992). “La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis”. En F. Newmeyer (ed.). *Cambridge Linguistic Survey. T. IV. The sociocultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 253-273.

Durkheim, É. (1991). *Teoría de la Educación y la Sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Eco, U. (1987). *El lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

-(1998). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Erikson, E.H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

- Escandell, M<sup>a</sup>. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Escarpit, R. (1971). “La lectura y la vida”. En *Sociología de la lectura*. Barcelona: Oikos-tau, pp. 11 y ss.
- Escolano Benito, A. (1997). “Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares” En A. Escolano Benito (coord.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación G. Sánchez Ruipérez, pp. 19-46.
- Estebáñez Calderón, D. (1999). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ezquerro, J. y Iza, M. (1996). “Procesos inferenciales durante la comprensión de textos”. En *Procesamiento del lenguaje natural*, 18, pp. 1-20.
- Fernández Mallo, A. (2009). *Pospoética, hacia un nuevo paradigma*. Madrid: Anagrama.
- Fernán Gómez, F. (2010). *Las bicicletas son para el verano*. Madrid: Cátedra.
- Ferreiro, E. (1994). “Two literacy stories: a possible dialogue between children and their ancestors”. En D. Keller–Cohen (ed.). *Literacy: Interdisciplinary Conversations*, Cresskill: Hamton Press, pp. 91-115.
- (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. (1984). “Images, plans and prose: The representation of meaning in writing”. En *Written Communication*, 1, pp.120-160.

Focault, M. (1985). *¿Qué es un autor?* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Freeman Y. (1988). “Métodos de lectura en español ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?” En *Lectura y vida*. Año 9, 3, pp. 20-27.

Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales III. El aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Fontanella.

-(1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.

-(1978). *El texto libre*. Laia: Barcelona

-(1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Editorial Fontanella: Barcelona.

Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Fryer, M. (1996). *Creative Teaching and learning*. Londres: Paul Chapman Publishing.

García-Debanç, C. y Fayol, M. (2002). “Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens”. En *Pratiques*, 115/116, pp. 37-50.

García López, E. (2012). “Destreza del extrañamiento: apuntes para una relación entre poesía y antropología”. En *El juego de los putrefactos*, 1, pp 11-24.

García Montero, L. (1999). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.

García Montero, L. y García Sánchez, J. (2012). *El balón envenenado. Poesía y fútbol*. Madrid: Visor Libros.

García Parejo, I. (1999). “Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas”. En *Carabela*, 46, pp. 23-42.



García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.

Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona: Paidós.

Garrido Alcalde, V. (2004). "Lectura creativa y escritura creativa: el paisaje poético como (pre)texto". En *Texto. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, pp. 109-117.

Gee, P. (2007). *What Videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gelb, I.J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza, 1952.

Gil, G. y Santana B. (1985). "Los modelos del proceso de la escritura". En *Estudios de Psicología*, 19-20, pp. 76-85.

Gil, J. M. (2001). "La "sociolingüística" de William Labov: el estudio de la variación en el sistema". En *Introducción a las teorías lingüísticas*. Editorial Melusina. Buenos Aires, pp. 147-167.

Gila Cuesta, M. (2005). *Tipologías*. Madrid: Círculo de lectores.

Gimeno Sacristán, J. (1995). "La evaluación en la enseñanza". En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 334-397.  
-(1998). *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata: Madrid.

Goodman K.S. y Goodman Y. M. (1993). "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-lenguaje)". En L.C. Moll (comp.). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique, pp. 263-292.

Goodman, K.S., Goodman, Y. M. y Hood, W. (1989). *The Whole Language evaluation book*. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.

Greenfield, P. (2009). "Technology and informal education: what is taught, what is learned". En *Revista Science*. vol. 323, 2/1, pp. 69-71.

Greimas, A.J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje*. Madrid: Gredos.

Griffin, C. (ed.) (1982). "Teaching Writing in all Disciplines". En *New Directions for Teaching and Learning*, 12, pp. 59-67.

Grijalba, S. (2008). *Palabra de rock. Antología de letristas españoles*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Heath, S. B. (2004). "El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela." En M. Niño-Murcia y P. Ames y V. Zavala. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad del Pacífico, pp.143-180.

Heinelt, G. (1979). *Maestros creativos. Alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Held, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Hersch, Jeanne (2013). *Tiempo y música*. Barcelona: El Acantilado.

Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Hidalgo Bayal, G. (2013). *La sed de sal*. Barcelona: Tusquets Editores.

Huerta Calvo, J. (1982). "La teoría literaria de Mijail Bajtín. (Apuntes y textos para su introducción en España)". En *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 1, pp. 143-158.

Huizinga, J. (2004). *Homo ludens*. Madrid: Alianza editorial.

Ibarra, P. y Bergantiños, N. (2008). "Movimientos estudiantiles: de mayo del 68 a la actualidad. Sobre las experiencias "utópicas" en un movimiento peculiar". En X. Albizu Landa, J. Fernández González y J. B. Zubiri Rey (coords.). *Movimientos estudiantiles resistir, imaginar, crear en la Universidad: Asamblea de Ciencias Sociales por una Universidad crítica*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, pp.1-18.

Imbernón Muñoz, F. (2001). "Célestin Freinet y cooperación educativa". En J. Trilla, (coord.). *Legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 249-270.

Inglehart, R. (1990). *Culture shifts in advanced industrial society*. Princeton: University Press.

Inhelder B. y Cellérier G. (eds.). (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherches sur les microgenèses cognitives*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

Jardiel Poncela, E. (1999). *Angelina o el honor del brigadier. Un marido de ida y vuelta*. Madrid: Espasa Libros.

Jauss, H. R. (1970). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península, 1976.

Jenkins, R. (1996). "Theorising social identity". En *Social Identity*. Londres: Routledge, pp. 19-28.

Jiménez, J. E. y Artiles, C. (1990). "Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura". En *Infancia y aprendizaje*, 49, pp. 21-38.

Jimeno, Pedro (2011). “La enseñanza de la expresión escrita en la Educación Secundaria.” En U. Ruiz Bikandi, y M. D. Abascal Vicente, (coords.). *Lengua Castellana y Literatura: investigación, Innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

Jitrik, N. (1987). *Cuando leer es hacer*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Junta de Extremadura. (2007). *Currículo de Educación Secundaria para Extremadura*. Mérida: Consejería de la Educación.

Kafka, F. (2000). *Obras completas*. Madrid: Edimat Libros.

Kalman, J. (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 107-134.

Kayser, W. (1976). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Gredos.  
-(1992). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Gredos.

Keith Simonton, D. (1999). *Origins of Genius: Darwinian Perspectives on Creativity*. New York: Oxford University Press.

Kintsch W. (1998). *Comprehension: a paradigm of cognition*. New York. Cambridge University Press.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). “Toward a Model of Text Comprehension and Production”. En *Psychological Review*, vol. 85, 5, pp. 363-394.

Koskimaa, R. (2005). “¿Qué es la literatura digital? Una panorámica general de la literatura digital: de los archivos de textos a los e-books”. En L. Borrás (ed.). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 81-92.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kristeva, M. (1981). *La semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. y Coleman, C. (1996). "Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment". En *Child Development*, 67, pp. 1103-1118.
- Lagmanovich, M. (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispano*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- Lahire, B. (dir.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Landow, G. P. (comp.) (1997). *Teoría del Hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Laude, J. (2000). "Sobre el análisis de poemas y cuadros". En A. Monegal (ed.). *Literatura y Pintura*. Madrid: Arco Libros.
- Lázaro Carreter, F. (1973). "El lugar de la literatura en la educación". En VV.AA. *El comentario de textos (I)*. Madrid: Castalia, pp. 7-29.
- Lázaro F. y Tusón, V. (1995). *Literatura Española. 2º BUP*. Madrid: Anaya.
- Lebrero Baena, M. P. y Lebrero Baena, M. T. (1998). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura: aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid: UNED.
- Lino Barrio Valencia, J. y Domínguez Chillón, G. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores: una mirada al aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Littlewood, William T. (1998.) *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llorens García, R. F. (2008). “La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora”. En *TABANQUE*, 21, pp. 11-23.

Logan, Lillian M. y Logan, Virgil G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau Ediciones.

Lomas, C. y Tusón, A. (eds.) (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Lomas, C. y Osoro Hernández, A. (1996). “Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria: orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula”, En Carlos Lomas (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* Barcelona: Horsori/Universitat de Barcelona /ICE, pp. 143-181.

López, S. (2009) *Burbin Nerbs*. Barcelona: Editorial Medialive Content.

Lotman, Y.M. (1978). *La estructura del texto artístico*. Madrid: Istmos.

Lucas, F. (1997). “Reflexões sobre a literatura na era eletrônica”. En *Quinto Império*, 8 , pp. 48-64.

Luján Atienza, Á. L. (2005). *Pragmática del discurso lírico*. Madrid: Arco Libros.

Machado, A. (2006). *Campos de Castilla*. Madrid: Alianza editorial.

Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.

Maingueneau, D. (1980). *Introducción a los métodos de análisis de discurso. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.

- Malpartida, J. (2011). "Islas". En *Cuadernos Hispanoamericanos*, 734, pp. 39-53.
- Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marín Ibáñez, R. (1995). *La creatividad. Diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Marinkovich Ravena, J. (2002). "La competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles". En *Lenguas modernas*, 28-29, pp. 145-164.
- Martínez, R. A. (1992). "Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos". En *Aula Abierta*, 60, pp. 23-39.
- Martínez Mediero, M. (1989). *Las hermanas de Bufallo Bill. Lola, la divina*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez Rodríguez, E. (2008). "El juego como escuela de vida: Karl Groos". En *Magister*, 22, pp. 7-22.
- Mather, N. y Roberts, R. (1995). *Informal Assessment and Instruction in Written Language*. New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Mayos Solsona, G. (1991). "El abismo y el círculo hermenéutico". En G. Mayos Solsona, A. Penedo Picos, y J.L.Trullo-Herrera. *Los sentidos de la hermenéutica*. Barcelona: PPU, pp. 13-54.
- Mendoza, E. (2001). *Sin noticias de Gurb*. Barcelona: Seix Barral.
- Mendoza Fillola, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad; una propuesta para la innovación curricular de la literatura (educación secundaria)*. Madrid: La Muralla S.A.
- (2002). "Las funciones del profesor de literatura: bases para la innovación". En B. Muñoz López, E. Briz Villanueva, A. Mendoza Fillola, J. A. Gabelas Barroso y A.

Díaz-Plaja Taboada. *Aspectos didácticos de la Lengua y Literatura*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 109-140.

-(2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Aljibe.

Menchén Bellón, F. (1989). "Dimensión creativa". En VV.AA. *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana, pp. 311-337.

Mesa-Sánchez, D. (ed.) (2004). *Literatura y Cibercultura*. Madrid: Arco Libros.

Minarelli, E. (2001). "Polipoesía". En *Catálogo de la Exposición Internacional de la Poesía Experimental*. Medellín: Festival de poesía de Medellín, p.19.

Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". En *Infancia y aprendizaje*, 89, pp. 65-80.

Molina, M. I. (2007). *Mío Cid, recuerdos de mi padre*. Madrid: Alfaguara.

Molino J. y Tamine, J. (1982). *Introduction à l'analyse linguistique de la poesie*. París: PUF.

Mora, V. L. (2006). *Singularidades. Ética y poética de la literatura española actual*. Bartleby: Madrid.

-(2007). *La luz nueva*. Córdoba: Berenice.

-(2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral.

Moraes, D. (2007). *Sociedad Mediatizada*. Barcelona: Gedisa.

Moreno, I. (2002). *Musas y Nuevas Tecnologías. El relato hipermedia*. Barcelona: Paidós.

Moreno, V. (1989). *El juego poético en la escuela*. Pamplona: Pamiela.

-(2004a). *Va de poesía: Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela.



- (2004b). *El deseo de escribir*. Pamplona: Pamiela.
- (2007). “La escritura como estímulo de la lectura”. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, pp. 69-78.
- Moreno Martínez, P.L. (2010). “El método Decroly”. En M. C. Sanchidrián Blanco y J. Ruiz Berrio. *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó, pp. 225-245.
- Morton, J. (1989). “An information-processing account of reading acquisition”. En A. Galaburda (ed.). *From reading to neurons*. Cambridge: MIT Press, pp. 43-66.
- Natorp, P., Dewey, J. y Durkheim, E. (1991). *Teoría de la Educación y la Sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Nemirovsky, M. E. (1999). “Yo leo y escribo, ¿y tú?”. En *Animar a escribir para animar a leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp. 43-48.
- Nieto, J. (1991). *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Nietzsche, F. (1983). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza editorial.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Núñez Ramos, R. (1992). *La poesía*. Madrid: Síntesis.
- Núñez Ruiz, G. (2004). “Las historias de la literatura y la enseñanza pública”. En *Revista de literatura*, vol. 66, 131, pp. 77-85.
- Onfray, M. (2005a). “Por qué vuestro instituto está construido como una prisión”. En *Manual de antifilosofía*. Madrid: Edaf, pp. 128-137.
- (2005b). “¿Es preciso arrojar a la basura el reglamento de tu colegio?”. En *Manual de antifilosofía*. Madrid: Edaf, pp. 174-182.

-(2005c). ¿Es absolutamente necesario mentir para ser presidente?”. Madrid: Edaf, pp. 291-298.

Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras Completas, vol. 7*. Madrid: Alianza Editorial.

Ortiz, R. (2007). Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad. Barcelona: Anthropos.

Paraíso, I. (1988). El comentario de textos poéticos. Madrid: Júcar.

Paz, O. (1972). El arco y la lira. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Peña Correal, T. E. y Robayo-Castro, B. H. (2007). "Conducta verbal" de B. F. Skinner, 1957-2007”. En *Revista latinoamericana de psicología*, vol. 39, 3, pp. 653-661.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Pichon Riviere, E. (1981). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.

Pinker, S. (2012). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.

Piscitelli, A. (1995). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.

Platón (2003). *Crátilo*. Buenos Aires: Editorial Losada.

-(2005). *La República*. Madrid: Alianza editorial.

Posteguillo, S. Ortells, E. Prado J.R. y Alcina A. (eds.) (2003). *Internet, in linguistics, translation and literary studies*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

Prado, B. (2002). *Ecuador (1986-2001)*. Madrid: Hiperión.

Prieto Figueroa, L.B. (1984). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Prol G. (2004). "La escritura y la clínica psicopedagógica". En S. Schlemenson. *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires. Paidós, pp. 75-96.

Raimés, A. (1992). *Exploring through writing: a process approach to ESL composition*. New York: St. Martin's Press.

Ramos, J.M. y Ambròs, A. (2008): "Estrategias de recepción del texto poético para el alumnado de la ESO". En A. Mendoza Fillola (coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del receptor*. Horsori. Barcelona, pp. 143-158.

Reis, C. (1995). *Comentario de textos: fundamentos teóricos y análisis literario*. Salamanca: Editorial Colegio de España.

Reyzábal Rodríguez, M. V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: Editorial La Muralla.

Rodari, G. (2006). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Booket.

Romera Castillo, J. (ed.). (1997). *Literatura y multimedia*. Madrid: Visor Libros.

Romero Tobar, L. (ed.) (2004). *Historia Literaria: historia de la literatura*. Zaragoza: Prensa Universitarias de Zaragoza.

Rosco Madruga, J. V. y Tellez Jiménez, L. M<sup>a</sup>. (1998). *Creadores de imágenes: materiales de trabajo para diversificación curricular*. Mérida: Junta de Extremadura.

Rosselló, M.R. (2005). "Didáctica General versus didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta". En *Revista Educació i Cultura*, 18,133-142.

Rubio Herráez, E. (2006). *El ciberespacio no es la mitad del cielo: sobre mujeres, ciencia y tecnologías digitales*. Alcalá de Henares: Centro Asesor de la mujer.

Ruiz, C. y García, M. (2001). "Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño". En VVAA. *Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Coruña: Aidipe, pp. 93-98.

Ruiz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar: nuevas perspectivas para aprender a leer y escribir*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.

Salinas, B. (1995). "Límites del discurso didáctico actual". En VV. AA. *Volver a pensar la educación, Vol. II. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Madrid: Morata, pp. 45-60.

Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Montesinos: Barcelona.

-(1987). *Enseñar literatura*. Laia: Barcelona.

Sánchez Ferlosio, R. (2004). *El Jarama*. Barcelona: Destino.

Schiller F. (1990). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Schlegel, F. (2005). *Conversación sobre poesía*. Buenos Aires: Biblos.

Seferis, Y. (1989). *Diálogo sobre la poesía y otros ensayos* (traducción, prólogo y notas de J. A. Moreno). Madrid: Alianza Tres.

Smith, F. (1973). "Decoding: the great fallacy". En F. Smith (ed.). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt-Rinehart and Winston, pp. 70-93.

-(1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y de su aprendizaje*. México: Trillas.

Spack, R. (1984). "Invention Strategies and the ESL College Composition Student". En *TESOL Quarterly*, vol.18, 4, pp. 649-670.

Spang, K. (1993). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.

Spillane, J. (1999). "External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment". En *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, 2, 143-175.

Soladana Carro, A. (1989). *Cómo leer textos poéticos. Hacia una lectura creativa*. Madrid: Akal.

Solé i Gallart I. (1991). "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". En *Cuadernos de pedagogía*, 188, pp. 33-35.

Sorenson S. (2002). *How to write to research papers*. Lawrenceville, NJ: Thomson/Arco.

Spiro, R. J., Bruce, B. y Brewer, W. (eds.) (1980). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale: Erlbaum Associates.

Sprenger-Charolles, L. y Casalis, S (1996). *Lire*. Paris: PUF.

Steiner, W. (1982). *The Colors of Rhetoric. Problems in the relation between Modern Literature and Painting*. Chicago: The University of Chicago Press.

Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Sujomlinski, V. (1975). *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Editorial Progreso.

Sullà, E. (1988). "El debate sobre el canon literario". En E. Sullà (coord.). *El canon literario*. Madrid: Arco/ Libros. pp. 11-34.

Todorov, T. (1988). "El origen de los géneros". En M. A. Garrido Gallardo (ed.). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros, pp. 31-48.

Torres Nebrera, G. (1997-98). "Los géneros literarios y la superación de sus límites. Concepto y práctica de lo transgénerico". En *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 20-21, pp. 287-304.

Van Dijk, T A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1992.

Van Dijk, T A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

Vilariño Picos, M. T. y Abuín González, A. (comp.) (2006). *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco Libros.

Vygotsky, L.S. (1987). "Thinking and speech". (N. Minick. Trad.). En: R. W. Rieber y A. S. Carton, (Eds.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1. New York: Plenum Press, pp. 37-285.

-(1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

VVAA. (2006). *Obras vivas y en red de Eduardo Kac*. Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica.

Wallas, G. (1949). *The Art of Thought*. Londres: Watts & Co.

Wellek, R. (1988). *Historia de la crítica moderna (1750-1950). La segunda mitad del siglo XIX*. Madrid: Gredos.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Witte, S. (1992) "Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing". En *Written Communication*, 9, pp. 237-308.

## 9.2. Leyes y programaciones

### *Leyes*

Congreso de los Diputados (1978). "Artículo 27". *Constitución Española*. Consultable en

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>.

Consultado por última vez: 12/12/2013.

Consejería de Educación y Cultura (2007). "Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura". *DOE*, nº 51, pp. 7980-8152.

Dirección General de Calidad y Equidad Educativa (2008). "Instrucción 3/ 2008 de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa sobre la recuperación y el "Plan específico de refuerzo para la consecución de los niveles imprescindibles de promoción y titulación", destinado al alumnado en situación de fundado riesgo de tener que realizar las pruebas extraordinarias de junio, y desarrollo de las mismas en el curso 2010/ 2011". Consultable en [http://www.stes.es/extremadura/plan\\_de\\_refuerzo\\_educativo.htm](http://www.stes.es/extremadura/plan_de_refuerzo_educativo.htm). Consultado por última vez: 21/12/2013.

Educarex (2007a). "Orden de 24 de mayo de 2007 por la que se regulan determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación". Consultable en <http://recursos.educarex.es/pdf/normativa-sg/Orden24-05-2007S.pdf>. Consultado por última vez: 24/02/2013.

Educarex (2007b). "Orden de 26 de noviembre de 2007 por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria". Consultable en <http://recursos.educarex.es/pdf/normativa-sg/Orden26-11-2007S.pdf>. Consultado por última vez: 14/12/2013.

Ministerio de Presidencia (1970). “Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa”. *BOE*, nº. 187, pp.12525-12546.

Ministerio de Presidencia (1980). “Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares”. *BOE*, nº. 154, pp. 14633-14636.

Ministerio de Presidencia (1985). “Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación”. *BOE*, nº. 159, pp. 21015-21022.

Ministerio de Presidencia (1990). “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo”. *BOE*, nº. 238, pp. 28927-28942.

Ministerio de Presidencia (1995). “Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes”. *BOE*, nº. 278, 33651-33665.

Ministerio de Presidencia (2002). “Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación”. *BOE*, nº. 307, pp. 45188-45220.

Ministerio de Presidencia (2006). “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”. *BOE*, nº. 106, pp.17158-17207.

Ministerio de Presidencia (2007). “Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria”. *BOE*, nº. 5, pp. 677-773.

Ministerio de Presidencia (2013). “Ley orgánica 8/2013, de 9 diciembre, para la mejora de la calidad educativa”. *BOE*, n.º 295, pp. 97858-97921.



## *Programaciones*

Chincoa, M<sup>a</sup> Á. y Espejo Tristán, M<sup>a</sup> J. (2012-2013). *Programación didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura*. Sevilla: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Gerena”. Consultable en [http://www.iesgerena.es/file/2012\\_2013/PROGRAM\\_DEPTOS/13.ProgramLENG2012\\_13\\_of.pdf](http://www.iesgerena.es/file/2012_2013/PROGRAM_DEPTOS/13.ProgramLENG2012_13_of.pdf). Consultado por última vez: 11/08/2013.

De la Fuente Gascón, R. (2012-2013). *Programación didáctica*. Segovia: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Marqués de Lozoya”. Consultable en <http://www.iesmarquesdelozoya.net/pec/programaciones/lengua.pdf>. Consultado por última vez: 04/11/2013.

Fortuna Martín, M. I. (2013-2014). *Programación de Departamento*. Badajoz: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “San Roque”. Consultable en [http://iessanroque.juntaextremadura.net/PGA\\_1314/PROGRAMACIONES\\_DIDACTICAS\\_2013-14/PROGRAMA LENGUA\\_2013\\_2014.pdf](http://iessanroque.juntaextremadura.net/PGA_1314/PROGRAMACIONES_DIDACTICAS_2013-14/PROGRAMA LENGUA_2013_2014.pdf). Consultado por última vez: 09/09/2013.

Guillén Rubio, M<sup>a</sup> J. y Miguel López, M. del C. (2012-2013). *Programación didáctica. Lengua Castellana y Literatura*. Montehermoso: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Gabriel y Galán”. Consultable en <http://iesgabrielgalanm.juntaextremadura.net/web/docinterno/programaciones/PLENGUA.pdf>. Consultado por última vez: 13/12/2013.

Márquez Pascual, E. y Herencia Rando, A. (2012-2013). *Programación didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura*. Arahal: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Al-Andalus”. Consultable en <http://www.iesalandalus.com/joomla3/images/pc/programaciones1213/leng1213.pdf>. Consultado por última vez: 05/09/2013.

Martín Miguel, M<sup>a</sup> J. y Peña Morales, M. (2012-2013). *Programación didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura*. Villamartín: Departamento de

Lengua Castellana y Literatura. IES “La Loma”. Consultable en <http://www.ieslaloma.es/sites/default/files/Programac%20%20Leng12-13.pdf>.

Consultado por última vez: 11/11/2013.

Otal Lahoz, E. (2012-2013). *Programación didáctica*. Landate: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Serranía Baja”. Consultable en <http://edu.jccm.es/ies/serraniabaja/attachments/article/245/Lengua%20Castellana%20y%20Literatura%202012-13.pdf>. Consultado por última vez: 15/12/2013.

Pérez Méndez, J., Margalef, J.-M. y Méndez, J. (2012-2013). *Programación didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura*. Cartagena: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Ben Arabi”. Consultable en <http://www.benarabi.org/wp-content/uploads/2013/01/Lengua-2012-13.pdf>. Consultado por última vez: 06/10/2013.

Tierno Velasco, R. (2012-2013). *Programación de de Lengua Castellana y Literatura*. Badajoz: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Bárbara de Braganza”. Consultable en [http://iesbdebraganza.juntaextremadura.net/noticias/wpcontent/uploads/2013/11/LCL\\_13\\_14.pdf](http://iesbdebraganza.juntaextremadura.net/noticias/wpcontent/uploads/2013/11/LCL_13_14.pdf). Consultado por última vez: 10/10/2013.

VV.AA (2011-2012). *Lengua Castellana y Literatura. Cuarto curso. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oxford Educación. Consultable en [www.oupe.es/.../Secundaria/LenguaCastellanaYLiteratura/proyadarve-tra](http://www.oupe.es/.../Secundaria/LenguaCastellanaYLiteratura/proyadarve-tra). Consultado por última vez: 22/03/2013.

VV.AA (2012-2013). *Programación didáctica*. Badajoz: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Zurbarán”. Consultable en [http://www.institutozurbaran.com/Documentos/Programaciones\\_2013\\_14/Programacion\\_2013\\_2014\\_Lengua\\_Castellana\\_Literatura.pdf](http://www.institutozurbaran.com/Documentos/Programaciones_2013_14/Programacion_2013_2014_Lengua_Castellana_Literatura.pdf). Consultado por última vez: 14/11/2013.

VV.AA (2012-2013). *Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Programación didáctica ESO*. Madrid: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Gaspar

Melchor de Jovellanos”. Consultable en <http://portal.iesjovellanos.org/?q=programacionesdidacticas>. Consultado por última vez: 23/11/2013.

VV.AA (2012-2013). *Programación didáctica. Lengua Castellana y Literatura*. Santa Cruz de Tenerife: Departamento de Lengua Castellana y Literatura IES “Cabo Blanco”. Consultable en [http://www.iescaboblanco.com/departamentos/Lengua\\_Castellana\\_y\\_Literatura/Programaciones/PROGRAM\\_LCL\\_11\\_12.pdf](http://www.iescaboblanco.com/departamentos/Lengua_Castellana_y_Literatura/Programaciones/PROGRAM_LCL_11_12.pdf). Consultado por última vez: 30/11/2013.

VVAA. (2012-2013). *Programación de Lengua Castellana y Literatura*. Logroñán: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Mario Roso de Luna”. Consultable en <http://iesmrosodeluna.juntaextremadura.net/index.php?start=40>. Consultado por última vez: 12/11/2013.

VV.AA (2013-2014). *Programación de Lengua Castellana y Literatura*. Cáceres: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Norba Caesarina”. Consultable en <http://www.iesnorba.com/documentos/programaciones/lenguaeso.pdf>. Consultado por última vez: 10/10/2013.

VV.AA (2013-2014). *Programación de Lengua Castellana y Literatura*. Trujillo: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Turgalium”.

VV.AA (2013-2014). *Programación de Lengua Castellana y Literatura*. Tiétar: Departamento de Lengua Castellana y Literatura. IES “Gabriel García Márquez”.

### 9.3. Webgrafía

Adell, J.-E. (2004). “Poéticas electrónicas: una aproximación al estudio semiótico de la “e-poesía”. Consultable en [http://www.hermeneia.net/sala\\_de\\_lectura/jelies\\_adell\\_poeticas\\_electronicas.htm](http://www.hermeneia.net/sala_de_lectura/jelies_adell_poeticas_electronicas.htm). Consultado por última vez: 22/10/2012.

Aguirre Romero, J. M<sup>a</sup>. (1999). “Fernando Bouza: La historia es un arte de la memoria”. En *Espéculo*, 12. Consultable en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero12/bouzaen.html>. Consultado por última vez: 04/03/2013.

Alfárez Valero, M. I. (2008). “Educación literaria y currículum en España desde 1970”. En *Glosas didácticas*, 17, pp. 103-110. Consultable en <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/09.pdf>. Consultado por última vez: 19/10/2012.

Alonso, F. (2001). “Didáctica de la escritura creativa”. En *Tarbiya*, 28, pp. 51-64. Consultable en <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/1epoca/28.pdf>. Consultado por última vez: 01/11/2013.

Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura”. En *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 18, pp. 29-60. Consultable en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/estad/022007.html>. Consultado por última vez: 10/06/2013.

Álvarez Jiménez, J. M (2010). “Características del desarrollo psicológico de los adolescentes”. En *Innovación y Experiencias educativas*, 28, 1-11. Consultable en [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/JUANA\\_MARIA\\_ALVA\\_REZ\\_JIMENEZ\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVA_REZ_JIMENEZ_01.pdf). Consultado por última vez: 12/12/2013.

Armando, J. (2010). “Lo que podemos aprender de los videojuegos sobre la enseñanza y los materiales educativos”. En *RELATEC*, vol. 9, 1, pp. 29-41. Consultable en <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>. Consultado por última vez: 20/11/2013.

Barr, B. (2003). “river/running”. Consultable en <http://www.texturl.net/works/riverrunning/>. Consultado el 02/06/2009.

Basterra Cossío, A. (2011). “La lectura en Secundaria: ampliando nuestra mirada”. Consultable en <http://anabast.wordpress.com/2011/10/21/la-lectura-en-secundaria-ampliando-nuestra-mirada/>. Consultado por última vez: 18/12/2012.

Bessó, M. M. (2008). “Experiencia de poesía visual en el aula”. Consultable en [http://boek861.com/proyectos\\_rec/pry/0%20pv%20aula%2013.pdf](http://boek861.com/proyectos_rec/pry/0%20pv%20aula%2013.pdf). Consultado por última vez: 09/05/2012.

Borges, J. L. (1979). “Discurso”. Consultable en <http://biblio3.url.edu.gt/Disursos/03.pdf>. Consultado por última vez: 19/07/2012.

Bou, E. “A la búsqueda del aura. Literatura en la Internet”. Consultable en [http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/sala\\_de\\_lectura/bou\\_lite\\_internet\\_actas.pdf](http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/sala_de_lectura/bou_lite_internet_actas.pdf). Consultado por última vez: 07/12/2013.

Bravo, L. (1998). *Árbol Veloz*. Consultable en [http://books.google.es/books?id=N\\_eUEytLhIC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Bravo,+Luis.+%C3%81rbol+Veloz.&source=bl&ots=lqYW-QtASL&sig=qpb8hw\\_wPNfUxaM13ZjBojiLRMs&hl=es&sa=X&ei=ffdwU6uUDNSa0AWyioGgAQ&ved=0CFQQ6AEwCQ#v=onepage&q=Bravo%2C%20Luis.%20%C3%81rbol%20Veloz.&f=false](http://books.google.es/books?id=N_eUEytLhIC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Bravo,+Luis.+%C3%81rbol+Veloz.&source=bl&ots=lqYW-QtASL&sig=qpb8hw_wPNfUxaM13ZjBojiLRMs&hl=es&sa=X&ei=ffdwU6uUDNSa0AWyioGgAQ&ved=0CFQQ6AEwCQ#v=onepage&q=Bravo%2C%20Luis.%20%C3%81rbol%20Veloz.&f=false). Consultado por última vez: 14/06/ 2012.

Britton, J. (1983). “Shaping at the point of utterance”, pp. 147-151. Consultable en <http://pwpresearch.wikispaces.com/file/view/Britton+utterance.pdf>. Consultado por última vez: 17/10/2013.

Calvo, B. "Receta para un club de lectura". Consultable en: <http://reddebibliotecas.jccm.es/portal/index.php/clubes-de-lectura/clubes-lectura-funcionamiento/2-uncategorised/59-receta-club-de-lectura>. Consultado por última vez: 10/10/2012.

Cañas, D. y González Tardón, C. "¿Puede un ordenador escribir poemas de amor?". En *Poesía Digital*, 5. Consultable en <http://www.poesiadigital.es/index.php?cmd=documento&id=15>. Consultado por última vez: 10/10/2012.

Cañares Torrijos, C y Cerrillo, P. C. (2003). "Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura". En Pedro C. Cerrillo, y Santiago Yubero (coord.). *La mediación de los formadores para la promoción de la lectura*, pp. 251-256. Consultable en [http://books.google.es/books?id=Tj0X02K3BcIC&pg=PA252&lpg=PA252&dq=%E2%80%9Cclear+es+participar+en+un+proceso+activo+de+recepci%C3%B3n%E2%80%9D+\(Mendoza+1998:+10\)&source=bl&ots=zsZgK\\_5enL&sig=uzl66xDGfb4nrBK4g7jIzwJvmAQ&hl=es&sa=X&ei=8TplUq7FGuWM7Abv0YHgDw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%9Cclear%20es%20participar%20en%20un%20proceso%20activo%20de%20recepci%C3%B3n%E2%80%9D%20\(Mendoza%201998%3A%2010\)&f=false](http://books.google.es/books?id=Tj0X02K3BcIC&pg=PA252&lpg=PA252&dq=%E2%80%9Cclear+es+participar+en+un+proceso+activo+de+recepci%C3%B3n%E2%80%9D+(Mendoza+1998:+10)&source=bl&ots=zsZgK_5enL&sig=uzl66xDGfb4nrBK4g7jIzwJvmAQ&hl=es&sa=X&ei=8TplUq7FGuWM7Abv0YHgDw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%9Cclear%20es%20participar%20en%20un%20proceso%20activo%20de%20recepci%C3%B3n%E2%80%9D%20(Mendoza%201998%3A%2010)&f=false). Consultado por última vez: 22/12/2012.

Carelli Lynch, G. (2008). "Videopoesía: La poetización del lenguaje audiovisual". En *Ñ. Revista de Cultura*. Consultable en [http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2008/11/20/\\_-01806864.htm](http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2008/11/20/_-01806864.htm). Consultado por última vez: 01/09/2013.

Carrasco, B. (1981). "Descubrir el placer de crear es la función del arte infantil". En *Elpais.com*. Consultable en [http://elpais.com/diario/1981/07/03/cultura/362959210\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1981/07/03/cultura/362959210_850215.html). Consultado por última vez: 13/01/2012.

Carr N. (2008). “Is Google making us stupid?” Consultable en <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>. Consultado por última vez: 11/08/2013.

Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. Consultable en [http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/enfoques.htm](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm). Consultado por última vez: 02/10/2012.

-(2001). “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”. En *Glosas didácticas*, 4. Consultable en [http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/decalogocomposicion.pdf](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf). Consultado por última vez: 07/06/2013.

Castro, M. (2001). “Entrevista a Teresa Colomer”. En *El espacio de la escuela*, año 2, 4, pp. 3-9. Consultable en <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/entrevista-teresa-colomer.pdf>. Consultado por última vez: 02/09/2012.

Cerrillo Torremocha, P. C. (2005). “La animación a la lectura desde edades tempranas”. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultable en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-animacin-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/>. Consultado por última vez: 02/02/2013.

-“Educación literaria y canon escolar de lecturas”. En *Leer.es*, pp.1-17. Consultable en [http://docentes.leer.es/files/2012/03/art\\_prof\\_canonescolar\\_pedrocerrillo\\_acc.pdf](http://docentes.leer.es/files/2012/03/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf). Consultado por última vez: 07/11/2013.

Clément, J. (2000). “Del texto al hipertexto: hacia una epistemología del discurso Hipertextual”. En Revista *Espéculo*. Consultable en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/hipertul/clement.htm>. Consultado por última vez: 20/12/2013.

Collera, V. (2012). “¿Qué tipo de lector eres?” Consultable en <http://blogs.elpais.com/papeles-perdidos/2012/09/que-tipo-de-lector-eres.html>. Consultado por última vez: 21/01/2013.

Colomer, T. (2010). “La evolución de la enseñanza literaria”. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultable en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>. Consultado por última vez: 12/10/2012.

Conquet, A. (2012). “El decálogo del oyente”. En Estrategias lingüísticas para el estudio. Consultable en <http://e-l-p-e-e-nsle.blogspot.com.es/2012/02/el-decalogo-del-buen-oyente.html>. Consultado por última vez: 02/04/2013.

Consejería de Educación y Cultura de Extremadura (2013-2014). “Rutas literarias por Extremadura”. Consultable en [http://www.educarex.es/pub/cont/com/0016/documentos/Instrucci%C3%B3n\\_Rutas\\_Culturales\\_2013-14.pdf](http://www.educarex.es/pub/cont/com/0016/documentos/Instrucci%C3%B3n_Rutas_Culturales_2013-14.pdf). Consultado por última vez: 15/10/2012.

“Competencias básicas”, pp.1-10. Consultable en [http://ccbb.educarex.es/pluginfile.php/119/mod\\_resource/content/4/LOE\\_anexoCCBB.pdf](http://ccbb.educarex.es/pluginfile.php/119/mod_resource/content/4/LOE_anexoCCBB.pdf). Consultado por última vez: 5/07/2012.

CSIF (2011). “Comparativa con los cambios producidos entre la Ley de Economía Sostenible y la LOE”. Consultable en <http://www.csi-f.es/content/comparativa-con-los-cambios-producidos-entre-la-ley-de-economia-sostenible-y-la-loe>. Consultado por última vez: 02/12/2012.

Cuesta Fernández, R. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Consultable en [http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos\\_y\\_publicaciones\\_files/Socioge%CC%81nesis...%20.pdf](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Socioge%CC%81nesis...%20.pdf). Consultado por última vez: 07/07/2012.

Chico, Á. (2012). “Diáspora”. Consultable en <http://iselca.blogspot.com.es/2012/10/diaspora.html>. Consultado por última vez: 28/10/2013.

Dachs, R. (2006). *Intermínimos de Navegación poética*. Consultable en <http://www.hermeneia.net/interminims/castellano.htm>. Consultado por última vez: 19/10/2012.



Delmiro Coto, B. (1994). “Los talleres literarios (Historia y propuestas)”. Consultable en [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/l\\_971/enLinea/5.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_971/enLinea/5.htm). Consultado por última vez: 09/08/2013.

Diéguez, J. L. (1999). “El diseño y el desarrollo curricular en la Educación Secundaria Obligatoria”. En *Educación XX*, 2, pp.17-42. Consultable en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-01.pdf>. Consultado por última vez: 28/05/2012.

Dolz, J. (2009). “Claves para enseñar a escribir”. En *Leer.es*, pp. 1-8 Consultable en <http://es.scribd.com/doc/134375224/Claves-para-ensenar-a-escribir>. Consultado por última vez: 10/11/2012.

Dolz, J. y Bernard Schneuwly, B. (2009). “Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para expresión escrita”. En *Leer.es*, pp. 1-6 Consultable en [http://docentes.leer.es/files/2009/05/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_escribiresrecribir\\_dolz\\_schneuwly.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/05/art_prof_ep_eso_escribiresrecribir_dolz_schneuwly.pdf). Consultado por última vez: 09/08/2013.

Domínguez Caparros, José (2009). “Teorías para un canon de la crítica literaria”. En *Revista Signa*, 18, pp. 69-85. Consultable en [file:///C:/Users/JULIO%20C%C3%89SAR%20Y%20LAURA/Downloads/teoras-para-un-canon-de-la-crtica-literaria-0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JULIO%20C%C3%89SAR%20Y%20LAURA/Downloads/teoras-para-un-canon-de-la-crtica-literaria-0%20(1).pdf). Consultado por última vez: 19/12/2013.

Duchamp, M. (1926). *Anémic Cinéma*. Consultable en <https://www.youtube.com/watch?v=dXINTf8kXCc>. Consultado por última vez: 01/05/2013.

Gairín Sallán, J. (1984). “Preescritura”. En *Educar*, 5, pp.61-88. Consultable en <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/42082/94902>. Consultado por última vez: 10/04/2013.

García-Valdés, C. C. (2002). “Bibliografía sobre el comentario de texto de Quevedo”. En *La Perinola. Revista de Investigación Quevediana*, 6, pp. 109-115. Consultable en

<http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/4145>. Consultado por última vez: 11/05/2013.

Grau, J. (2012). “El gobierno cambiará cuarto de la ESO por primero de Bachillerato”. En *Abc.es*. Consultable en <http://www.abc.es/20111221/sociedad/abci-bachillerato-rajoy-tres-201112210406.html>. Consultado por última vez: 05/07/2013.

Goodman K. S. (1967). “Reading: a psycholinguistic guessing game”. En *Journal of the Reading Specialist*, vol. 6, 4, pp. 126-135. Consultable en [http://readbysight.com/images/reading\\_a\\_psycholinguistic\\_guessing\\_game.pdf](http://readbysight.com/images/reading_a_psycholinguistic_guessing_game.pdf). Consultado por última vez: 17/03/2013.

-(1990). “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”. En *Lectura y Vida*, año 11, 2, pp. 5-13. Consultable en <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goodman-1990.pdf>. Consultado por última vez: 11/05/2013.

Eagleton, T. (2013). “Lo que la literatura dice sin decir”. En *LaNacion.com*. Consultable en <http://www.lanacion.com.ar/1567422-lo-que-la-literatura-dice-sin-decir>. Consultado por última vez: 20/08/2013. Consultado por última vez: 11/3/2013.

Educared (2013). “Anexo: Tipología de la lectura”. Consultable en [http://www.ecured.cu/index.php/Anexo:Tipolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_lectura](http://www.ecured.cu/index.php/Anexo:Tipolog%C3%ADa_de_la_lectura). Consultado por última vez: 21/11/2013.

Els Joglars (1995). *Ubú President*. Consultable en <http://www.youtube.com/watch?v=wACvqhI200M>. Consultado por última vez: 12/04/2013.

Escobar, S. “Prosumer: cuando el consumidor es creativo”. Consultable en <http://es.slideshare.net/sergioges/prosumer-el-nuevo-consumidor-20>. Consultado por última vez: 20/10/2013.

Espinosa, C. H. (2007). “La trayectoria de la poesía electrónica en Brasil: Jorge Luiz Antonio”. Consultable en [http //revista.escaner.cl/node/381](http://revista.escaner.cl/node/381). Consultado por última vez: 25/02/2012.

Even-Zohar, I. (1990). “Polysystem Studies”. En *Poetics today*. vol. 11, 1, pp. 1-268. Consultable en <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/ez-pss1990.pdf>. Consultado por última vez: 03/09/2012.

Fernández Polanco, V. (2009). “Logse. Cuatro razones para un fracaso”. En *A Parte Rei*, 22, pp.1-5. Consultable en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/logse.pdf>. Consultado por última vez: 03/09/2012.

Fernández Tarí, S. y Llorens, R. F. (2005) “La poesía en la Educación Secundaria Obligatoria”. En *Centro de Comunicación y Pedagogía*. Consultable en <http://www.centrocp.com/la-poesia-en-la-educacion-secundaria-obligatoria/>. Consultado por última vez: 11/01/2013.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). “A cognitive process theory of writing”. En *College Composition and Communication*, vol. 32, 4, pp. 365-387. Consultable en <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>. Consultado por última vez: 02/02/2013.

-(coord.) (1996). “Textos en contextos. 1. Los procesos de lectura y escritura”. En *Lectura y Vida*, pp.3-19. Consultable en [http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf). Consultado por última vez: 12/04/2013.

Freixas, C. (2006). “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea.” En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 4, 2, pp.3-18. Consultable en [http://www.redligare.org/IMG/pdf/teorias\\_juventud\\_era\\_contemporanea.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/teorias_juventud_era_contemporanea.pdf). Consultado por última vez: 02/04/2013. Consultado por última vez: 08/09/2013.

Fresneda, C. (2010). “¿Con qué sueñan los poetas electrónicos?” En *Elmundo.com*.

Consultable en <http://www.elmundo.es/accesible/elmundo/2010/12/08/cultura/1291766048.html>. Consultado por última vez: 08/09/2013.

Gaché, B. (2006). *WordToys*. Consultable en <http://www.findelmundo.com.ar/wordtoys/>. Consultado por última vez: 02/02/2014.

Gabinete de Estudios de la Federación (2013). “Anotaciones de tipo general y de tipo específico sobre la LOMCE”. Consultable en <https://www.google.es/#q=+Sin+perjuicio+de+su+tratamiento+espec%C3%ADfico+en+algunas+de+las+materias+de+la+etapa>. Consultado por última vez: 12/08/2013.

González Marín, C (1986). “Jacques Derrida: leer lo ilegible”. Consultable en <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/ilegible.htm>. Consultado por última vez: 22/011/2013.

Goodman K. (1990). “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, año 11, n°2. Consultable en [http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil\\_kgoodman.pdf](http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil_kgoodman.pdf). Consultado por última vez: 12/11/2013.

Guerrero Fuentes, P. (2008). *La intervención docente como factor fundamental en el desarrollo de las habilidades de lectura*. Tesis doctoral. Consultable en <http://es.scribd.com/doc/106278317/38/Lectura-comentada>. Consultado por última vez: 22/11/2013.

Hernández García, J. (2000). “La programación lingüístico-literaria” En revista *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 2-20. Consultable en <http://www.rieoei.org/deloslectores/059Hernandez.PDF>. Consultado por última vez: 12/06/2013.

Hicks Anderman, L. and Midgley, C. (1999). "Motivación y estudiantes de secundaria". En *ERIC. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Consultable en <http://ecap.crc.illinois.edu/eearchive/digests/1999/ander99s.pdf>. Consultado por última vez: 22/05/2012.

Hoy. "Rutas literarias sobre el Romanticismo en Almendralejo" Consultable en <http://www.viajarporextramadura.com/cubic/ap/cubic.php/doc/Ruta-Literaria-sobre-el-Romanticismo-en-Almendralejo-306.htm>. Consultado por última vez: 19/01/2013.

Instituto de Enseñanza Secundaria Itálica (2010). Consultable en [http://www.iesitalica.es/Ejemplos\\_TIC\\_Lengua/Otras/juegos\\_en\\_flash/Juegos\\_b\\_v/juegos\\_b\\_v.html](http://www.iesitalica.es/Ejemplos_TIC_Lengua/Otras/juegos_en_flash/Juegos_b_v/juegos_b_v.html). Consultado por última vez: 03/06/2012.

Instituto de Enseñanza Secundaria "Suárez de Figueroa" (2006-2007). Consultable en <http://suarezdefigueroa.es/PortalAnterior/Curso0607/ense/infbasica/Tema4/Tema4.html>. Consultado por última vez: 29/01/2013.

IRA (2003). "Integración del lenguaje y las TICS en el aula de clase". En *Edukatteca*. Consultable en <http://www.eduteca.org/ediciones/recomendado17-8b>. Consultado por última vez: 03/12/2012.

Julián Uribe, P. (2007). "Tipos de lectores". Consultable en <http://lecturaalda.blogspot.com.es/2007/12/tipos-de-lectores.html>. Consultado por última vez: 19/05/2013.

Jurado Valencia, F. (2008). "La formación de lectores críticos desde el aula". En *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Consultable en: <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>. Consultado por última vez: 29/04/2013.

Kac, E. (1993). "Holopoetry, Hypertext, Hyperpoetry". Consultable en <http://www.ekac.org/Holopoetry.Hypertext.html>. Consultado por última vez: 24/07/13.

(1997). "Holopoesía". Consultable en <http://www.ekac.org/holosp.html>. Consultado por última vez: 02/04/13.

-(1998). “El arte transgénico”. Consultable en: <http://www.ekac.org/transgenico.html>. Consultado por última vez 15/07/2012.

-(1998). “Origen y desenvolvimiento del arte robótico”. Consultable en <http://www.ekac.org/kacmex.html>. Consultado por última vez: 18/08/10

-(1999). “Emergencia de la biotelemática y la biorrobótica: Integración de la biología, el procesamiento de información, redes y robótica”, Consultable en [http://www.mecad.org/e-journal\\_](http://www.mecad.org/e-journal_) Consultado por última vez: 22/07/11.

-(2000). “Génesis, una obra de arte transgénica”. Consultable en <http://www.ekac.org/genspan.html>. Consultado por última vez: 23/07/12.

Kayra, E. (1998). “Le langage, la poésie et la traduction poétique ou une approche scientifique de la traduction poétique”. En *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 43, 2, pp. 254-261. Consultable en <http://id.erudit.org/iderudit/003295ar>. Consultado por última vez: 19/07/2013.

Lacan, J. (1949). “El estadio del espejo como formador de la función del yo”. Consultable en <http://www.elortiba.org/lacan5.html>. Consultado por última vez: 17/05/2013.

Lago, E. (2012). “Hacia el fin de la crueldad”. En *El país.com*. Consultable en [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/09/actualidad/1352470952\\_766370.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/09/actualidad/1352470952_766370.html). Consultado por última vez: 19/07/2013.

Lamarca Lapuente, M. J. (2008). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. Consultable en <http://www.hipertexto.info/>. Consultado por última vez: 30/03/2013.

*La Razón. es.* (2011). “El catedrático Landrobe dirigirá el Dentro de Bachillerato de Excelencia”. Consultable en

[http://www.larazon.es/detalle\\_hemeroteca/noticias/LA\\_RAZON\\_373050/329-el-catedratico-landrobe-dirigira-el-centro-de-bachillerato-de-excelencia#.UklWa9I72uI](http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_373050/329-el-catedratico-landrobe-dirigira-el-centro-de-bachillerato-de-excelencia#.UklWa9I72uI)  
Consultado por última vez: 20/10/2012.

Lomas, C. (2001). “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)”, pp. 21-33. Consultable en <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>  
Consultado por última vez: 21/07/2013.

Lomas, M. (2008). “Bibliografía comentarios de textos”. Consultable en: <http://metodosdeaproximacionalaliteratura.blogspot.com.es/2008/02/bibliografacomentario-de-textos.html>. Consultado por última vez 23/04/2013.

Lorenzo, G. (2009). “Darwin y la facultad (no tan humana) del lenguaje.” En *Ludus Vitalis*, vol. 17, 32, pp. 361-372. Consultable en: [http://www.ludusvitalis.org/textos/32/32-21\\_lorenzo.pdf](http://www.ludusvitalis.org/textos/32/32-21_lorenzo.pdf). Consultado por última vez 13/11/2013.

Luiz Antonio, J. “Digital Poetry”. Consultable en [http://www.slope.org/archive/issue17/antonio\\_essay.html](http://www.slope.org/archive/issue17/antonio_essay.html). Consultado por última vez: 07/05/2013.

Madrid Vivar, D. y Mayorga, M<sup>a</sup>. J. (2010). “¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado”. En *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, 2, pp. 245-259. Consultable en <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/112051/106371>. Consultado por última vez: 19/10/2013.

Maldonado Alemán, M. (2011). “La crisis de la literariedad y la interpretación literaria”. En *Revista de Filología Alemana*, vol.19. pp. 11-43. Consultable en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321827599001>. Consultado por última vez: 10/10/2013.

Marinkovich, J. (2002). "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". En *Revista signos*, vol. 35, 51-52. Consultable en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext). Consultado por última vez: 11/09/2013.

Martínez-Liebana, I. (1998). "Perspectivismo y vitalismo: un ensayo de superación de escepticismo y vitalismo". En *Revista de Filosofía*, vol. XI, 19, pp. 245-259. Consultable en <http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/viewFile/RESF9898120245A/10717>. Consultado por última vez: 14/12/2013.

Mc Cormick Calkins, L. (1992). "La autoría". En *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Aique (Serie de la palabra)*, pp. 130-143. Consultable en <http://www.ensech.edu.mx/antologias/par/6semes/ESPECIALIDAD/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS%20TEXTOS%20EXPOSITIVOS%2033/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS%20TESXTOS%20EXPOSITIVOS%2020.pdf>. Consultado por última vez: 17/09/2013.

MCU (2010) "Hábitos de lectura y compra de libros en España 2009", pp. 4-172. Consultable en <http://dglab.cult.gva.es/Libro/Informes/HabitosLectura2009.pdf>. Consultado por última vez: 10/09/2012.

MCU (2012a) "Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011", pp. 3-146. Consultable en [http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE\\_2011.pdf](http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE_2011.pdf). Consultado por última vez: 09/09/2012.

MCU (2012b). "Los libros infantiles y juveniles", pp.2-50. Consultable en: [http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/2010\\_LIJ.pdf](http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/2010_LIJ.pdf). Consultado por última vez 23/05/2013.

MEC. "Los géneros literarios". Consultable en: [http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/losgenerosliterarios/html/competencias\\_objetivos\\_y\\_contenidos.html](http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/losgenerosliterarios/html/competencias_objetivos_y_contenidos.html). Consultado por última vez: 12/08/2012



MEC (2010). “PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.”, pp. 7-202. Consultable en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-conescudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>. Consultado por última vez: 24/06/2012.

MECD (2012a). “Pisa 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos”, pp.5-241. Consultable en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>. Consultado por última vez: 21/03/2012.

MECD (2012b). “Anteproyecto de la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa”. Consultable en [https://docs.google.com/document/d/1efmY4\\_kgAIIYgijgvN\\_RRxxVy1X2q0Qax4\\_9Jf3dbh8/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1efmY4_kgAIIYgijgvN_RRxxVy1X2q0Qax4_9Jf3dbh8/edit?pli=1). Consultado por última vez: 08/03/2013.

Melot, M. (2007). “¿Y cómo va la muerte del libro?”. En *Istor*, 31, pp. 7-26. Consultable en [http://www.istor.cide.edu/archivos/num\\_31/dossier1.pdf](http://www.istor.cide.edu/archivos/num_31/dossier1.pdf). Consultado por última vez: 27/07/2013.

Mendoza Fillola, A. (2008a). “La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria”. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultable en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>. Consultado por última vez: 24/01/2013.

-(2008b). “El intertexto lector”. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultable en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/>. Consultado por última vez 14/01/2014.

Molina Puche M., Sebastián, Alfageme González, B. y Miralles Martínez, P. (2010). “El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato”. En *CIDd*, pp.1-6. Consultable en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2868/347.pdf?sequence=1>. Consultado por última vez: 04/02/2013.

Montañes, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J.M., Blanc, P., Sácnez, M.J., Serrano, J.P., Turégano, P. “El juego en el medio escolar”, pp. 235-259. Consultable en [http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15\\_17.pdf](http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15_17.pdf). Consultado por última vez: 14/09/2013.

Montesinos Ruiz, J. “Un Plan Individual de Lecturas (PIL) para formar el hábito lector en ESO”. Consultable en [http://sol-e.com/plec/documentos.php?id\\_seccion=11&id\\_documento=135](http://sol-e.com/plec/documentos.php?id_seccion=11&id_documento=135). Consultado por última vez: 03/02/2013.

Mora, V. L. (2010). “La crítica por las nubes. Si ya no (todos) leemos igual, ¿debemos criticar los libros como hemos hecho siempre?”. Consultable en <http://vicenteluismora.blogspot.com.es/2010/11/la-critica-por-las-nubes-si-ya-no-todos.html>. Consultado por última vez: 04/01/2013.

Mora Morales, M. (2011). “El verbo leer no soporta el imperativo”. *El País.com*. Consultable en <http://lacomunidad.elpais.com/manuelmoramora/2011/5/11/el-verbo-leer-soporta-imperativo>. Consultado por última vez: 11/02/2013.

Moreno Olivos, T. (2002). “Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado”. En *Perfiles Educativos*, vol. 24, 95, pp. 23-36. Consultable en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>. Consultado por última vez: 19/02/2013.

-(2009). “Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje”. En *Scielo. Perfiles Educativos*, vol. 31, 124. Consultable en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982009000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982009000200006&script=sci_arttext). Consultado por última vez 20/02/2013.

Muelas Herraiz, M. y Gómez Brihuega, J.J. (coord.) (2002). *Leer y entender poesía. Conciencia y compromisos poéticos*. Consultable en <http://books.google.es/books?id=sF8nHgUPOwUC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=es+una+forma+de+aceptaci%C3%B3n+de+la+poiesis+por+el+receptor.+El+receptor+reconstruye,+en+relaci%C3%B3n+con+el+poeta+y+su+obra,+la+cenestesia+poi%C3%A9tica,+que+es+necesaria+para+que+su+interpretaci%C3%B3n+sea+lo+m%C3%A1s+compl>

eta+posible,+ya+que+autor+y+receptor,+poeta+y+lector,+son+dos+instancias+rec% C3 %ADprocamente+implicadas&source=bl&ots=I5igUqq1eC&sig=NyNY3NTQA8CYe0 0I49PAZRyDZVs&hl=es&sa=X&ei=CT5IUq6QO8vH7AbHnoFw&ved=0CDAQ6AE wAA#v=onepage&q=es% 20una% 20forma% 20de% 20acceptaci% C3%B3n% 20de% 20la % 20poiesis% 20por% 20el% 20receptor.% 20El% 20receptor% 20reconstruye% 2C% 20en % 20relaci% C3%B3n% 20con% 20el% 20poeta% 20y% 20su% 20obra% 2C% 20la% 20cene stesia% 20poi% C3%A9tica% 2C% 20que% 20es% 20necesaria% 20para% 20que% 20su% 2 0interpretaci% C3%B3n% 20sea% 20lo% 20m% C3%A1s% 20completa% 20posible% 2C% 20ya% 20que% 20autor% 20y% 20receptor% 2C% 20poeta% 20y% 20lector% 2C% 20son% 20dos% 20instancias% 20rec% C3%ADprocamente% 20implicadas&f=false. Consultado por última vez: 20/09/2013.

Muntadas, A. (2005). *On translation: fear/miedo*. Consultable en <http://www.hamacaonline.net/obra.php?id=541>. Consultado por última vez: 12/12/2013.

Muriel, F. (2010). “Pintar con la palabra”, pp. 1-12. Consultable en [http://www.iesseneca.net/revista/spip.php?page=imprimir\\_articulo&id\\_article=409](http://www.iesseneca.net/revista/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=409). Consultado por última vez: 22/11/2013.

Navarro, M. “Prelectura. Lectura comprensiva. Subrayado”. Consultable en <http://www.mariannavarro.net/apoyo/prelectura.html>. Consultado por última vez: 30/04/2013.

OCDE (2007). “La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación”, pp. 7-125. Consultable en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisalectura.pdf?documentId=0901e72b8010c470>. Consultado por última vez: 22/03/2013.

Orrico, J. (2009). “Lectura y Literatura. La biblioteca familiar”. En *Lectura y familia*, pp. 61-84. Consultable en [http://www.cerm.es/upload/news/lectura\\_y\\_familia.pdf](http://www.cerm.es/upload/news/lectura_y_familia.pdf). Consultado por última vez: 19/02/2013.

Osoro Iturbe, K. “El fomento de la lectura en la etapa preuniversitaria”. En *PLEC. Proyecto de lectura para centros escolares*. Consultable en [370](http://sol-</a></p></div><div data-bbox=)

e.com/plec/documentos.php?id\_documento=156&id\_seccion=11&nivel=Bachillerato.  
Consultado por última vez: 16/03/2013.

-“El lector moderno y la lectura en el futuro.” En *PLEC. Proyecto de lectura para centros escolares*. Consultable en [http://www.plec.es/documentos.php?id\\_documento=150&id\\_seccion=8&nivel=Bachillerato](http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=150&id_seccion=8&nivel=Bachillerato). Consultado por última vez: 28/08/2013.

Padín, C. “La poesía experimental latinoamericana”. Consultable en <http://boek861.com/padin/indice.htm>. Consultado por última vez: 29/07/2013.

-(2002). “Interacción y poesía virtual”. En: *Scáner. Revista virtual de arte contemporáneo y nuevas tendencias*, 42. Consultable en [http://www.palavreiros.org/criticaliteraria\\_interaccionypoesiavirtual.html](http://www.palavreiros.org/criticaliteraria_interaccionypoesiavirtual.html). Consultado por última vez: 04/07/2013.

-(2008). “Videopoesía: una aproximación teórica”. Consultable en <http://revista.escaner.cl/node/705>. Consultado por última vez: 20/07/2013.

Pajares Tosca, S. (1997). “Las posibilidades de la narrativa hipertextual”. En *Espéculo*, 6. Consultable en [http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s\\_pajare.htm](http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm). Consultado por última vez: 05/08/2013.

Pardos Pérez, J. C. y García Tobío, A. (2003). “Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública”. En *Educatio Siglo XXI*, vol. 20-21, pp.39-85. Consultable en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/134/118>. Consultado por última vez: 04/07/2013.

Parra, S. (2011). “¿Por qué leer a través de internet no es lo mismo que leer un libro?”. En *Papel en blanco*. Consultable en <http://www.papelenblanco.com/metacritica/porque-leer-a-traves-de-internet-no-es-lo-mismo-que-leer-un-libro>. Consultado por última vez: 11/01/2013.

Prats, J. (2002). “Internet en las aulas de Educación Secundaria”. En *Histodidáctica*, 29. Consultable en [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=14). Consultado por última vez: 15/01/2013.

Pelegrín Sandoval, A. (1992). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil-juvenil 1750-1987*. Tesis doctoral. Consultable en <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/H/3/AH3039401.pdf>. Consultado por última vez: 27/04/2013.

Pérez de Pablos, S. (2008). “La educación, el campo de tiro político”. *El País. com*. Consultable en [http://elpais.com/diario/2008/10/02/sociedad/1222898401\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/10/02/sociedad/1222898401_850215.html). Consultado por última vez: 22/12/2012.

Pérez-López, A. y Gómez Narváez, M. (2011). “La influencia de la familia en el hábito lector. Criterios de selección de recursos para la lectura y la alfabetización informacional”, pp. 11-23. Consultable en <http://eprints.rclis.org/17537/1/ComunicaFinal-bloqueIII.pdf>. Consultado por última vez: 20/07/2013.

Pérez Parejo, R. (2004). “La crisis de la autoría. Desde la muerte del autor de Barthes al renacimiento de anonimidad en Internet”. En *Espéculo*, 26. Consultable en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero26/crisisau.html>. Consultado por última vez: 20/07/2013.

Pérez Valverde, C. (2002). “Escritura creativa y poesía en la enseñanza de las lenguas”. En *Publicaciones*, 32, pp.105-121. Consultable en: [http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23945/1/368\\_32.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23945/1/368_32.pdf). Consultado por última vez 26/11/2013.

Piedrahita, L. (2007). “Los pijamas”. Consultable en: <http://www.youtube.com/watch?v=2IG9BV1yKv4>. Consultado por última vez 06/01/2013.

Piscitelli, A., Gruffat C. e Binder I. (coords.) (2012). *Edupunk aplicado. Aprender para emprender*. Consultable en: <http://books.google.es/books?id=usjeauZFvikC&pg=PA144&lpg=PA144&dq=pedagog>

%C3%ADa+activista+y+el+edupunk&source=bl&ots=WIE5siSRdk&sig=sreHgbowQlqg9PgR1LGN1ARsqI&hl=es&sa=X&ei=RQaCUpHoCaTT0QXPqoGQCw&ved=0C4Q6AEwAA#v=onepage&q=pedagog%C3%ADa%20activista%20y%20el%20edupunk&f=false. Consultado por última vez 12/11/2013.

Poulain, M. (2011). “Una mirada a la sociología de la lectura”. En *Perfiles educativos*, vol. 23, 132, pp. 195-204. Consultable en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510012>. Consultado por última vez: 10/08/2012.

Puerta de Pérez, M. (2003). “La literatura y la Estética de la Recepción (un estudio exploratorio en niños)”. En *Revista Contexto*, vol. 7, 9, pp. 109-120. Consultable en: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18880/1/maen\\_puerta.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/18880/1/maen_puerta.pdf). Consultado por última vez: 04/07/2012

Quintero, J. (2012). “Entrevista a Rafael Álvarez, el Brujo”. Consultable en <http://www.youtube.com/watch?v=W6teztmwX00>. Consultado por última vez: 19/07/2012.

Ramírez, J.D. (2000): “Sobre escritura y alfabetización. Lugares de encuentro entre psicología e historia”. En *Anuario de Psicología*, vol. 31, 4, pp. 59-77. Consultable en [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HJJyx3bH\\_gkJ:www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61558/88414+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HJJyx3bH_gkJ:www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61558/88414+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es). Consultado por última vez: 13/09/2012.

Ramírez Molina, C. (2006). “Estrategias metodológicas usadas por docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios”. En *Revista de Filología, Lingüística y Literatura*, vol. 32, 2, pp. 87-106. Consultable en <http://www.latindex.ucr.ac.cr/filologia-32-2/07-Ramirez.pdf>. Consultado por última vez: 12/08/2012.

Rehermann, C. (2013). “Hogar en guerra”. Consultable en <http://rehermann.wordpress.com/category/arquitectura/>. Consultado por última vez: 11/11/2012.

Reig Hernández, D. (2010). “El futuro de la educación superior, algunas claves”. En *Reire. Revista de Innovación e Investigación en Educación*, vol. 3, 2, pp. 98-115. Consultable en <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/196168/263002>. Consultado por última vez: 19/04/2012.

Robert, P. (2007). “La educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso. “Cada alumno es lo importante”.” En *Biblioteca Virtual Educared*. Consultable en <http://bibliotecavirtual.educared.org/index.php/site/default/detalle/id/00000000504/la-educacion-en-finlandia-los-secretos-de-un-exito-asombroso>. Consultado por última vez: 18/05/2012.

Rodríguez, J. C. (2010). “La literatura juvenil se hace realista”. En *Pliego*, pp. 24-30. Consultable en <http://blog.maitecarranza.com/wp-content/uploads/2011/01/18-12-2010-vida-nueva-2734.pdf>. Consultado por última vez: 28/05/2012.

Rodríguez, M. E. (1995). “Hablar” en la escuela: ¿Para qué?...¿Cómo?” En *Lectura y Vida*, Año 16, pp. 2-11. Consultable en [http://www.oei.es/fomentolectura/hablar\\_escuela\\_rodriguez.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf). Consultado por última vez: 08/09/2012.

Rodríguez Muñoz, F. J. y Riado, S. (2012). “La oralidad en la educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas”. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, pp. 363-380. Consultable en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/39931/38395>. Consultado por última vez: 14/09/2012.

Romano, G. (2006). *The IP Poetry Project*. Consultable en <http://ip-poetry.findelmundo.com.ar/index.html>. Consultado por última vez: 14/11/2012.

Rosselló, M. R. (2005). “Didáctica General versus didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta”. En *Educació i Cultura*, 18, pp. 133-142. Consultable en: [http://books.google.es/books?id=Hq\\_Unai7kNYC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=Rosse](http://books.google.es/books?id=Hq_Unai7kNYC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=Rosse)

l%C3%B3,+Maria+Rosa.+(2005).+%E2%80%9CDid%C3%A1ctica+General+versus+did%C3%A1cticas+espec%C3%ADficas:+un+viaje+de+ida+y+vuelta&source=bl&ots=PFS-

DQHcov&sig=5GTyGrK3JzQaaTGEWiBwsr8\_XXg&hl=es&sa=X&ei=jTBeU4ixGaLS0QWn4YHgCw&ved=0CDkQ6AEwAQ#v=onepage&q=Rosell%C3%B3%2C%20M aria%20Rosa.%20(2005).%20%E2%80%9CDid%C3%A1ctica%20General%20versus %20did%C3%A1cticas%20espec%C3%ADficas%3A%20un%20viaje%20de%20ida% 20y%20vuelta&f=false. Consultado por última vez: 04/12/2012.

Ruiz García, S. (2009). “Evolución de la expresión escrita”. En *Innovación y experiencias educativas*, 16, pp.1-10. Consultable en [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/SAMUEL\\_RUIZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/SAMUEL_RUIZ_2.pdf). Consultado por última vez: 11/07/2013.

Salazar, C. (2012). “Técnica de cuchicheo”. Consultable en <http://es.slideshare.net/cristiansalazar2012/tecnica-de-cuchicheo>. Consultado por última vez: 01/08/2012.

Salinas, P. “Lengua hablada y lengua escrita”, pp. 1-2. Consultable en <http://www.apuntesdelengua.com/archivos/2ESO/tipologiatextual/argumentativo/4.poderdelhombresobrelapalabra.pdf>. Consultado por última vez: 11/11/2012.

Sánchez Corral, L. (2003). “La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico”. En *Cauce*, 26, pp. 469-490. Consultable en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26\\_19.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf). Consultado por última vez: 04/12/2012. Consultado por última vez: 17/10/2013.

Sánchez Dragó, F. (2013). “Negro sobre blanco: la resurrección de Dios”. Consultable en <http://www.youtube.com/watch?v=nLMz4FnEgY0>. Consultado por última vez: 07/11/2013.

Sánchez Lihón, D. (1983). “Orientaciones, niveles y hábitos de lectura”. En *Lectura y Vida*. Año 4, 4, pp. 1-14. Consultable en



[www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04\\_04...pdf/.../file](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04_04...pdf/.../file). Consultado por última vez: 17/10/2013.

Scardamalia M. y Bereiter C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. En *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 58, pp. 43-64. Consultable en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>. Consultado por última vez: 16/09/2013.

Savater, F. (1994). “La lectura es una pasión contagiosa”. Consultable en <http://www.terra.es/cultura/articulo/html/cul4713.htm>. Consultado por última vez: 27/11/2013.

Serageldin. I. (2004). “El libro es un invento que nunca podrá ser mejorado”. En *Clarín*. Consultable en <http://old.clarin.com/diario/2004/08/25/sociedad/s-03015.htm>. Consultado por última vez: 21/01/2012.

Serna, C. (2011). “El nuevo Bachillerato de tres años acabaría con cuarto de Secundaria.” En *Elmundo.es* Consultable en <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/12/20/espana/1324382066.html>. Consultado por última vez: 12/08/2012.

Smullyan J. (2013). Consultable en <http://www.smullyan.org/smulloni/queneau/>. Consultado por última vez: 21/01/2012.

Sociedad de Estudios Clásicos. “Anotaciones sobre la LOMCE”. Consultable en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZweuIxNZHv4J:www.estudios-clasicos.org/wordpress/wp-content/uploads/ anotaciones-sobre-LOMCE.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es> Consultado por última vez: 11/11/2013.

Spaudo, P. (2009). “Leer o no leer”. Consultable en [http://www.tribunadelbiobio.cl/porta1/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=2289](http://www.tribunadelbiobio.cl/porta1/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=2289). Consultado por última vez: 21/01/2012.

Tarrasa, M. (2007). “La mitad de los alumnos que acaban la ESO son analfabetos funcionales”. En *Diario de Mallorca*. Consultable en <http://www.diariodemallorca.es/mallorca/1730mallorca-mitad-estudiantes-analfabetos-funcionales-terminan/312241.html>. Consultado por última vez: 11/09/2012.

Tejerina, I. (dir.), Rodríguez, B.(coord.) (2006). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Consultable en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/lecturas-y-lectores-en-la-eso-una-investigacin-educativa-0/>. Consultado por última vez: 11/02/2013.

Thays, I. (2012). “Ubique qué clase de lector es usted”. Consultable en <http://ivanthays.com.pe/post/30829417200>. Consultado por última vez: 11/01/2013.

Tiselli, E. (2010). “PAC. Poesía asistida por computadora”. En *Palabras Digitales*. Consultable en [http://www.palabrasdigitales.com/?p=176#sgr\\_17661238099652690c947e131-picture\(3\)](http://www.palabrasdigitales.com/?p=176#sgr_17661238099652690c947e131-picture(3)). Consultado por última vez: 02/12/2013.

Torrance, M. y Galbraith, D. (2006). “The Processing Demands of Writing”, pp. 1-16. Consultable en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.137.2308&rep=rep1&type=pdf>. Consultado por última vez: 16/10/2013.

Tuñas, J. (2008). “La diversidad en el aula: nuevos retos para la Educación”. Consultable en <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/diversidad-aula-nuevos-retos-educacion-2759/>. Consultado por última vez: 13/10/2012.

Universia. “Técnicas de estudio: métodos de estudio”. Consultable en <http://universitarios.universia.es/examenes/antes-examen/tecnicas/metodos-estudio/>. Consultado por última vez: 26/10/2012.

Uribe, A.M. (1997). *Tipoemas o Anipoemas*. Consultable en <http://amuribe.tripod.com/>. Consultado por última vez: 26/10/2012.

Valera Ruzafa, M. Á. (2003). “Un paso hacia la madurez lectora: análisis de dos cuentos de Ana María Matute”. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol.15. pp. 255-269  
Consultable en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110255A/19450>.

Consultado por última vez: 18/10/2013.

Valor, J. y Sieber, S. (2004) *Uso y actitud de los jóvenes hacia internet y la telefonía móvil*, pp. 3-53. Consultable en <http://infojove.caib.es/usojovenesinternety movil.pdf>.

Consultado por última vez: 04/07/2012.

VVAA. (2002). “El reto de leer poesía”. En *Poesía y educación* (Grupo de investigación). Consultable en <http://www.pocio.cat/publicacions.php?any=2002>.

Consultado por última vez: 14/02/2013.

VVAA. (2006). “Textos y contextos. Leer y escribir en el siglo XXI”. Consultable en [http://centros3.pntic.mec.es/cp.cisneros/Ponencias\\_Congreso\\_Textos\\_Contextos.pdf](http://centros3.pntic.mec.es/cp.cisneros/Ponencias_Congreso_Textos_Contextos.pdf)

Consultado por última vez: 15/12/2012.

VVAA.(2008).“Animaciones cíclicas”. Consultable en [http://certamenaudiovisual.educarex.es/index.php?option=com\\_seyret&task=allvideolist&Itemid=78&from=40](http://certamenaudiovisual.educarex.es/index.php?option=com_seyret&task=allvideolist&Itemid=78&from=40).

Consultado por última vez: 14/01/2013.

VVAA.(2009).“El niño invisible”. Consultable en [http://certamenaudiovisual.educarex.es/index.php?option=com\\_seyret&task=allvideolist&Itemid=78&from=40](http://certamenaudiovisual.educarex.es/index.php?option=com_seyret&task=allvideolist&Itemid=78&from=40).

Consultado por última vez: 20/03/2013.

VVAA. (2013). “Concurso de videopoesía “Escribiendo imágenes”. Consultable en <http://recursos.educ.ar/concursovideopoesia/>.

Consultado por última vez: 24/11/2013.

Vázquez, J. A. (2010). “Nuevos hábitos de lectura. Lectura en pantalla”. Consultable en <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/3516/nuevos-habitos-de-lectura-lectura-en-pantallas/>.

Consultado por última vez: 6/11/2012.

Verdi3n Castro, J. (2010). "La canci3n popular moderna en espa3ol: rasgos de literariedad." En *Esp3culo*, 46. Consultable en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero46/canpopul.html>. Consultado por 3ltima vez: 18/11/2013.

Videobardo. Consultable en <http://videobardo.blogspot.com.es/>. Consultado por 3ltima vez: 26/10/2012.

Wikipedia. "Ciberpoes3a". Consultable en <http://es.wikipedia.org/wiki/Ciberpoes%C3%ADa>. Consultado por 3ltima vez: 09/11/2013.

Wozek, G. y Russell, M. "Poetry video: Notes on teaching, creating and presenting in the genre". Consultable en [http://www.academia.edu/2254964/Poetry\\_Video\\_Notes\\_on\\_Teaching\\_Creating\\_and\\_Presenting\\_in\\_the\\_Genre](http://www.academia.edu/2254964/Poetry_Video_Notes_on_Teaching_Creating_and_Presenting_in_the_Genre). Consultado por 3ltima vez: 15/12/2013.

## X. Anexos

## 10.1. Algunas observaciones iniciales

A continuación presentamos diversos anexos a modo de unidades didácticas<sup>74</sup> que ejemplifican aún más ese paso de la lectura comentada, como crítica al canon en forma de Liga literaria, hacia la mezcla de tecnologías digitales y poesía, concretándose en la vía creativa del videopoema. De este modo ilustramos con carácter práctico la puesta en marcha de esta didáctica de la poesía digital y además sugerimos brevemente y con proyección investigadora, como lo hemos hecho con anterioridad, ese análisis comparativo de imagen, texto y sonido dentro del ámbito educativo y poético tratado. Estos anexos pertenecen al contexto mencionado a lo largo de este trabajo investigador y están integrados en el instituto “Norba Caesarina” de Cáceres, centro en el que realicé mis prácticas docentes para la adquisición del Certificado de Aptitud Pedagógica.

Cada anexo se encuadra dentro del momento normativo del sistema educativo español del curso 2009-2010, periodo en el que obtuve el Diploma de Estudios Avanzados; y dentro del Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, el cual se citará en estas observaciones preliminares y en el primer anexo, y dejará citarse ya que se prosigue con la misma referencia hasta el último anexo.

En un principio se alude a aspectos básicos y programáticos de cada anexo, de este modo tenemos la contextualización inicial que sirve de referentes para el desarrollo posterior, así como la justificación de la materia; después y ya dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura en cuarto de ESO se muestran los distintos los distintos elementos curriculares de dicho curso (Decreto 83/2007, 2007: 8081-8085). Posteriormente se exponen los criterios de evaluación asociados a las competencias básicas y con especificación de mínimos. De aquí se pasa a la metodología empleada y a sus diversos recursos, así como todo lo referente a las TIC. Se continúa con la

---

<sup>74</sup> A lo largo de estos anexos se expone la primera unidad como ejemplo inicial y total, ya que en las demás anexos se obvian las partes repetidas como la norma legislativa, los contenidos en cuanto a su parte general de bloques y recuperación, las estrategias metodológicas y los recursos y materiales; exceptuando la secuenciación y descripción de las actividades. Es decir, que a partir del anexo 2 se exponen los apartados esenciales.

secuenciación de las actividades en distintas sesiones y se finaliza con el apartado dedicado a la evaluación, tanto del aprendizaje del alumno como la práctica docente.

## 10. 2. Anexo 1: “A Alicia, disfrazada de Leia Organa”

La elección de este título proviene del poema de Luis Alberto de Cuenca y además representa de forma clara y concisa los objetivos que persigue todo estudio de la comunicación: desarrollar la competencia comunicativa del alumno para dar respuesta a las diferentes situaciones comunicativas de su vida cotidiana, y atender a los usos adecuados a esas situaciones. Una vez señalada la justificación del título de este primer anexo, es necesario establecer el marco legislativo del curso escolar de cuarto de ESO en el que se encuadraron los diferentes anexos, el cual es el siguiente:

- 1) “Art.27” de la *Constitución española*.
- 2) “Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación”.
- 3) “Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria” (Ministerio de Presidencia, 2007).
- 4) “Decreto 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura”.
- 5) “Orden de 24 de mayo de 2007 por la que se regulan determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (Educarex, 2007a).
- 6) “Orden de 26 de noviembre de 2007 por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria” (Educarex, 2007b).
- 7) Instrucción 3/ 2008 de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa sobre la recuperación y el “Plan específico de refuerzo para la consecución de los niveles imprescindibles de promoción y titulación”, destinado al alumnado en situación de fundado riesgo de tener que realizar las pruebas extraordinarias de junio (Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, 2008).



### 10.2.1. Contexto de aplicación

Estos anexos se desarrollarán, como he apuntado con anterioridad y por las razones aludidas, en el IES “Norba Caesarina”. El Centro está ubicado en una céntrica zona de la localidad de Cáceres y rodeado por importantes recursos como son: el Parque del Rodeo, el IES Brocense, el Polideportivo Municipal y la Ciudad Deportiva. Cuenta con un edificio principal donde se distribuyen las distintas aulas y los siguientes recursos educativos: biblioteca, aula de usos múltiples, aula de medios audiovisuales, secretaría y cafetería. En el resto del recinto se encuentra el pabellón y pista deportiva, así como un espacio de ocio a la entrada. Es un Centro donde se imparte enseñanza secundaria tanto obligatoria (de 12 a 16 años) como no obligatoria (Bachillerato). En general, el ambiente socioeconómico y cultural del que proceden los estudiantes no presenta déficits importantes, sólo en casos concretos. En cuanto al nivel de conflictividad en el Centro, hay que decir que, generalmente, los conflictos que se detectan son casos específicos de alumnos con conductas disruptivas dentro del aula (asociadas o no al absentismo escolar) o incumplimiento, con carácter leve, de otras normas del Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro. El alumnado proviene de diversos centros, entre ellos están CP de “Prácticas”, CP “Ntra. Sra. de la Montaña”, CP “San Francisco”, CP “Donoso Cortés” y CP “Gabriel y Galán”.

Según, las características del centro y de los alumnos, a través de los siguientes anexos se trabajarán las capacidades de actuación e inserción social, para que desarrollen actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad, a través de clases cooperativas, capacidades de relación interpersonal, de modo que lleven a buen término el fin de la lengua como herramienta de comunicación; por medio de actividades de la comunicación escrita y oral entre los alumnos como debates o entrevistas, las capacidades cognitivas e intelectuales, con el objetivo de fomentar la comprensión, la lectura comprensiva, el pensamiento creador, la interiorización de conceptos y el desarrollo del sentido crítico. Y en este sentido, contribuimos a la consecución de los objetivos generales de la etapa trabajada.

Así, en el proyecto curricular de ESO del IES “Norba Caesarina” de Cáceres se considera que los objetivos de etapa son el ideal al que se debe tender, pero por la dificultad de alcanzarlos todos en la misma medida, se establece una priorización de ellos: i) “Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura”. m) “Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación”. (Junta de Extremadura, 2007: 21).

Partiendo de estos objetivos priorizados, señalamos a continuación los objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de ESO que contribuyen en gran medida a la consecución de los anteriores. De este modo, el objetivo de etapa i) se relaciona con 1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural. 2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural. 4. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral (Junta de Extremadura, 2007: 243).

Mientras que el objetivo de etapa m) se corresponde con los siguientes objetivos de materia:

12. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

14. Distinguir las principales etapas de nuestra historia literaria, sus rasgos más característicos y los autores más representativos en cada una de ella.

15. Conocer las principales aportaciones de los escritores extremeños a la literatura castellana en los distintos periodos de nuestra cultura (Junta de Extremadura, 2007: 244).

Estos objetivos favorecen el logro de las capacidades cognitivas o intelectuales y las capacidades de relación interpersonal, ya mencionadas, consideradas fundamentales en el entorno en que se ubica el centro, teniendo en cuenta, además, la edad de los alumnos de cuarto de ESO. Este anexo se integra dentro del primer cuatrimestre y expone conceptos de los medios de comunicación audiovisual y los tipos de texto,

asimismo se comentan diversos aspectos del periodo romántico y los distintos estratos del sistema lingüístico, dentro del cual trataremos la cuestión ortográfica de la tilde y los signos de puntuación.

### 10.2.2. Objetivos didácticos

Podemos señalar los siguientes (Decreto 83/2007, 2007: 8070-8071):

- 1.Saber integrar informaciones de los textos orales propios de la vida cotidiana y los medios de comunicación audiovisuales.
- 2.Planificar y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la búsqueda de diferentes obras de consulta.
- 3.Comprender las características generales del Romanticismo.
- 4.Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y la relación entre ellas.
- 5.Conocer correctamente los diferentes niveles lingüísticos, así como la tilde y los signos de puntuación.

### 10.2.3. Contenidos

Dentro de cada anexo distinguiremos entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Decreto 83/2007, 2007: 8081-8083). Además, dentro de los contenidos conceptuales se señalará en qué bloque de contenido se inscribe cada uno, puesto que el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria distinguen cuatro bloques de contenidos que son los siguientes: I. Hablar, escuchar y conversar. II. Leer y escribir. III. La educación literaria. IV. Conocimiento de la lengua.

Así pues, en lugar de enunciar en cada anexo los diferentes bloques, estos quedan asociados al número romano que figura en líneas más arriba. Por último, todos los contenidos han de ser puestos en relación con las competencias básicas, creando así una red coherente entre los contenidos, los objetivos, los contenidos imprescindibles, los criterios de evaluación y mínimos, más las competencias básicas.

## 1) Contenidos Conceptuales

- I. Textos orales propios de la vida cotidiana y los medios de comunicación audiovisuales.
- II. La biblioteca. El uso del diccionario y otras fuentes de información.
- III. El romanticismo.
- IV. Los niveles lingüísticos. Ortografía: la tilde y los signos de puntuación.

## 2) Contenidos procedimentales.

- Distinción de los diversos registros lingüísticos en los textos orales.
- Utilización del diccionario.
- Reconocimiento de los principales recursos estilísticos del Romanticismo mediante la lectura de los textos poéticos.
- Identificación de los diferentes registros de lengua.
- Empleo de la tilde y los signos de puntuación.

## 3) Contenidos actitudinales

- Estimación de los diversos usos de la lengua en situaciones concretas.
- Aprecio de las bibliotecas como instrumentos de localización, selección y recogida de la información.
- Interés por las fuentes tradicionales de recogida de información.
- Valoración de las normas ortográficas.

#### 10.2.4. Recuperación

Teniendo en cuenta el contexto del IES “Norba Caesariana” debemos señalar que el fracaso educativo de los alumnos de la localidad de Cáceres no es otro que el de la falta de motivación e interés o de una estructura familiar que potencie el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Valorando estas circunstancias, señalamos la forma de atender a los alumnos con la materia evaluada negativamente. Aquellos alumnos que cursen cuarto de ESO con la materia de tercero de ESO evaluada negativamente, serán evaluados por el profesor que imparte clase mediante el siguiente procedimiento: seguimiento personal del profesor, que determinará su evolución y el grado de consecución de los objetivos, así como su trabajo diario; de esta manera, conseguiremos una de evaluación continua.

Para llevar a cabo este seguimiento, los alumnos adquirirán el siguiente cuadernillo de María Teresa Bouza Álvarez y Alicia Romeu Rodríguez, *Aprueba tus exámenes: Lengua y Literatura 3º ESO* (2011). Y también se llevará a cabo pruebas o exámenes de contenidos mínimos que se realizarán en cada cuatrimestre (Enero y Abril), de modo que el alumno tenga dos oportunidades, y que no coincidirán, en la medida de lo posible, con el periodo de exámenes de las materias del presente curso.

#### 10.2.5. Estrategias metodológicas

En cuanto al papel del profesor en relación con el alumno, la metodología empleada resulta de la adecuación del proceso didáctico al alumno y a sus necesidades de aprendizaje. Este planteamiento supone una máxima didáctica: se tiene en cuenta los rasgos del nivel educativo del alumno y de sus conocimientos previos, con el fin de ampliarlos por medio de los nuevos. Por esta razón, se hace necesaria una prueba inicial que revele la situación propia de cada alumno y del contexto general de la clase. Esta prueba inicial se realizará al comienzo de cada evaluación. Para llevar a cabo la estrategia anteriormente comentada en este primer anexo se realizará una lluvia de ideas (prueba inicial) para saber cuáles son los conocimientos previos sobre el debate por parte de los

alumnos. Por lo tanto, el papel del profesor es activo, pero también lo será el de los estudiantes puesto que la participación en clase será fundamental.

Estos anexos marcan la realización de dos proyectos. En primer lugar, se desarrollará una Liga literaria-musical como hemos adelantado anteriormente y que ocupará los cinco primeros anexos, con posterioridad, en los demás unidades, se llevará a cabo la creación de un Videopoema y la ejemplificación de nuestra máxima: crear es interpretar, y viceversa. A continuación se aludirá al primero de ellos, el cual se adentra en la comprensión de textos desde la oralidad y la escritura. En estas cinco primeras unidades se trabajarán diversos tipos de textos escritos y orales. Antes de empezar este proyecto se explicará en qué consisten los medios de comunicación y después se tomará un conjunto de textos, entre los cuales el alumno puede añadir el suyo propio, pero siempre que haya alguna referencia literaria; me refiero a Benjamín Prado, Luis García Montero y Joaquín Sabina, a Luis Alberto de Cuenca y Loquillo, a Antonio Machado o Pablo Neruda junto a Extremoduro, a Lorca y Camarón, a Joan Manuel Serrat y Antonio Machado, a Héroes del Silencio y William Blake, a La Oreja de Van Gogh y G.A. Bécquer. Todo ello para que cada grupo y cada alumno lo lea en casa y reflexionen sobre las siguientes preguntas: ¿por qué te gusta tanto este texto? ¿Por qué crees que es el mejor? ¿Cómo crees que lo hizo? Así, el primer objetivo de este proyecto es aprender a desarrollar el sentimiento comunitario y el respeto a los demás, para ello se formarán grupos de seis alumnos mediante la técnica Phillips 6/6<sup>75</sup> y su desarrollo puede tener lugar en *Second Life*.

En cada grupo habrá un coordinador que se ocupará de los temas y de las instrucciones generales de cada sesión, y también un secretario (ambos expresarán su participación y serán los alumnos menos participativos en clase), que anotará las aportaciones de los grupos mediante el procesador de texto “Espronceda”. Asimismo habrá

---

<sup>75</sup> Desde su creación esta técnica es una de las más utilizadas para debates, cuyo trabajo se realiza por medio de grupos de seis alumnos en seis minutos, un minuto para cada alumno. En cada encuentro se enfrentarán dos grupos, con un tiempo total de doce minutos, anteriormente se habrá llevado a cabo la lectura comentada como vía de desarrollo comprensivo y de puesta en común. Esta lectura tendrá la siguiente: 1. Señalización por cada alumno del fragmento o verso que más le haya gustado y también de los que menos. Y su consiguiente razonamiento como recogida de pruebas para su grupo y el consiguiente debate. 2. Transformación de ese fragmento o verso en uno propio mediante diversas técnicas: C. Freinet (texto libre), G. Rodari (binomio fantástico y o La piedra en el estanco) o las ejemplificadas de diversas maneras por Víctor Moreno. Posteriormente, con el tiempo que sobre, unos diez minutos, cada grupo llevará a cabo una síntesis de lo realizado. Con ello se habrá construido de manera sencilla un texto argumentativo oral.

un árbitro que será el profesor (quien expondrá su opinión y su creación una vez haya terminado la Liga). Los demás integrantes del grupo expondrán en cada debate y por medio de la lectura comentada o en nube su defensa justificativa del texto de la canción (los demás alumnos se encargarán de encontrar las virtudes y defectos de la canción y el poema al que pertenece) que más les haya gustado, ya que el segundo objetivo de este proyecto es la comprensión de textos orales y escritos mediante presentaciones de temas de la actividad académica. Los equipos obtienen una serie de puntos al enfrentarse: tres para el ganador, cero para el perdedor y un punto en caso de empate. Además, habrá actividades que aporten un punto para los equipos que hayan perdido su enfrentamiento y puedan seguir optando por el título.

Con este proyecto se trabajarán los diferentes aspectos relativos a los medios de comunicación que se estudiarán en estos cinco primeros anexos: comprensión y expresión de textos orales. El debate (anexo dos); comprensión oral y escrita. Las presentaciones y el resumen (anexo tres); textos expositivos orales. Exposiciones y conferencias (anexo cuatro); el texto argumentativo. Definición y características (anexo cinco).

A lo largo de estos primeros anexos se trabajarán tres lecturas obligatorias<sup>76</sup>. En primer lugar, las *Rimas* (1993) de G.A.Bécquer que se leerán de forma fragmentada en clase, dedicando una sesión de lectura pautada en determinados anexos referentes a cada evaluación, fomentándola así desde el aula; *Un marido de ida y vuelta* (1999) de Enrique Jardiel Poncela, del anexo sexto al décimo y *Sin noticias de Gurb* (2001) de Eduardo Mendoza, del anexo séptimo al decimoquinto. Además, durante los primeros minutos de clase, excepto en los anexos quinto, décimo y décimo quinto en los que se realizarán una prueba evaluadora de las lecturas obligatorias. También se alternarán las lecturas de *La otra mirada. Antología del microrrelato hispano* (2005) de David Lagmanovich (como ejemplo de género híbrido, ya que en el Romanticismo se inician variaciones genéricas como el poema en prosa) y el libro *Tipologías* (2005) de Gila, por medio del cual los alumnos verán una manera de expresarse desde el punto de vista humorístico.

---

<sup>76</sup> Además de estas lecturas obligatorias, el alumno tendrá que escoger su propia lectura, con lo cual conjuntamos el compromiso curricular y la expresión personal.

## 10.2.6. Recursos, espacios y tiempo

Este anexo se llevará a cabo en el aula de grupo y se realizará en ocho sesiones, dos semanas, aunque hay que señalar que en cuarto de ESO en el momento en el que se encuadraba estas unidades cuenta con cuatro horas lectivas semanales, según la orden de 24 de mayo de 2007 por la que se regulan determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación la Educación Secundaria establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

## 10.2.7. Educación en valores

Por su parte, en este apartado podemos referirnos muy brevemente al respeto a las diferencias sociales, individuales y culturales, y al valor por el esfuerzo personal en los textos como principal motivo.

## 10.2.8. Competencias básicas

A lo largo de este anexo y de los posteriores se trabajarán diferentes competencias básicas, con las cuales se establecerá una red de cohesión con los criterios de evaluación y con los contenidos imprescindibles anteriormente señalados. De este modo, se instituye la siguiente relación en la que se señalan las competencias lingüísticas, culturales y artísticas, de aprender a aprender, de la información y la digital. En este sentido, en lo referente a las diversas competencias señaladas en relación con los criterios de evaluación (en infinitivo) con sus mínimos exigibles (con un asterisco) y en relación con las competencias básicas y contenidos imprescindibles podemos señalar la siguiente conexión (Decreto 83/2007, 2007:8083-8085):

- Textos orales propios de la vida cotidiana y los medios de comunicación audiovisuales.
- Los niveles lingüísticos. Ortografía: la tilde y los signos de puntuación.
- Distinción de los diversos registros lingüísticos en los textos orales.
- Identificación de los diferentes registros de lengua.

Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno



Usar correctamente las reglas de ortografía y acentuación de la lengua escrita(\*).

-El Romanticismo.

-Reconocimiento de los principales elementos simbólicos, los diferentes recursos retóricos y métricos mediante la lectura de los textos poéticos representativos.

Componer textos escritos de diferente tipo.

Reconocer las características generales del Romanticismo.

Apreciar el uso de las bibliotecas, tanto las del Centro y públicas como las virtuales, como espacios para el fomento y orientación en la lectura(\*).

-Estimación de los diversos usos de la lengua en las situaciones concretas.

Valorar las diferencias entre los usos formales e informales de la lengua, empleándolos en las situaciones correctas(\*).

### 10.2.9. Recursos materiales y humanos

El espacio será el aula y la biblioteca. Los recursos materiales utilizados en este anexo tanto para los alumnos como para el profesor son los siguientes: para el profesor tenemos la selección de textos, el cuaderno del profesor para recoger la información de la primera actividad como de las restantes y las de evaluación, los apuntes y ejercicios, el libro de texto, el ordenador del profesor y la conexión a internet; para el alumno: el cuaderno de clase junto con el libro de texto mencionado, el ordenador, la conexión a internet más los apuntes y ejercicios.

### 10.2.10. Secuenciación y descripción de actividades

El número de sesiones y actividades por sesión que se llevará a cabo en este anexo serán ocho sesiones que se corresponden con ocho horas lectivas del periodo establecido (dos semanas, teniendo en cuenta que en cuarto de ESO hay cuatro horas semanales de Lengua Castellana y Literatura). Se hace la siguiente división: dos días para el bloque de la expresión oral y escrita; otro día, para el estudio de la Lengua, y por último, el estudio de la Literatura. Siempre en función del ritmo de trabajo e interés de los alumnos y sus capacidades.

### *1ª Sesión de trabajo*

Durante los primeros minutos de cada sesión un alumno leerá de manera alternada *La otra mirada. Antología del microrrelato hispano* de David Lagmanovich y el libro *Tipologías* de Gila. De este modo comenzaremos con las *Tipologías* de Gila con cual se persigue que los alumnos comprendan que sentimientos como el dolor, dificultad, soledad, etc, pueden expresarse con humor. Mientras que con *La otra mirada. Antología del microrrelato hispano* el objetivo es que descubran, desde un punto de vista general, géneros nuevos y, desde otro más concreto, la elaboración de un discurso estético conciso, para posteriores anexos. Esta primera sesión está dedicada a los medios de comunicación, especialmente se centralizará en la comprensión de textos orales de los medios comunicativos audiovisuales. Además, se comenzará el primer proyecto: la Liga literaria-musical. Como hemos apuntado en las estrategias metodológicas para llevar a cabo este proyecto se empezará con un torrente de ideas con el fin de situar el tema y conocer qué saben sobre los debates. Y se proseguirá con lo apuntado en este apartado.

### *2ª Sesión de trabajo*

Como en todas las sesiones los primeros minutos se procederá a lectura de uno de los microrrelatos de *La otra mirada. Antología del microrrelato hispano* de David Lagmanovich (a partir de ahora se dará por consabido este asunto y no se citará más). En esta sesión se corregirá la actividad anterior, pues es de gran importancia para el desarrollo del proyecto. Para ello se hará una comparativa entre los apuntes realizados por los alumnos y las características del debate expuestas en unas fotocopias que se entregarán al comienzo de clase. Una vez realizado esta actividad de iniciación se explicará a los estudiantes el proyecto que se llevará a cabo: la Liga literaria-musical, cuya competición por grupos determinará la canción con mayor valor literario de las seleccionadas junto con su canción. Posteriormente, se escucharán las canciones: “A Alicia disfrazada de Leia Organa” de Loquillo y “Buscando la luna” del grupo de rock Extremoduro, de las cuales se comentará la primera para que los alumnos tengan una referencia de cómo hacer su interpretación creativa (la otra canción se entregará en fotocopias con el fin de comentarlas en sus casas). El propósito de la interpretación textual es que los alumnos den una explicación acerca de cómo son las relaciones entre la estructura formal del texto y su

contenido, además de señalar sus cualidades (retóricas, métricas y simbólicas) y de saber por qué una es mejor que otra también desde un punto de vista creador. Esta interpretación se convierte en el inicio para establecer ese comentario comparativo de la imagen, texto y música que es más propio de los dos cursos posteriores.

### *3ª Sesión de trabajo.*

En esta sesión damos paso al estudio del bloque “II. Leer y Escribir: Comprensión y expresión de textos escritos”, dentro del cual nos adentraremos en “La biblioteca. El uso del diccionario y otras fuentes de información”. En primer lugar, se entregará la interpretación de la canción elegida y del significado del verso o versos del poeta que se encuentra en la canción, una vez haya terminado el profesor las recogerá y corregirá en casa. Después, se hará una lectura comentada en clase del texto “A Alicia, disfrazada de Leia Organa” del poeta Luis Alberto de Cuenca para que los alumnos tengan una referencia y así vayan situándose. El propósito y la realización de la lectura será el mismo que el de la sesión anterior; pero en este comentario se analizará la forma métrica del soneto por medio de la creación conjunta de todos los estudiantes de esa forma estrófica y con el tema de la exaltación del amor. También se realizará una búsqueda de las biografías de los poetas que se han mencionado dentro y fuera de las canciones para que tengan una visión socioliteraria de sus obras y de sus creaciones. Cada grupo subirá al blog de clase las biografías de sus autores elegidos desde su canción.

### *4ª Sesión de trabajo*

En esta sesión se continúa trabajando la comprensión de textos de la vida cotidiana. Para ello se llevará a cabo una actividad comparativa como refuerzo y recapitulación, que consistirá en la búsqueda, por grupos, los cuales se han formado en la primera sesión, de rasgos, temas y aspectos formales de los poetas románticos que sean comunes en las dos canciones que con anterioridad se han trabajado (una en clase y otra en casa).

### *5ª sesión de trabajo*

Aquí se dará comienzo al estudio del Romanticismo, dentro del bloque de “La Educación Literaria”. Iniciaremos la clase corrigiendo la actividad de la sesión anterior y reflexionaremos sobre los diversos aspectos aprendidos, para ello haremos una puesta en común sobre las diversas fases a las cuales han llegado para tener su propia opinión interpretativa, así como los contenidos actitudinales que se han obtenido de ellos.

### *6ª sesión de trabajo*

A lo largo de esta sesión y para completar la visión del periodo romántico se buscará información sobre las diversas características del teatro, la narrativa y el ensayo en Internet y en el libro de texto. El objetivo es que conozcan otros géneros diferentes a la poesía. Una vez que hayan realizado la búsqueda, cada alumno pondrá por escrito y de manera redactada las diferencias, tanto de forma como de contenido, entre los distintos géneros. Al final de la clase se entregará esta redacción con el objetivo de saber por un lado, si los alumnos han comprendido lo aprendido, y por otro, cuál es su nivel de redacción.

### *7ª sesión de trabajo.*

Empezaremos con la corrección de la redacción de la sesión anterior. En los casos de que se encuentren redacciones deficitarias se aplicará algunas actividades de adecuación. Proseguiremos con el bloque, “Conocimiento de la lengua”, en el que se explicará los diversos niveles del lenguaje y para ello se realizará en clase una lectura comentada desde el punto de vista lingüístico, en la que se distinguirá el plano fonológico, el morfosintáctico y el léxico-semántico. El texto elegido será la canción que da nombre a este anexo.

### *8ª sesión de trabajo.*

Durante esta sesión se proseguirá con la lectura comentada y finalmente los alumnos añadirán algún verso o algunos versos a modo de coda.

## 10.2.11. Evaluación

En cuanto al aprendizaje del alumnado, los criterios de evaluación (Decreto 83/2007, 2007:8083-8085) de este anexo y sus correspondientes competencias básicas son las siguientes:

1. Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno.

La competencia básica de este criterio: la capacidad de ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.

2. Reconocer las características generales Romanticismo.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

3. Apreciar el uso de las bibliotecas, tanto la del centro y públicas como las virtuales, como espacios para el fomento y orientación en la lectura.

La competencia básica en este criterio: la del tratamiento de la información y competencia digital, fomentando las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento.

4. Usar correctamente las reglas de ortografía y acentuación de la lengua escrita.

La competencia básica: apreciar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

5. Valorar las diferencias entre los usos formales e informales de la lengua, empleándolos en las situaciones correctas.

La competencia básica de este criterio: la capacidad de ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.

## 10.2.12. Tipos de evaluación

Acorde a lo dispuesto en la orden mencionada es conveniente hacer una evaluación inicial del alumno al principio del curso para tener una idea sobre sus conocimientos y poder introducir, a la vista de los datos obtenidos, las modificaciones que se necesiten en el desarrollo programático de las actividades para adaptarlas al nivel de los alumnos.

La evaluación debe continuar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje; debe estar incluida en el propio proceso educativo, aunque habrá algunos momentos especialmente adecuados para la obtención de información como la recogida del cuaderno u hojas de trabajo, los exámenes escritos, las intervenciones orales en clase o la conclusión del proyecto llevado a cabo; este último punto, junto con las posibles visitas fuera del centro o debates que se planteen, pueden servir para evaluar las actitudes del alumno frente a la materia. De este modo, la evaluación se ve incluida en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al final del curso, se debe realizar una evaluación que englobe todos los aspectos tratados a lo largo del curso. Esta evaluación no debe consistir exclusivamente en un examen, sino en un análisis de todos los datos que se han recogido y los materiales producidos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. La evaluación final constituye la culminación del proceso de evaluación continua.

## 10.2.13. Del proceso de enseñanza-aprendizaje

A partir de las anotaciones recogidas en su cuaderno, el profesor elaborará un informe sencillo sobre el desarrollo en el aula de las actividades. En dicho informe se pueden anotar mediante determinados criterios de calificación, los cuales son los siguientes: los criterios para la calificación de las actividades de los alumnos se basan en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para calificar de manera adecuada se establecen diversos porcentajes, un 40% para los conceptuales: exámenes y pruebas escritas; para los procedimentales, un 30%, me refiero al seguimiento diario del

trabajo y esfuerzo mostrado en las actividades, ya sea desde los libros de lecturas o los proyectos realizados en el aula. Por último, debemos valorar contenidos actitudinales como la motivación, la creatividad (sobre todo ésta) o la participación en tareas de grupo un 30%.

La calificación trimestral de los alumnos de cuarto curso de ESO se formulará en términos de sobresaliente, notable, bien, suficiente, insuficiente. La calificación final resultará de una media ponderada de las tres calificaciones trimestrales. La evolución favorable del alumno y sus progresos determinarán que esta calificación suba. En cuanto a los criterios de corrección ortográfica son los siguientes:

- Primer trimestre: por cada cuatro errores de acentuación/ortográficos/signos de puntuación: - 0,25 puntos.

- Segundo trimestre: por cada tres errores de acentuación/ortográficos/de puntuación: - 0,25 puntos.

-Tercer trimestre: por cada dos errores de acentuación/ortográficos/de puntuación: - 0,25 puntos.

## 10. 3. Anexo 2: El primer encuentro

La elección de este título responde, de igual manera que en el primer anexo, al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno desde situaciones comunicativas (algo que se dará en los demás anexos y que por lo tanto no se repetirá, al igual que el marco legislativo del contexto), tanto orales como escritas, de su vida cotidiana, y atender a su adecuación en determinadas situaciones.

En este anexo se van exponer conceptos como los textos orales y escritos, asimismo comentaremos diversos aspectos de la lírica romántica y también de la utilización lingüística de los diferentes campos sociales, dentro del cual trataremos la cuestión ortográfica del uso de la b y de la v.

### 10. 3.1. Objetivos didácticos

1. Adoptar una actitud cooperativa y tolerante en situaciones de aprendizaje compartido.
2. Comprender textos escritos y orales de diferente tipo.
3. Comprender las características generales de la lírica del Romanticismo.
4. Redactar textos de carácter literario, principalmente narrativos, expositivos, argumentativos y dialogados.
5. Usar correctamente las reglas de la lengua escrita de manera adecuada a cada situación comunicativa.
6. Conocer correctamente las reglas de ortografía de la b y de la v.

### 10. 3.2. Contenidos

Como he dicho anteriormente la información inicial de los contenidos y sus bloques, así como del apartado de recuperación, son las mismas que las del anexo anterior y serán iguales posteriormente, por eso, se da paso directamente a los contenidos adaptados del currículo para cuarto de ESO. En este caso son los siguientes:



## 1) Contenidos conceptuales

- I. Comprensión y expresión de textos orales. El debate.
  - II. Comprensión de textos escritos. Esquema y mapa conceptual.
  - III. El Romanticismo. La lírica romántica.
  - IV. El uso de la lengua en los distintos ámbitos sociales. La situación comunicativa.
- Ortografía: El uso de la b y de la v.

## 2) Contenidos procedimentales

- Formación de grupos cooperativos en la producción de un debate oral sobre un tema actual.
- Realización de esquemas y mapas conceptuales de textos de carácter académico.
- Caracterización literaria del siglo XIX mediante la lectura comentada y recitado de textos líricos románticos.
- Análisis de la importancia del contexto en el significado del texto.
- Empleo de la de la b y de la v.

## 3) Contenidos actitudinales

- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Valoración de la lengua como herramienta para la adquisición de las ideas propias.
- Aprecio de la lectura y la literatura como medio de conocimiento y expresión.
- Valoración de las normas ortográficas.

## 10. 3.3. Estrategias metodológicas

En relación con la conexión del profesor y el alumno se siguen los siguientes principios metodológicos en pos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de este segundo anexo, así se pueden señalar los siguientes principios metodológicos generales:

-Capacitación para el autoaprendizaje: se trata de conseguir que los alumnos sean capaces de aprender por sí solos. En este sentido, la tarea docente debe resumirse en la de coordinador y facilitador de las fuentes de información y de la ayuda pedagógica necesaria.

-La producción de textos y materiales de trabajo a la par del trabajo con textos existentes. Se llevará a cabo la elaboración de textos y otros materiales para la evaluación formativa y la consecuente observación sobre las dificultades presentadas. De este modo se favorece la implicación del alumno en la materia, al actuar como sujeto activo y no pasivo; esta producción de textos podrá realizarse de forma individual o grupal.

### 10. 3.4. Competencias básicas

A lo largo de este anexo se establece la siguiente relación:

- Comprensión y expresión de textos orales. El debate.
- Comprensión de textos escritos. Esquema y mapa conceptual.
- El uso de la lengua en los distintos ámbitos sociales. La situación comunicativa.
- Ortografía: El uso de la b y de la v.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía y de acentuación de la lengua escrita. (\*)

Valorar las diferencias entre los usos formales e informales de la lengua, empleándolos en las situaciones correctas. (\*)

-El Romanticismo. La lírica romántica.

-Caracterización literaria del siglo XIX mediante la lectura comentada y recitado de textos líricos romántico.

Entender las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo, principalmente aquellos procedentes de los medios de comunicación, reproduciendo su contenido en textos escritos en forma de esquema o resumen. (\*)

Componer textos escritos de diferentes tipos (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de los mismos. (\*)

Reconocer las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños. (\*)

-Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.

-Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.

Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

-Formación de grupos cooperativos en la producción de un debate oral de tema actual.

-Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

Practicar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en el contexto educativo. (\*)

Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno.

### 10. 3.5. Secuenciación y descripción de actividades

#### *1ª Sesión de trabajo*

Esta primera sesión está dedicada, en primer lugar, a la revisión de los conceptos referentes al debate. Para ello se entregarán a los alumnos un listado de preguntas sobre esta cuestión con el fin de recapitular lo aprendido y saber cómo los conocimientos expuestos sobre el debate se han asentado. En un segundo momento, dentro del primer bloque “Escuchar y comprender. Hablar y conversar” y en relación con el contenido “Comprensión y composición de textos orales. El debate”, se escogerá la entrevista realizada por Jesús Quintero a Rafael Álvarez, el Brujo, (Quintero, 2012) con el fin de que cada alumno complete una serie de preguntas que se han hecho, explicando lo que ha dicho el entrevistado y también, por otra parte, manifiesten las preguntas que le harían al actor, para ello tendrán que buscar información sobre Rafael Álvarez en la red. De este modo, tendrán que tener en cuenta el “Decálogo del oyente perfecto” (Cassany, 2001).

## *2ª sesión de trabajo*

Durante la segunda sesión se entregará a los alumnos una fotocopia con cuatro preguntas: 1) ¿Para qué sirve la lengua y la literatura? 2) ¿Por qué un texto es más valorado que otro? 3) ¿Por qué escriben los escritores? 4) ¿Por qué leer no es perjudicial para la salud mental y física? Posteriormente, se corregirá la entrevista a Rafael Álvarez, el Brujo.

## *3ª sesión de trabajo*

Una vez corregidas las preguntas de la sesión anterior, cada grupo expondrá su elección, se realizará el sorteo de los enfrentamientos y se determinará la fecha del primer debate de la Liga literaria-musical. Cuando se haya realizado la exposición de la elección se entregarán tres directrices: 1.) Preguntas sobre textos propios y ajenos: rasgos sobresalientes, notables, suficientes y deficientes del contrincante. 2.) Pregunta sobre los pasos de una exposición con su correspondiente explicación. 3.) Dudas de los alumnos. Estas tres cuestiones tienen como objetivos aclarar y organizar aún más el proyecto comentado. La clase se centrará principalmente en la segunda pregunta.

## *4ª Sesión de trabajo*

En esta sesión se comenzará el bloque “Leer y escribir: comprensión y composición de textos escritos” y en relación con el contenido “Comprensión de textos escritos. Esquema y mapa conceptual.” Para ello se visualizará en Youtube el monólogo “Los pijamas” de Luis Piedrahita (2007). Una vez visualizado, los alumnos elaborarán un esquema y un mapa conceptual siguiendo la estructura del monólogo, que les servirá de modelo para elaborar su propio monólogo. Para terminar esta sesión cada alumno deberá realizar un monólogo con los pensamientos y sentimientos que ha tenido durante la clase. La corrección de estos monólogos, la realizará el profesor en su casa.

### *5ª sesión de trabajo*

Una vez que entreguemos los monólogos corregidos, los alumnos realizarán un esquema y un mapa conceptual del texto de Gila leído en clase. Para finalizar la clase visualizaremos el debate televisivo “La resurrección de Dios” (Sánchez, 2013) del programa, *Negro sobre Blanco*.

### *6ª sesión de trabajo*

En este anexo se corregirá la exposición sobre la reflexión que los alumnos hicieron en torno a la lectura obligatoria de las *Rimas* de Bécquer, ya que estamos dentro del bloque la “Educación Literaria” y en concreto, dentro del contenido conceptual, “El Romanticismo. La lírica romántica”. Durante la exposición cada miembro de los grupos formados para la Liga literaria-musical se encargará de exponer su opinión, los tópicos, características y rasgos métricos de su elección. Para ello cada grupo tendrá diez minutos. Los demás grupos examinarán la exposición por medio de unas plantillas de preguntas sobre los textos bequerianos.

### *7ª sesión de trabajo*

En esta sesión empezará el primer encuentro de la Liga literaria-musical. Para ello, como hemos apuntado con anterioridad, habrá un coordinador, que se ocupará de encuadrar los temas y dar las instrucciones generales sobre la sesión; y un secretario, que anotará las aportaciones de los miembros del grupo. Y también un árbitro que será el profesor. La información recogida se transcribirá por medio del procesador de textos Linex (Espronceda). La exposición de los dos grupos se realizará mediante una introducción, una defensa del texto y una conclusión. Los alumnos tendrán veinte minutos para exponer y los diez últimos minutos de clases se determinará quién es el ganador de este primer encuentro.

### *8ª sesión de trabajo*

Dentro del bloque “Conocimiento de la lengua” y en relación con el contenido conceptual, “El uso de la lengua en los distintos ámbitos sociales”, realizaremos una búsqueda de distintas ofertas de empleo. De forma individual, los alumnos responderán al cuestionario de preguntas planteadas que siguen los cinco indicadores reflejados en el informe PISA en sus pruebas de comprensión lectora: “obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto reflexión y valoración de la forma de un texto” (OCDE, 2007: 14). Posteriormente, habrá una puesta en común. Cada alumno escogerá el anuncio que más le guste con el fin de elaborar un currículum acorde con la oferta.

### *9ª sesión de trabajo*

Posteriormente, sentados por parejas, los alumnos buscarán modelos de currículum en Internet. Cada estudiante elaborará un currículum propio siguiendo las pautas de los modelos. Posteriormente, en parejas el alumnado debe preparar una dramatización de una entrevista de trabajo, teniendo en cuenta los puestos de trabajo de la ficha entregada en clase. Un alumno será el que busca empleo y el otro será el contratante. Redactarán el diálogo, se lo aprenderán y lo representarán delante de todos. El alumno que representa al desempleado entregará su currículum al contratante, quien le hará una serie de preguntas al respecto para su futura contratación.

### *10ª sesión de trabajo*

Después se llevará a cabo una explicación sobre el uso de la b y de la v, seguido del videojuego sobre b/v en la página web: [http://www.iesitalica.es/Ejemplos\\_TIC\\_Lengua/Otras/juegos\\_en\\_flash/Juegos\\_b\\_v/juegos\\_b\\_v.html](http://www.iesitalica.es/Ejemplos_TIC_Lengua/Otras/juegos_en_flash/Juegos_b_v/juegos_b_v.html) (2010). Una vez se haya realizado esta actividad, se comentará de manera oral y escrita (por parte del redactor) el primer encuentro de la Liga literaria-musical. En esta lectura comentada participarán todos los grupos y se concretará en dilucidar básicamente aquellos aciertos y defectos de los primeros grupos.

### 10.3.6. Evaluación

Los criterios de evaluación de este anexo y sus correspondientes competencias básicas son las siguientes:

1. Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno.

La competencia básica de este criterio: la capacidad de ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.

2. Componer textos escritos de diferente tipo (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de los mismos.

La competencia básica incluida en este criterio: poner en práctica las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

3. Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*).

La competencia básica en este criterio: saber utilizar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

4. Reconocer las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeño.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

5. Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía y acentuación de la lengua escrita. (\*).

La competencia básica: valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

6. Valorar las diferencias entre los usos formales e informales de la lengua, empleándolos en las situaciones correctas. (\*)

La competencia básica de este criterio: la capacidad de ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.



## 10. 4. Anexo 3: El texto como unidad comunicativa

En este anexo se van exponer conceptos de la comprensión oral y escrita a través de presentaciones y resúmenes, asimismo comentaremos diversos aspectos sobre la lírica romántica española a través de las *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer. También se explicará el texto como unidad comunicativa y las palabras invariables y variables. En cuanto a la ortografía se tratará la utilización de la w.

### 10. 4.1. Objetivos didácticos

1. Captar las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo, principalmente para elaborar resúmenes y esquemas.
2. Adoptar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en situaciones de aprendizaje compartido.
3. Exponer hábilmente, mediante presentaciones orales, las ideas sobre temas de la actividad académica o la actualidad social, política o cultural del alumno.
4. Redactar textos escritos de diferente tipo.
5. Comprender las características generales de la lírica romántica española.
6. Conocer y usar correctamente las palabras variables e invariables, así como la w.

### 10. 4.2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. Comprensión oral. Presentaciones.
- II. Comprensión escrita. El resumen.
- III. La lírica romántica española. *Rimas* de G.A.Bécquer.
- IV. El texto como unidad comunicativa. Las palabras variables e invariables. Ortografía: El uso de la w.

## 2). Contenidos procedimentales.

- Realización de resúmenes y presentaciones de textos de carácter académico.
- Reconocimiento de las características fundamentales de los textos románticos.
- Introducción a la lírica romántica mediante la lectura comentada y recitado de fragmentos de las *Rimas* de G. A. Bécquer.
- Análisis de los diferentes elementos deícticos que relacionan el texto con el contexto.

## 3). Contenidos actitudinales

- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Aprecio de las Tics como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Valoración de la lengua como herramienta para la adquisición de conocimiento y la expresión de las ideas propias.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

## 10. 4.3. Estrategias metodológicas

En cuanto a la metodología se prosigue con las directrices del anexo anterior y además se establece la siguiente relación:

- Comprensión oral. Presentaciones.
  - Comprensión escrita. El resumen.
  - El texto como unidad comunicativa. Las palabras variables e invariables. Ortografía: El uso de la w.
  - Realización de resúmenes y presentaciones de textos de carácter académico.
  - Valoración de la lengua como herramienta para la adquisición de conocimiento y la expresión de las ideas propias.
  - Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.
- Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía y acentuación de la lengua escrita.  
(\*)  
Reconocer las diferentes unidades de la lengua, así como los constituyentes de la palabra. (\*)

-Reconocimiento de las características fundamentales de los textos románticos.

-La lírica romántica española. *Rimas* de G.A.Bécquer.

Reconocer las características generales de la lírica romántica española.

Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

Entender las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo, principalmente para elaborar resúmenes y esquemas. (\*)

Practicar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en el contexto educativo. (\*)

Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno.

#### 10. 4.4. Secuenciación y descripción de las actividades

##### *1ª sesión de trabajo*

Con esta primera sesión comenzaremos, en primer lugar, el bloque “Escuchar y comprender. Hablar y conversar” y dentro del primer contenido conceptual “Comprensión oral. Presentaciones”, para ello realizaremos la actividad: “¿Cuánto sabes de las presentaciones?”. Se utilizará la técnica del cuchicheo o diálogo<sup>77</sup>, se formarán parejas con quien se tiene al lado y a continuación, se planteará el tema de discusión: las presentaciones. Cada miembro del grupo dialoga en voz baja con su compañero sin necesidad de levantarse. El diálogo durará de dos a cinco minutos. Esta actividad terminará con una puesta en común, en la cual se da un turno de palabra y se comienza la exposición.

##### *2ª sesión de trabajo*

Esta sesión empezará con una actividad de refuerzo de lo aprendido durante la sesión anterior. Para ello se comparará la presentación del primer encuentro de la Liga literaria-musical con una plantilla sobre los pasos de una presentación (tendrán que utilizar los datos de los redactores). Para terminar los alumnos buscarán diversas

---

<sup>77</sup> Cristian Salazar (2012) ejemplifica de manera resumida esta técnica. También pueden emplearse otras, pero creemos que ésta es la más acorde por las propias características de la actividad.

presentaciones en la red tanto escritas como orales, y elegirán una que se ajuste a lo explicado. Este ejercicio se entregará corregido en la sesión posterior.

### *3ª sesión de trabajo*

En esta sesión se comenzará el bloque “Leer y escribir. Comprensión y composición de textos escritos” y en concreto, el contenido conceptual: “Comprensión escrita. El resumen.” Una vez entregada la corrección del ejercicio de la sesión anterior, se explicarán los pasos y la realización de un resumen. Una vez se ha realizado esta explicación, se llevará a cabo un resumen colectivo del primer encuentro por cada uno de los grupos de la Liga. Antes de acabar la clase se explicará a los alumnos que deben hacer en sus casas un resumen de una leyenda de Bécquer. Tanto este resumen como el anterior contarán un punto para la clasificación de la liga, si lo han realizado todos los integrantes del grupo.

### *4ª sesión de trabajo*

Esta sesión estará dedicada únicamente a la corrección de los resúmenes que se llevará a cabo por los propios alumnos. Para ello se facilitará una plantilla con una serie de preguntas a modo de test para ambos resúmenes. Al final de la clase cada alumno deberá entregar su calificación.

### *5ª sesión de trabajo*

Una vez leído el microrrelato, empezará el siguiente encuentro de la Liga literaria con la misma estructura.

### *6ª sesión de trabajo*

En esta sesión se dará comienzo al bloque de la “Educación Literaria” y se llevará a cabo una actividad de “Leemos, recitamos y nos divertimos”, con el fin de que los alumnos desarrollen su capacidad de expresión y aprendan a entonar la lectura. De este modo podemos decir que los objetivos de esta actividad son disfrutar de la poesía, aprender a entonar, recitar y cultivar la lectura. El profesor empezará leyendo en voz

alta un fragmento elegido de internet del “Canto a Teresa” de José de Espronceda para una primera comprensión y repartirá a cada alumno una cartulina con un verso del poema, también habrá una con el título y otra con el autor. El alumno que tiene el título se levantará el primero, leerá en voz alta y se quedará de pie. A continuación se levantará el alumno que tiene el primer verso y leerá en voz alta, poniéndose al lado del que ha leído el título; después el del segundo verso y así sucesivamente. Cuando todo el alumnado esté colocado correctamente en el espacio que corresponde a su verso, se leerá el poema desde principio al final. Posteriormente, se puede recitar el poema en voz muy baja o muy alta, o los versos impares o pares, lo que hace que el poema sea repetido muchas veces facilitando la memorización. La evaluación de esta actividad se realizará a partir de la lectura adecuada de los alumnos, de la comprensión de los poemas y la expresión de la opinión personal. El propósito es que los alumnos contacten con el lenguaje como medio de expresión de pensamientos y sentimientos.

#### *7ª sesión de trabajo*

En esta sesión se llevará a cabo la actividad “El verso perdido”. Entre los objetivos de esta actividad podemos destacar que se persigue fomentar el gusto por la lectura. En un principio debemos seleccionar un número de poemas de poetas románticos españoles y extranjeros equivalente a la mitad de los alumnos de la clase. A cada uno de los poemas seleccionados se les quita un verso, que se recorta o se escribe en un papelito. Se mezclan los versos sueltos con poemas incompletos y, finalmente, se distribuyen entre los alumnos, de modo que a unos les tocará el verso suelto y a otros el poema al que le falta algo. Los alumnos que tienen los poemas los van leyendo en voz alta al resto de la clase, la finalidad es que aquellos que tienen el verso perdido encuentren su ubicación. Si lo descubren, lo dicen inmediatamente y se forman parejas. Sólo cuando hayan leído todos, el profesor debe ir diciendo si es correcto o no; si no lo es, hay que leer los poemas cuantas veces sean necesarias. Esta es una actividad que no hay que premiar ni penalizar. Su objetivo es poner a los alumnos en contacto con un lenguaje que expresa otros sentimientos.

#### *8ª sesión de trabajo*

Dentro del bloque “Conocimiento de la lengua” y en relación con el contenido conceptual, “El texto como unidad comunicativa. Las palabras variables e invariables. Ortografía: El uso de la w.” desarrollamos esta sesión. Tras explicar el primer apartado del contenido, es decir, el texto como unidad comunicativa, se llevará a cabo una actividad en la que se crearán determinados textos que deben estar adecuados a una situación. Para ello se determinará algunas situaciones como telediarios, entrevista de trabajo, conferencia, partido de fútbol, peluquería, etc. Esta actividad se corregirá en la clase.

#### *9ª sesión de trabajo*

En esta sesión se explicará, en principio, las diferencias entre las palabras invariables y las variables, así como la utilización de la w. Una vez realizada la explicación, se ejecutará la corrección de los textos por parte de los alumnos y del profesor.

### 10. 4.5. Evaluación

Siguiendo la misma línea que en los anteriores anexos podemos destacar lo siguiente:

1. Entender las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo, principalmente aquellos procedentes de los medios de comunicación, reproduciendo su contenido en textos escritos en forma de esquema o resumen. (\*)

Las competencias básicas incluidas en este criterio está, por una parte, en la capacidad de entender hábilmente las ideas y, por otra, en la de estructurar el contenido y plasmarlo en forma de resumen o esquema.

2. Practicar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en el contexto educativo. (\*)

La competencia social y ciudadana incluida en este criterio se refleja en ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender, y respetar, su punto de vista aunque sea diferente del propio.

3. Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno.

La competencia básica de este criterio: la capacidad de ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.

4. Reconocer las características generales de la lírica romántica española.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

5. Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía y acentuación de la lengua escrita. (\*)

La competencia básica se encuentra en valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

6. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, así como los constituyentes de la palabra. (\*)

La competencia básica de este criterio: el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema.

## 10.5. Anexo 4: Exponer para aprender

En este anexo se va exponer la definición de los textos expositivos y se proseguirá con su representación a través de las manifestaciones orales. A continuación se expondrá el teatro romántico y se realizará principalmente por medio de la obra *Don Álvaro y la fuerza del sino*. Para acabar esta sesión nos referiremos a las funciones sintácticas y semánticas, y por último, comentaremos la utilización ortográfica de la g y de la j.

### 10.5. 1. Objetivos didácticos

1. Adoptar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en situaciones de aprendizaje compartido.
2. Exponer la información tomada de varios medios de comunicación sobre un tema de actualidad.
3. Redactar textos escritos de diferente tipo.
4. Comprender las características generales del teatro romántico
5. Conocer las funciones sintácticas y semánticas, así como el uso de la g y de la j.
6. Conocer los aspectos básicos de la sintaxis y saber analizar sintácticamente oraciones compuestas.

### 10.5. 2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. El texto expositivo. Definición y características.
- II. El texto expositivo oral. Exposiciones y conferencias.
- III. El teatro romántico: *Don Álvaro o la fuerza del sino*.
- IV. El texto como unidad comunicativa. Las funciones sintácticas y semánticas.  
Ortografía: El uso de la g y de la j.



## 2) Contenidos procedimentales.

- Análisis de las diferentes técnicas que presentan el texto expositivo.
- Elaboración de textos expositivos escritos, contrastando los diferentes puntos de vista.
- Reconocimiento de las exposiciones y conferencias como textos expositivos orales.
- Introducción al teatro romántico mediante el comentario y reconocimiento de la estructura y finalidad de *Don Álvaro o la fuerza del sino*.
- Identificación y uso correcto de las funciones sintácticas y semánticas, así como de la g y la j.

## 3) Contenidos actitudinales

- Valoración de la lengua como herramienta para la adquisición de conocimiento y la expresión de las ideas propias.
- Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes discriminatorios.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

### 10.5. 3. Estrategias metodológicas

Siguiendo la misma relación y conexión que en los anteriores anexos señalamos la siguiente disposición:

- El texto expositivo oral. Exposiciones y conferencias.
  - El texto como unidad comunicativa. Las funciones sintácticas y semánticas. Ortografía:
  - El uso de la g y de la j.
  - Análisis de las diferentes técnicas que presentan el texto expositivo.
  - Identificación y uso correcto de las funciones sintácticas y semánticas.
- Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno.
- Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.
- Componer textos escritos de diferente.
- Usar correctamente las funciones sintácticas y semánticas, así como el uso de la g y de la j.(\*)

-El teatro romántico: *Don Álvaro o la fuerza del sino*.

-Introducción al teatro romántico mediante el comentario y reconocimiento de la estructura y finalidad de *Don Álvaro o la fuerza del sino*.

Reconocer las características generales del teatro romántico.

-Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes discriminatorios.

Practicar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en el contexto educativo(\*).

## 10.5. 4. Secuenciación y descripción de actividades

### *1ª sesión de trabajo*

Esta primera sesión está dedicada, en primer lugar, a la explicación de los conceptos referentes al texto expositivo. Para llevar a cabo esta sesión se empezará con un torrente de ideas para iniciar el tratamiento del tema, con el fin de conocer qué saben sobre este tipo de textos. Posteriormente, se entregará una fotocopia con rasgos y ejemplos de textos expositivos para comprobar si sus conocimientos son acertados.

### *2ª sesión de trabajo*

Por grupos realizaremos los pasos de la exposición con la técnica de dinamización grupal del Panel<sup>78</sup>, para ello los expertos desarrollarán una pregunta: “¿Por qué la gente ve los programas de corazón y no lee a Platón?” propuesto por el profesor. Se harán grupos de seis alumnos. Habrá varios grupos de estudiantes A que expondrán oralmente tres de sus razones. El profesor-coordinador impulsará las intervenciones con objeto de alcanzar un consenso. Habrá otros grupos B de alumnos que escucharán, tomarán apuntes o manifestarán sus dudas y desacuerdos. Se contará también con un coordinador que sintetizará las aportaciones de los grupos expertos. Finalizadas las exposiciones sobre la cuestión planteada, todos los grupos B redactarán las conclusiones. Por su parte, el

---

<sup>78</sup> Esta dinámica resulta equiparable a la de la mesa redonda, sin embargo, además de la exposición de los diferentes puntos de vista, se muestran también los puntos comunes.

coordinador presentará una síntesis de las conclusiones parciales. Esta actividad aporta dos puntos para la Liga literaria-musical. El ganador de esos puntos será determinado por el profesor-coordinador.

### *3ª sesión de trabajo*

En esta sesión se comenzará el bloque de “Leer y escribir. Comprensión y composición de textos escritos” y en concreto, el contenido conceptual: “El texto expositivo oral. Exposiciones y conferencias”. Todo se concretará en la realización de miniponencias que se prepararán entre dos o tres alumnos. Cada una de las intervenciones dura unos tres minutos como máximo y debe referirse a una cuestión en concreto: dos titulares de prensa de una misma noticia. Al final se recogen las ideas más repetidas y se convierten en conclusiones. Estas miniponencias son muy útiles cuando un tema tiene muchas variantes o cuando es algo a lo que cada estudiante puede darle un matiz diferente. Esta actividad aportará dos puntos para la Liga. La evaluación se realizará del mismo modo que la sesión anterior. El ganador de esos puntos será determinado por el profesor.

### *4ª sesión de trabajo*

En esta sesión se enfrentarán los grupos eliminados de las sesiones anteriores. El grupo ganador se decidirá tras la votación del árbitro, el coordinador y el secretario.

### *5ª sesión de trabajo*

En esta sesión se empezará al bloque de la “Educación Literaria” y en concreto el contenido conceptual: “El teatro romántico: *Don Álvaro o la fuerza del sino*”. Se explicará el primer apartado de este concepto y las diversas características de la obra de teatro en cuestión. A continuación se comentará a los alumnos que en la próxima sesión se realizará una lectura dramatizada en grupos de seis alumnos de una de las escenas de *Don Álvaro o la fuerza del sino*. Antes se darán algunas nociones con el fin de llevar a cabo las lecturas dramatizadas. Posteriormente, los alumnos elegirán dos escenas de la obra que van a trabajar.

### *6ª sesión de trabajo*

Esta sesión se continuará a la sesión anterior a través de la lectura dramatizada de cada grupo. El grupo que más se ajuste a las indicaciones realizadas para la lectura marcará un punto en la Liga. Al final de la clase el profesor ofrecerá a cada alumno una serie de observaciones con sus aciertos y sus errores, extraídas de *Arte y oficio del teatro* (2002) de Alan Ayckbourn.

### *7ª sesión de trabajo*

En esta sesión se dará inicio al bloque del “Conocimiento de la lengua” y profundizaremos en el contenido: “El texto como unidad comunicativa. Las funciones sintácticas y semánticas. Ortografía: El uso de la g y de la j”. En primer lugar, se explicarán las funciones sintácticas y semánticas, y para ejemplificar esta explicación de los conocimientos sobre las funciones sintácticas y semánticas se realizará la actividad, “Respuesta a pregunta”, cuya estructura es la siguiente: se seleccionan tantas preguntas como parejas puedan formarse; se entregará una pregunta a cada miembro de la pareja. Los alumnos deben responder por parejas y alternativamente con oraciones que contengan los distintos grupos sintácticos. Además, el que escucha manifestará las distintas funciones semánticas de las respuestas. La evaluación de esta actividad se realizará en clase.

### *9ª sesión de trabajo*

Esta sesión comenzará con la explicación de “El uso de la g y de la j.” Una vez se haya llevado a cabo la explicación se realizará una actividad que consistirá en una sopa de letras en las que tendrán que encontrar palabras con g. Mientras que para comprobar el buen uso de la j, los alumnos escribirán cuatro versos en los que se incluyan palabras con j. Los alumnos corregirán a sus compañeros y dicha corrección se manifestará por orden y de manera oral.

## 10.5. 5. Evaluación

Como en anteriores anexos incluimos la siguiente conexión:

1. Practicar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en el contexto educativo. (\*)

La competencia social y ciudadana incluida en este criterio: ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender, y respetar su punto de vista aunque sea diferente del propio.

2. Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno.

La competencia básica de este criterio: la capacidad de ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.

3. Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

La competencia básica incluida en este criterio: utilizar las destrezas para la comprensión lectora, desarrolladas en las destrezas de extraer y contrastar informaciones concretas, identificando la intencionalidad.

4. Componer textos escritos de diferente tipo.

La competencia básica incluida en este criterio: practicar las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

5. Usar correctamente las funciones sintácticas y semánticas, así como el uso de la g y de la j.

La competencia básica: valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita y los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

## 10.6. Anexo 5: Exponer y argumentar.

En este anexo se expondrá la concepción de los textos expositivos por medio del informe y se continuará con el texto argumentativo. Seguidamente se explicará la prosa romántica y algunos artículos de costumbre de M. J. de Larra (1976) para terminar con la estructura de la oración y la utilización de la *h*.

### 10.6. 1. Objetivos didácticos

- 1.Redactar textos escritos de diferente tipo, principalmente expositivos y argumentativos.
2. Adoptar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en el contexto educativo.
- 3.Comprender las características generales de la prosa romántica.
- 4.Leer los libros de lectura obligatoria.
5. Conocer los aspectos básicos de la estructura de la oración.
6. Conocer correctamente las reglas de uso de la *h*.

### 10.6. 2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales.

- I.Textos expositivos escritos. El informe.
- II. El texto argumentativo. Definición y características.
- III. La prosa romántica. *Artículos varios* de Mariano José de Larra
- IV. El texto como unidad comunicativa. La estructura de la oración. Ortografía: El uso de la *h*.

#### 2) Contenidos procedimentales.

- Análisis de la estructura de textos expositivos escritos como el informe.
- Análisis de los elementos de un texto argumentativo.
- Composición de textos argumentativos escritos.
- Lectura comentada de “Vuelva usted mañana” de los *Artículos varios* de Larra.
- Identificación y uso correcto de la estructura de la oración, así como de la *h*.

### 3) Contenidos actitudinales

- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Actitud reflexiva y crítica ante los mensajes discriminatorios.
- Aprecio de la lectura y la literatura como medio de conocimiento y expresión.
- Estima de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

## 10.6. 3. Estrategias metodológicas

A continuación marcamos la siguiente concordancia:

- El texto argumentativo. Definición y características.
- El texto como unidad comunicativa. La estructura de la oración. Ortografía: El uso de la *h*.
- Composición de textos argumentativos escritos.  
Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.  
Usar correctamente las reglas ortográficas de la *h*. (\*)  
Reconocer los aspectos básicos de la estructura de la oración. (\*)
- La prosa romántica. *Artículos varios* de Mariano José de Larra.
- Lectura comentada de “Vuelva usted mañana”.  
Componer textos escritos de diferente tipo.  
Reconocer las características generales de la prosa romántica.  
Manifestar, mediante exámenes y/o trabajos, que han sido leídos los libros de lectura obligatorios. (\*)
- Demostrar una actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Apreciar la importancia y el valor social de las normas ortográficas.
- Estimar la lectura y la literatura como medio de conocimiento y expresión.
- Practicar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en el contexto educativo. (\*).

## 10.6. 4. Secuenciación y descripción de actividades

### *1ª sesión de trabajo*

Durante los primeros minutos dos alumnos leerán un par de poemas de las *Rimas* de Bécquer. Esta primera sesión está dedicada, en primer lugar, al texto expositivo escrito, para ello se entregarán diversos ejemplos de esta tipología textual. A partir de los mismos se explicarán las características de dicho texto. Posteriormente, se expondrá la siguiente actividad introductoria sobre la textualidad expositiva: cada alumno realizará un texto de este tipo con los pasos de cuestionamiento, resolución y conclusión sobre la enseñanza realizada por el profesor en los anexos anteriores. Esta actividad será corregida por el compañero de cada alumno y serán entregadas al profesor cuando termine la clase.

### *2ª sesión de trabajo*

Al comienzo de la clase se entregará la corrección de los textos expositivos escritos de la sesión anterior. A continuación se explicarán los rasgos del informe. A continuación se aportarán ideas que pueden contribuir a frenar el cambio climático desde nuestro centro. En grupos de seis alumnos (los mismos que han participado en la Liga) realizaremos como actividad de desarrollo una puesta en común de ideas sobre los frenos para el cambio climático y los recursos que emplea el centro sobre este tema. Y por último, elegimos tres opciones prioritarias que podrían ponerse en marcha para ser una *Ecoescuela*. Los grupos deberán hacer un informe sobre lo realizado en clase para la próxima sesión.

### *3ª sesión de trabajo*

Durante los primeros minutos se entregarán los informes de la sesión anterior. En esta sesión se explicará, ya en el bloque “Leer y escribir: la composición y comprensión de textos”, la definición y las características de los textos argumentativos. Una vez explicados, dividiremos la clase en dos grandes grupos, los cuales realizarán una argumentación a favor y en contra sobre la programación de la televisión.



#### *4ª sesión de trabajo*

En esta sesión, en primer lugar, se realizará una explicación de los rasgos y autores de la prosa romántica. Los alumnos compararán estas características con las de la poesía romántica, a fin de buscar sus semejanzas y diferencias, también para comprobar lo aprendido y si lo explicado se ha comprendido. Esta comparativa se entregará al profesor para su corrección. Para terminar se leerá el artículo de Larra “Vuelva usted mañana”.

#### *5ª sesión de trabajo*

Al comienzo se entregará la comparativa de la sesión anterior. En esta sesión, dentro del bloque “La educación literaria”, se llevará a cabo, como actividad de evaluación, la prueba de lectura con el fin de valorar si los alumnos han leído *Rimas* de G.A.Bécquer.

#### *6ª sesión de trabajo*

Esta sesión se abordará el cuarto y último encuentro de la Liga.

#### *7ª sesión de trabajo*

Esta sesión estará dividida en dos partes. En primer lugar, se explicará la estructura de la oración. Posteriormente, cada alumno construirá oraciones con complementos directos, indirectos, circunstancial, de régimen, predicativo y agente. Al final de la clase se expondrá el uso de la *h*; para confirmar el aprendizaje de ello, los alumnos encontrarán nombres de ciudades o países que se escriben con *h*.

#### *8ª sesión de trabajo*

En el transcurso de esta sesión se realizará una prueba evaluadora de los diversos aspectos tratados a lo largo de la primera evaluación. Esta prueba junto con los materiales y datos recogidos a lo largo de este primer trimestre constituirán la evaluación, como se indica en el apartado “Tipos de evaluación”, citado en el primer anexo.

## 10.6. 5. Evaluación

1. Practicar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en el contexto educativo. (\*)

La competencia social y ciudadana incluida en este criterio: ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender, y respetar, su punto de vista aunque sea diferente del propio.

2. Componer textos escritos de diferente tipo, principalmente expositivos y argumentativos.

La competencia básica incluida en este criterio: poner en práctica las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

3. Reconocer las características generales de la prosa romántica

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

4. Demostrar, mediante exámenes y/o trabajos, que han sido leídos los libros de lectura obligatoria. (\*)

5. Usar correctamente las reglas ortográficas de la h. (\*)

La competencia básica es valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

6. Reconocer los aspectos básicos de la estructura de la oración. (\*)

El aspecto básico en este criterio es la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

## 10.7. Anexo 6: Nos iniciamos en el videopoema

En este anexo se va exponer la definición de los textos expositivos a través del folleto. A continuación se explicarán los movimientos literarios del Naturalismo y el Realismo: nos referimos tanto a autores como a obras, en especialmente a la *Regenta* (1998), y también habrá una alusión al autor extremeño, Felipe Trigo. Para acabar esta sesión se presentarán las clases de oraciones, y por último, comentaremos la utilización ortográfica de la ll y de la y.

### 10.7. 1. Objetivos didácticos

1. Redactar textos escritos de diferente tipo, principalmente expositivos como el folleto.
2. Exponer la información tomada de medios de comunicación escritos como el periódico.
3. Manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las Tics.
4. Comprender las características generales de los periodos del Realismo y el Naturalismo.
5. Conocer el uso de la ll y de la y.
6. Conocer las diferentes las clases de oraciones.

### 10.7. 2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. Textos expositivos escritos. El folleto.
- II. Los medios de comunicación escritos: Géneros periodísticos.
- III. El Realismo y el Naturalismo. Obras y autores nacionales y extremeños. *La Regenta* de Clarín.
- IV. Las clases de oración. Ortografía: El uso de la ll y de la y.

## 2) Contenidos procedimentales

- Aprendizaje y uso de las Tic como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Análisis de la estructura de textos expositivos escritos como el folleto.
- Análisis de los rasgos de los medios de comunicación escritos.
- Análisis de los temas y características del Realismo y el Naturalismo.
- Reconocimiento de las diferentes clases oracionales.
- Empleo de la ll y de la y.

## 3) Contenidos actitudinales

- Aprecio de las Tic como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Aprecio por textos literarios de autores extremeños.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

### 10.7. 3. Estrategias metodológicas

Proseguimos con la misma estructura que en los anteriores anexos:

- Los medios de comunicación escritos: Géneros periodísticos.
- Las clases de oración. Ortografía: El uso de la ll y de la y.
- Reconocimiento de las diferentes clases oracionales.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

Componer textos escritos de diferente tipo.

Usar correctamente las reglas de ortografía de la ll y de la y (\*).

Reconocer las diferentes las diferentes las clases oracionales (\*).

-Aprendizaje, aprecio y uso de las Tic como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.

Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las Tic (\*).

-El Realismo y el Naturalismo. Obras y autores nacionales y extremeños. *La Regenta* de Clarín.

Analizar los temas y características del Realismo y el Naturalismo.

Aprecio por textos literarios de autores extremeños.

-Reconocer las características generales de los períodos del Realismo y el Naturalismo.

-Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.

## 10.7. 4. Secuenciación y descripción actividades

### *1ª sesión de trabajo*

Esta primera sesión está dedicada, en primer lugar, a recordar el texto expositivo escrito (actividad de repaso), por eso se entregará un cuestionario en el que se responderá a los siguientes apartados: 1) Definición. 2) Rasgos Generales. 3) Estructura. 4) Tipos. Al finalizar cada alumno leerá sus respuestas y una vez terminada su lectura, su compañero determinará los fallos que serán corregidos por el profesor.

### *2ª sesión de trabajo*

A partir de esta sesión se realizará la siguiente actividad: redactar un folleto, expresando qué actividad de clase les gustaría llevar a cabo. Cuando los alumnos terminen, decidirán por votación qué actividad y qué redacción es la que más le ha gustado.

### *3ª sesión de trabajo*

Esta sesión se encuentra dentro del bloque “Leer y escribir: la composición y comprensión de textos”, y de manera más exacta como “La definición y las características de los medios de comunicación”. Tras recibir la actividad corregida de la sesión anterior y unas fotocopias sobre las características de la noticia de un periódico, además de algunos ejemplos periodísticos, se explicarán los rasgos de este tipo de género periodístico y sus ejemplos. Posteriormente, los alumnos realizarán una noticia sobre aquello que les ha ocurrido el fin de semana. Esta actividad se entregará al final de la clase.

### *4ª sesión de trabajo*

En los primeros minutos se entregará la actividad corregida de la sesión anterior. En esta sesión, ya en el bloque “La educación literaria”, se comenzará el segundo proyecto: la creación de un Videopoema. En primer lugar, se explicará este proyecto, el cual consiste en que los alumnos, por grupos (máximo de tres alumnos) o individualmente, elijan un poema en prosa o en verso y hagan un video en el que el texto sea declamado o asociado a una serie de imágenes que ellos mismo deben escoger. También, pueden realizar un videopoema personal, utilizando su propia creatividad. No debe ocupar más de cinco minutos y para filmarlo pueden utilizarse teléfonos móviles, cámaras digitales o videocámaras, además de diversos programas como Audacity. Una vez realizado, se visualizarán a través de Youtube y del blog de clase. Cada alumno expondrá oralmente los motivos de la elección de ese poema o si es una creación personal tendrá que explicar la temática de su videopoema. La finalidad de este proyecto es el uso creativo de las nuevas tecnologías y basar la crítica del alumnado en la creación; el reto reside en aprender de forma autónoma, la educación de la sensibilidad y la concienciación sobre el respeto a los creadores.

### *5ª sesión de trabajo*

En esta sesión se explicarán tanto las características del movimiento realista como los naturalistas. A continuación los alumnos determinarán las diferencias y las similitudes entre ambos movimientos. Para casa se les mandará una actividad que consistirá en hacer una descripción realista de varias fotografías de la ciudad de Cáceres.

### *6ª sesión de trabajo*

En esta sesión se entregará la actividad que se mandó para casa. Una vez entregada esta actividad, se leerá un fragmento de la *Regenta* de Clarín. Los alumnos determinarán por escrito los rasgos del Naturalismo. Posteriormente, los alumnos reflexionarán sobre si el ser humano actúa por herencia genética o por influencia del entorno. Para terminar se explicará la vida y obra de Felipe Trigo.

### *7ª sesión de trabajo*

En esta sesión se realizará la explicación de las diferentes clases de oraciones y la intención comunicativa. Una vez realizada esta explicación se escogerá de internet un texto de la poeta Emilia Pardo Bazán para que cada alumno determine las diferentes clases de oraciones. Posteriormente, se dará unas fotocopias con distintas oraciones con el fin de que los estudiantes las clasifiquen en sus casas, según su intención comunicativa.

### *8ª sesión de trabajo*

En esta sesión se corregirá la actividad que se mandó para casa. Posteriormente, se explicará la diferencia de uso entre la ll y la y. Mediante una serie de oraciones extraídas del libro de texto confirmaremos si los alumnos han aprendido lo explicado.

## 10.7. 5. Evaluación

1. Saber sintetizar la información de medios de comunicación escritos como el periódico.

La competencia básica incluida en este criterio: la práctica de las destrezas para la comprensión lectora, con el fin de identificar la intencionalidad.

2. Componer textos escritos de diferente tipo, principalmente expositivos.

La competencia básica incluida en este criterio: el uso de las habilidades para componer un texto escrito correctamente.

3. Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC. (\*)

La competencia básica en este criterio: utilizar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

4. Reconocer las características generales de los períodos del Realismo y el Naturalismo.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

5. Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal

La competencia básica en este aspecto es la artística y cultural, más detalladamente, el desarrollo de habilidades perceptivas, la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

6. Usar correctamente las reglas de ortografía de la ll y de la y. (\*)

La competencia básica es valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

7. Reconocer las diferentes las diferentes las clases de oración. (\*)

El aspecto básico en este criterio está en el progreso de la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.



## 10.8. Anexo 7: Lenguaje e imagen

Además de perseguir el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno a través de las distintas manifestaciones orales, se requiere en concreto, el progreso en el conocimiento de los medios lingüísticos, audiovisuales y tecnológicos. Se proseguirá con la explicación de los textos expositivos escritos, y en concreto, con la carta formal. A continuación nos referiremos a la denominación, tipos y características de los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información. Posteriormente, se expondrá el Modernismo y la Generación del 98; para acabar refiriéndonos a las oraciones compuestas coordinadas, y por último, comentaremos la utilización ortográfica de la x y de la s.

### 10.8.1. Objetivos didácticos

1. Redactar textos escritos de diferente tipo, principalmente expositivos como las cartas formales.
2. Exponer la información tomada de varios medios de comunicación audiovisuales y de las tecnologías de la información.
3. Comprender las características generales de los periodos del modernismo y la Generación del 98.
4. Elaborar textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.
5. Conocer las reglas de ortografía de la x y de la s.
6. Conocer las diferentes oraciones compuestas coordinadas.

### 10.8.2. Contenidos

- 1) Contenidos conceptuales.

I. Textos expositivos escritos. La carta formal.

II. Los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información. Definición, rasgos y clases.

III. El modernismo y la Generación del 98. Características y representantes.

IV. Las oraciones compuestas coordinadas. Ortografía: El uso de la x y de la s.

## 2) Contenidos procedimentales.

- Composición de texto expositivos escritos como la carta formal.
- Análisis y reconocimiento de los diferentes medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información.
- Análisis de las características del Modernismo y la Generación del 98.
- Identificación de las oraciones compuestas coordinadas.
- Empleo de la de la x y de la s.

## 3) Contenidos actitudinales

- Interés por la participación en situaciones comunicativas académicas como la carta formal.
- Aprecio de la lectura y la literatura como medio de conocimiento y expresión.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

### 10.8.3. Estructuras metodológicas

- Los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información. Definición, rasgos y clases.
  - Las oraciones compuestas coordinadas. Ortografía: El uso de la x y de la s.
  - Análisis y reconocimiento de los diferentes medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información.
  - Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.
- Componer textos escritos de diferente tipo principalmente cartas formales.
- Usar correctamente las reglas de ortografía de la x y de la s. (\*).
- Reconocer los aspectos básicos de las diferentes oraciones compuestas coordinadas. (\*)
- 
- El modernismo y la Generación del 98. Características y representantes.
  - Lectura y comentario de fragmentos expositivos y argumentativos del Modernismo y la Generación del 98.
- Reconocer las características generales de los períodos de del modernismo y la Generación del 98.

Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.

#### 10.8.4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª sesión de trabajo*

Cada alumno realizará una actividad de refuerzo: la realización de un texto expositivo con los pasos de cuestionamiento, resolución y conclusión sobre la enseñanza realizada por el profesor en los anexos anteriores. Elegirá uno de estos dos temas: para qué sirve la lengua o para qué sirve la literatura. Esta actividad se entregará al profesor al finalizar la clase.

##### *2ª sesión de trabajo*

Esta sesión estará dedicada a la explicación de las estructuras, niveles del lenguaje y registros de redacción de la carta formal. Después de realizar dicha explicación, cada alumno elegirá un destinatario, un propósito y unas finalidades para concretar su propia carta formal. Al final de la clase se entregará dicha actividad.

##### *3ª sesión de trabajo*

En primer lugar se entregará corregida la actividad de la sesión anterior. Esta sesión se trabajará la explicación de la definición, las características y los tipos de los medios de comunicación audiovisuales. Se realizará una actividad que se centrará en comparar la sección cultural de los informativos de TVE 1 y de la Cuatro. Para ello se colgará un cuadro en el blog de clase en el que establecerán los siguientes apartados a comentar: estructura, contenidos, diferencias y analogías. La finalidad de esta comparativa es que los alumnos obtengan los contrastes entre las mencionadas secciones de los informativos. Cuando cada alumno finalice esta actividad, leerá su comparativa.

#### *4ª sesión de trabajo*

Esta sesión se centrará en la explicación de los rasgos de las tecnologías de la información. Para ello se aludirá a los chats, correos electrónicos, multimedia, blogs y redes sociales (además se entregará un esquema de la ciberpoesía con un mayor desarrollo en el videopoema). Los alumnos deberán hacer una redacción en la que se expongan los motivos por los cuales utilizan o no las redes sociales y con qué fines. Esta actividad se corregirá en clase.

#### *5ª sesión de trabajo*

En esta sesión se proseguirá con el conocimiento de las tecnologías de la información y de actividades creativas en relación con el video, referente a la actividad del Videopoema. De este modo, se usará la Plataforma Multimedia Educativa de Extremadura, Mercurio y en ella se visualizarán los videos de la Semana Cultural del IES Antonio Nebrija, “Animaciones Cíclicas” (VVAA, 2008) y “El Niño Invisible” (VVAA, 2009), estos dos últimos presentados para el Certamen Audiovisual de Extremadura de Centros Educativos. El fin de esta visualización reside en que los alumnos tengan un referente en cuanto a la realización de un videopoema, ya que los videos ofrecidos en esta sección podrían pasar por este género. Además, también se recurrirá a Youtube para visualizar, como actividad de profundización, los videopoemas, sobre todo de la obra de autores como Javier Robledo, Agustín Calvo, Bartolomé Ferrando o el extremeño, Antonio Gómez.

#### *6ª sesión de trabajo*

En esta sesión se explicarán los rasgos, obras y autores del Modernismo y la Generación del 98, en sus distintos géneros. Los alumnos deberán buscar en internet la canción *Cantares* de Joan Manuel Serrat. El profesor señalará a los alumnos los versos que pertenecen al poeta Antonio Machado y se les entregará el “poema XIX” de “Proverbios y Cantares” en *Campos de Castilla* (Machado, 2006) para que hagan en sus casas una comparativa entre las diferencias y similitudes de estos textos.

### *7ª sesión de trabajo*

En esta sesión se proseguirá con el bloque de “Educación Literaria”, dentro de las explicaciones de Modernismo y Generación del 98. En este caso, nos referiremos a una escena de *Luces de Bohemia* (Del Valle, 1999) y al personaje de Max Estrella. Los alumnos deberán buscar información en la red sobre el bohemio Alejandro Sawa y harán una redacción en la que relacionarán su vida con la de Max Estrella. Esta redacción se entregará al final de la clase.

### *8ª sesión de trabajo*

En los primeros minutos se entregará la actividad corregida de la sesión anterior. En esta sesión se pasará al bloque de “Conocimiento de la lengua”. En primer lugar, se explicará la utilización de la x y de la s. A continuación se realizará una actividad referente al uso de la x y la s: el alumno deberá elegir diez palabras con x y s, y crear un poema breve de cuatro versos. Esta actividad se corregirá en clase.

## 10.8.5. Evaluación

1. Componer textos escritos de diferentes tipos, principalmente expositivos como las cartas formales.

La competencia básica incluida en este criterio: poner en práctica las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

2. Saber sintetizar la información de medios de comunicación audiovisuales, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

La competencia básica incluida en este criterio: practicar las destrezas para la comprensión lectora, con el fin de identificar la intencionalidad.

3. Reconocer las características generales de los períodos del Modernismo y la Generación del 98.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

4. Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.

La competencia básica en este aspecto es la artística y cultural, más detalladamente, desarrollar habilidades perceptivas, la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

5. Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía de la x y de la s. (\*)

La competencia básica: valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

6. Conocer los aspectos básicos de las diferentes oraciones compuestas coordinadas. (\*)

El aspecto básico en este criterio: la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

## 10.9. Anexo 8: Audiovisuales

En este anexo se proseguirá con la explicación de los textos argumentativos, y en concreto, con la reclamación. A continuación nos referiremos a la denominación, tipos y características de la palabra y la imagen de los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información. Más tarde, se expondrá el Novecentismo, las Vanguardias y la Generación del 27. Para acabar nos referiremos a las cuestiones generales sobre las proposiciones subordinadas, y por último, comentaremos la utilización ortográfica de los grupos consonánticos.

### 10.9.1. Objetivos didácticos

1. Redactar textos escritos de diferente tipo, principalmente argumentativos como la reclamación.
2. Exponer la información tomada de varios medios de comunicación audiovisuales y de las tecnologías de la información.
3. Manejar y valorar las Tic, respetando las herramientas del aula.
4. Comprender las características generales de los períodos del Novecentismo y la Vanguardia. Generación del 27
5. Elaborar textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.
6. Conocer las reglas de ortografía. Los grupos consonánticos.
7. Conocer las diferentes proposiciones subordinadas.

### 10.9.2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. Textos argumentativos. La reclamación.
- II. Los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información: la imagen y la palabra.
- III. El Novecentismo y la Vanguardia. Generación del 27. Características y representantes.

IV. Las proposiciones subordinadas. Cuestiones generales. Ortografía: Los grupos consonánticos.

2) Contenidos procedimentales.

- Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Realización de una reclamación.
- Análisis de las características de los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información
- Lectura comentada de las características del Novecentismo, las Vanguardias y la Generación del 27.
- Realización de análisis sintáctico en las proposiciones subordinadas.
- Identificación de los grupos consonánticos.

3) Contenidos actitudinales

- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje.
- Aprecio de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

### 10.9.3. Estrategias metodológicas

Como es habitual establecemos la siguiente relación:

Los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información: la imagen y la palabra.

Las proposiciones subordinadas. Cuestiones generales. Ortografía: Los grupos consonánticos.

-Análisis de las características de los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información.



Componer textos escritos de diferente tipo principalmente argumentativos.

Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía de los grupos consonánticos. (\*).

Conocer los aspectos básicos de las diferentes oraciones subordinadas. (\*).

-El Novocentismo y la vanguardia. Generación del 27. Características y representantes.

Reconocer las características generales de los períodos del Novocentismo, la Vanguardia y la Generación del 27.

Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.

#### 10.9.4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª sesión de trabajo*

En esta sesión se concretarán, en un principio, las explicaciones sobre el texto argumentativo. Posteriormente, realizaremos la siguiente actividad: presentamos un texto argumentativo de carácter inductivo, “Lengua hablada y escrita”, de Pedro Salinas (1983). En segundo lugar, haremos una lectura comentada del mismo. La finalidad es que los alumnos analicen la estructura de este texto según las explicaciones realizadas sobre el texto argumentativo y a continuación, efectúen una interpretación sobre las premisas, la tesis y la conclusión de dicho textos. Esta actividad se entregará por escrito al finalizar la clase.

##### *2ª sesión de trabajo*

En primer lugar, se entregará la corrección de la sesión anterior. Esta sesión estará dedicada a la explicación de la reclamación mediante un ejemplo de cómo hacer este tipo de texto. Una vez explicada, se propondrá la escritura de una reclamación sobre un producto que se haya comprado y estuviera defectuoso por medio de la plantilla de la reclamación. Esta actividad se corregirá en clase.

### *3ª sesión de trabajo*

En esta sesión, dentro del concepto: “Los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información: la imagen y la palabra” se visualizará la creación videoartística *On translation: fear/miedo* de Antoni Muntadas en relación con el proyecto del Videopoema. Tras la visualización, los alumnos deberán redactar por escrito su opinión del tema. Esta actividad se empezará en clase y se terminará en casa. Además es susceptible de ser realizada conjuntamente con las materias de arte o inglés por su propio carácter interdisciplinar.

### *4ª sesión de trabajo*

En esta sesión, en primer lugar, se entregará la actividad de la sesión anterior. A continuación se entrará en el bloque de “Educación Literaria” y de manera precisa, en el contenido: “El Novocentismo y la Vanguardia. Generación del 27. Características y representantes.” Para ello se explicarán los apartados de ese contenido y además se expondrá la actividad que se va a trabajar en la sesión posterior: el “Cadáver exquisito” a modo de los surrealistas.

### *5ª sesión de trabajo*

En esta sesión se comenzará la actividad “Cadáver exquisito”. En primer lugar, el profesor escribirá en la pizarra una oración con un máximo de cinco palabras. El primer alumno tendrá que añadir una frase a esta oración, el siguiente añadirá una imagen, y así sucesivamente. Esta actividad se colgará en el blog de clase. Con esta actividad se pretende ejercitar la estimulación de la imaginación.

### *6ª sesión de trabajo*

En esta sesión se explicará a los alumnos los pasos para realización de un videopoema y se probarán, para su creación, diversos programas como Audacity.

### *7ª sesión de trabajo*

En esta sesión se dará comienzo al bloque de “Conocimiento de la lengua” y de manera más ceñida, se explicará, en un principio, “las preposiciones subordinadas y sus distintos constituyentes”. Para ello se realizarán dos actividades, una centrada en la distinción de la proposición principal de la oración subordinada y otra, en el análisis de cuatro oraciones subordinadas. Esta actividad será entregada al finalizar la clase.

### *8ª sesión de trabajo*

Tras la entrega de la actividad corregida de la sesión anterior, se explicarán los grupos consonánticos y se realizará un poema vanguardista con algunos de esos grupos.

## 10.9.5. Evaluación

1. Saber sintetizar la información de medios de comunicación audiovisuales y de las tecnologías de la información, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

La competencia básica incluida en este criterio: utilizar las destrezas para la comprensión lectora con el fin de identificar la intencionalidad.

2. Componer textos escritos de diferente tipo principalmente argumentativo, como la reclamación.

La competencia básica incluida en este criterio: practicar las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

3. Reconocer las características generales de los períodos del Novecentismo, la Vanguardia y la Generación del 27.

El aspecto central de este criterio: estimar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

4. Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal, como hecho lúdico y como forma de expresión de sentimientos y opiniones.

La competencia básica en este aspecto: la artística y cultural, más detalladamente, desarrollar habilidades perceptivas, la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

5. Conocer los aspectos básicos de las diferentes oraciones subordinadas. (\*).

El aspecto básico en este criterio: la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

6. Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía de los grupos consonánticos. (\*)

La competencia básica: valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

## 10.10. Anexo 9: Creo, luego existo

En este anexo se continuará con la explicación de los textos argumentativos, y en concreto, con el ensayo y la instancia. A continuación nos referiremos a la denominación, tipos y características de los medios de comunicación audiovisuales y tecnologías de la información: los videos publicitarios en relación también con la creación del videopoema. Posteriormente, se expondrá la poesía de posguerra y las últimas tendencias. Se acabará con la referencia a las clases de las proposiciones subordinadas sustantivas, y por último, comentaremos la utilización ortográfica de los signos de puntuación.

### 10.10.1. Objetivos didácticos

1. Redactar textos escritos de diferente tipo, principalmente argumentativos como la instancia.
2. Manejar y valorar las TIC, respetando las herramientas del aula.
3. Comprender las características generales de los períodos de la poesía de posguerra y las últimas tendencias.
4. Elaborar textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.
5. Conocer las reglas de ortografía y acentuación de la lengua escrita.
6. Conocer las diferentes las proposiciones subordinadas sustantivas.

### 10.10. 2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. Textos argumentativos. El ensayo y la instancia.
- II. Los medios de comunicación audiovisuales y las tecnologías de la información: el video publicitario.
- III. La poesía de posguerra y las últimas tendencias.
- IV. Las proposiciones subordinadas sustantivas. Clases. Ortografía: Los signos de puntuación.

## 2) Contenidos procedimentales.

- Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Análisis de las características de los videos publicitarios.
- Lectura comentada de textos poéticos de la posguerra.
- Introducción al análisis sintáctico en las proposiciones subordinadas sustantivas.
- Empleo de los signos de puntuación.

## 3) Contenidos actitudinales

- Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Valoración de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.
- Distinción de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión.

### 10.10. 3. Estrategias metodológicas

A continuación aportamos la conexión usual de anexos anteriores:

- Los medios de comunicación audiovisuales y las tecnologías de la información: el video publicitario.
  - Las proposiciones subordinadas sustantivas. Clases. Ortografía: Los signos de puntuación.
  - Interpretación crítica de las características lingüísticas en los videos publicitarios.
- Conocer y usar correctamente los signos de puntuación. (\*).
- Conocer los aspectos básicos de las diferentes las proposiciones subordinadas sustantivas. (\*).

-La poesía de posguerra y las últimas tendencias.

-Lectura, comentario y recitado de textos poéticos de la posguerra.

Reconocer las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.

Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal, como hecho lúdico y como forma de expresión de sentimientos y opiniones.

-Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.

-Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.

Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

-Aprecio de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión.

Reconocer las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y la relación entre ellas, así como los constituyentes de la palabra. (\*).

#### 10.10.4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª Sesión de trabajo*

En esta sesión para recordar las explicaciones sobre el texto argumentativo ejecutaremos la siguiente actividad: presentamos un texto argumentativo “Por qué vuestro instituto está construido como una prisión” del profesor y filósofo Michael Onfray (2005a: 128-137). La finalidad es que los alumnos analicen la estructura de este texto y seguidamente, lleven a cabo una lectura comentada de dichos textos. Esta actividad se entregará por escrito al finalizar la clase.

### *2ª sesión de trabajo*

Tras entregar la actividad corregida de la sesión anterior, se explicarán las características del ensayo. En la segunda mitad de la clase se llevará a cabo la siguiente actividad de profundización: se escogerá un fragmento de *El miedo a la libertad* (2008) de Eric Fromm. Cada grupo de alumnos (cuatro compañeros) leerá el texto y decidirán cuál es la tesis principal y sus motivos. Esta sesión será corregida por el profesor; dicha corrección se entregará en la próxima sesión.

### *3ª sesión de trabajo*

En esta sesión se dará la corrección de la actividad de la sesión anterior. A continuación se aportará a los alumnos un modelo de instancia. Una vez expuestos los procedimientos, cada alumno deberá hacer una instancia propia dirigida a un organismo concreto y con un tema determinado. Cada estudiante se la entregará a su compañero y en casa corregirá la solicitud según el modelo de instancia.

### *4ª sesión de trabajo.*

Esta sesión se encuentra dentro del bloque “Leer y escribir”, y más exactamente: “Los medios de comunicación audiovisuales y las tecnologías de la información: el video publicitario”. Su dedicación se centra en parte en la explicación del contenido con anterioridad mencionado, una vez realizada la explicación, los alumnos deberán responder un cuestionario de seis preguntas sobre el tema tratado: ¿Cuántas horas ves la tele? ¿En qué influye la tele en tu vida? ¿Crees que vivimos en una sociedad teledirigida? ¿Qué buscáis en internet? ¿Con qué anuncios publicitarios os identificáis? ¿Podrías prescindir de tu móvil? Esta actividad será entregada en la sesión posterior.

### *5ª sesión de trabajo*

En primer lugar se entregarán el cuestionario de la sesión anterior; posteriormente, se explicarán los rasgos del video publicitario. Una vez terminada la exposición se formarán grupos de tres alumnos, los cuales tendrán que realizar un anuncio publicitario



por escrito, que no debe ocupar más de tres líneas. Al finalizar la clase se entregarán los trabajos.

#### *6ª sesión de trabajo*

En esta sesión dentro del bloque “La educación literaria” daremos comienzo al contenido: “La poesía de posguerra y las últimas tendencias”. Tras la explicación de los rasgos, autores y obras más destacadas, se analizará el poema de Jaime Gil de Biedma, “Pandémica y celeste”; la interpretación se ejercitará de manera conjunta entre el profesor y los alumnos.

#### *7ª sesión de trabajo*

Nos centraremos en comentar el poema “Arde el mar” de Pere Gimferrer que los alumnos buscarán en internet. Una vez realizada esta actividad los alumnos, en sus casas, deberán establecer las diferencias entre el poema de Jaime Gil de Biedma (que también deberán conseguir en la red) y el de Pere Gimferrer.

#### *8ª sesión de trabajo*

En esta sesión, dentro del bloque “El conocimiento de la lengua”, nos adentraremos en el contenido: “Las proposiciones subordinadas sustantivas. Clases. Ortografía: Los signos de puntuación”. Tras la explicación del primer apartado de este contenido los alumnos deberán realizar dos ejercicios; el primero: la sustitución de la oración subordinada sustantiva por un grupo nominal que aparece en algunas oraciones. La segunda actividad será la invención de una oración compuesta que contenga una oración sustantiva de complemento directo. Cada alumno deberá corregir la actividad de su compañero y entregarla al profesor.

## 9ª sesión de trabajo

En primer lugar, se entregará la actividad corregida de la sesión anterior. En esta sesión se realizará un ejercicio que consistirá en la corrección de un fragmento de *Sin noticias de Gurb* (2001) de Eduardo Mendoza mediante la colocación de signos de puntuación.

### 10.10.5. Evaluación

1. Componer textos escritos de diferente tipo principalmente argumentativo, como la instancia.

La competencia básica incluida en este criterio: poner en práctica las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

2. Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

La competencia básica en este criterio: saber utilizar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación

3. Reconocer las características generales de la poesía de posguerra y las últimas tendencias.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

4. Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.

La competencia básica en este aspecto: la artística y cultural, más detalladamente, desarrollar habilidades perceptivas, la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

5. Conocer y usar correctamente los signos de puntuación. (\*)

La competencia básica: valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

6. Reconocer los aspectos básicos de las diferentes las proposiciones subordinadas sustantivas. (\*).

El aspecto básico en este criterio: la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

## 10.11. Anexo 10: Del texto al contexto

En este anexo se reanuda la explicación de los textos argumentativos, concretamente con el discurso. A continuación nos referiremos a la denominación, tipos y características de los textos propios en el ámbito de las tecnologías de la comunicación, que se reflejará en el hipertexto. Posteriormente, se expondrán temas y obras fundamentales del teatro español de 1970 y para acabar trataremos las proposiciones subordinadas adjetivas y de relativo, y por último, comentaremos la utilización ortográfica del uso de los signos de puntuación.

### 10.11.1. Objetivos didácticos

1. Redactar textos escritos de diferente tipo, principalmente argumentativos como el discurso.
2. Manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC.
3. Comprender las características de los períodos del teatro español hasta 1970.
4. Elaborar textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.
5. Leer los libros de lectura obligatoria.
6. Conocer las proposiciones subordinadas adjetivas y de relativo.
7. Conocer el uso de los signos de puntuación.

### 10.11.2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. Textos argumentativos. El discurso.
- II. Textos propios en el ámbito de las tecnologías de la comunicación. El hipertexto.
- III. El teatro español hasta 1970. Temas y obras fundamentales.
- IV. Las proposiciones subordinadas adjetivas y de relativo. Ortografía: El uso de las mayúsculas.

## 2) Contenidos procedimentales

- Elaboración y exposición oral de discursos realizados por los alumnos.
- Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Lectura comentada de *Un marido de ida y vuelta* de Enrique Jardiel Poncela (1999).
- Realización de análisis sintáctico en las proposiciones subordinadas adjetivas y de relativo.
- Empleo de las mayúsculas.

## 3) Contenidos actitudinales

- Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Interés por la composición escrita como forma de comunicar experiencias y opiniones.
- Desarrollo de la autonomía lectora y estima por la literatura.
- Aprecio por la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión.

### 10.11.3. Estrategias metodológicas

Continuamos con la relación determinada en anexos anteriores:

- Textos argumentativos. El discurso.
  - Las proposiciones subordinadas adjetivas y de relativo. Ortografía: El uso de los signos de puntuación.
  - Elaboración y exposición oral de discursos realizados por los alumnos.
  - Realización de análisis sintácticos de las proposiciones subordinadas adjetivas y de relativo.
  - Empleo de las mayúsculas.
- Interés por la composición escrita como forma de comunicar experiencias y opiniones.  
Componer textos escritos de diferente tipo principalmente argumentativos.  
Conocer y usar correctamente las mayúsculas. (\*).

Reconocer los aspectos básicos de las proposiciones subordinadas adjetivas y de relativo. (\*)

-El teatro español hasta 1970. Temas y obras fundamentales.

-Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.

Reconocer las características de los períodos del teatro español hasta 1970.

Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.

-Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.

-Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.

Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

-Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.

Demostrar, mediante exámenes y/o trabajos que han sido leídos los libros de lectura obligatorios. (\*)

#### 10.11.4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª sesión de trabajo*

La clase comenzará con el recuerdo de las explicaciones sobre el texto argumentativo y para ello presentamos el siguiente texto: “¿Es preciso arrojar a la basura el reglamento de tu colegio?”, incluido en *Antimanual de filosofía* (2005b: 174-182) del profesor y filósofo Micahel Onfray. La finalidad es que los alumnos analicen este texto y seguidamente efectúen la explicación de dichos textos. Esta actividad se entregará por escrito al finalizar la clase.

### *2ª sesión de trabajo*

En esta sesión se explicarán las características del discurso. Estas dilucidaciones se ejemplificarán con el discurso de Jorge Luis Borges al recibir el premio Cervantes en 1979. Posteriormente, los alumnos compondrán un discurso sobre su graduación. Como este año terminan la secundaria y acaba la etapa obligatoria de su formación, el discurso tratará sobre el balance de todos estos años de formación. Esta actividad se expondrá oralmente.

### *3ª sesión de trabajo*

Antes de empezar se entregarán las correcciones de la anterior. A continuación, se explicarán textos propios en el ámbito de las tecnologías de la comunicación. Para ello se visualizarán algunas propuestas ciberpoéticas como la holopoesía de Eduardo Kac, la poesía generada por ordenador, la no-poesía visual y la poesía hipertextual del catalán Eduardo Dachs. El objetivo de la visualización de estas nuevas propuestas poéticas también reside en que los alumnos posean otros referentes para la creación del Videopoema. Al final de la clase redactarán sus opiniones sobre estas nuevas textualidades.

### *4ª sesión de trabajo*

Al comienzo de esta sesión se entregarán las redacciones corregidas. La actividad que desarrollarán los alumnos se centrará en el hipertexto y en sus características, previamente explicadas. Esta actividad consistirá en la realización de un relato en el que cuenten sus navegaciones habituales por la red: qué sitios visitan, qué textos leen y qué imágenes. Este relato es conveniente que tenga un componente ficcional, si es así subirá la puntuación del relato. Al final de la clase se entregarán los relatos.

### *5ª sesión de trabajo*

Para empezar se proporcionarán al profesor los relatos de la sesión anterior. Esta clase se dedicará, en un primer momento, a trabajar las características y obras del teatro a partir del 70. Después, se les entregará una fotocopia con el primer acto de *Historia de una escalera* para que lo lean en clase. Los alumnos deberán exponer su opinión sobre la siguiente afirmación que se hace en ese acto: “Nadie hace nada por nadie” (Buero, 1972: 15-16).

### *6ª sesión de trabajo*

Para empezar se entregará la actividad de la sesión anterior. En esta sesión los alumnos se examinarán de la lectura obligatoria: *Un marido de ida y vuelta* de Enrique Jardiel Poncela.

### *7ª sesión de trabajo*

En primer lugar, se tratarán las oraciones subordinadas adjetivas y de relativo. Los alumnos deberán analizar diversas proposiciones según los pasos aprendidos. Esta actividad será entregada al profesor al terminar la clase.

### *8ª sesión de trabajo*

Al comienzo de clase se dará a los alumnos las oraciones corregidas y realizadas en la sesión anterior. En esta sesión se realizará una actividad que consistirá en la corrección de un fragmento de la escena segunda de *Las hermanas de Buffalo Bill* (1989) de Manuel Martínez Mediero mediante la colocación de signos de puntuación.

### *9ª sesión de trabajo*

Examen del segundo trimestre.



### 10.11.5. Evaluación

1. Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

La competencia básica en este criterio: saber utilizar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2. Componer textos escritos de diferente tipo principalmente argumentativos como el discurso.

La competencia básica incluida en este criterio: utilizar las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

3. Reconocer las características generales del teatro español hasta 1970

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

4. Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.

La competencia básica en este aspecto: la artística y cultural, más detalladamente, desarrollar habilidades perceptivas, la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

5. Demostrar, mediante exámenes y/o trabajos, que han sido leídos los libros de lectura obligatorios. (\*)

El criterio básico en este criterio: apreciar la capacidad de implicarse activamente en la lectura y reflejar el conocimiento sobre las convenciones del hecho literario.

6. Conocer y usar correctamente las mayúsculas. (\*)

La competencia básica: estimar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

7. Reconocer los aspectos básicos de las proposiciones subordinadas adjetivas y de relativo. (\*)

El aspecto básico en este criterio: la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

## 10.12. Anexo: Argumentos y multimedia

En este anexo ahondaremos en los textos argumentativos por medio de la columna. También nos referiremos a la denominación, tipos y características de los textos del ámbito de las tecnologías de la comunicación: los multimedia. Después, se expondrá la renovación teatral española y trataremos la obra *Las bicicletas son para el verano* (2010) de Fernando Fernán Gómez. Para acabar nos referiremos a las proposiciones subordinadas adjetivas, y por último, comentaremos la utilización ortográfica del uso de las mayúsculas y los números.

### 10.12.1. Objetivos didácticos

1. Redactar textos escritos de diferente tipo, principalmente argumentativos como la columna.
2. Manejar y valorar las TIC, respetando las herramientas del aula.
3. Comprender las características generales de la renovación teatral.
4. Conocer las proposiciones subordinadas adverbiales.
5. Conocer los aspectos básicos del uso de los números.

### 10.12.2. Contenidos

#### 1.) Contenidos conceptuales

- I. Textos argumentativos. La columna.
- II. Textos del ámbito de las tecnologías de la comunicación. Los Multimedia.
- III. La renovación teatral. Fernando Fernán Gómez y *Las bicicletas son para el verano*.
- IV. Las proposiciones subordinadas adverbiales. Ortografía: El uso de los números.

#### 2.) Contenidos procedimentales

- Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Lectura comprensiva de las características principales de la columna.

-Reconocimiento de las características fundamentales de *Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán Gómez.

-Realización de análisis sintáctico en las proposiciones subordinadas adverbiales.

#### 4) Contenidos actitudinales

- Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.

-Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.

-Apreciación de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

-Valoración de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión.

### 10.12.3. Estrategias metodológicas

En este anexo ejercitamos la siguiente relación:

-Textos argumentativos. La columna.

-Las proposiciones subordinadas adverbiales. Ortografía: El uso de las mayúsculas y los números.

-Lectura comprensiva de las características principales de la columna.

-Realización de análisis sintáctico en las proposiciones subordinadas adverbiales.

-Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.

Componer textos escritos de diferente tipo, principalmente argumentativos.

Conocer y usar correctamente los números. (\*).

Conocer los aspectos básicos de las proposiciones subordinadas adverbiales. (\*)

-La renovación teatral. Fernando Fernán Gómez y *Las bicicletas son para el verano*.

-Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.

Reconocer las características generales de la renovación teatral.

Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.

Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.

-Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

#### 10.12.4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª Sesión de trabajo*

En esta sesión para recordar las explicaciones sobre el texto argumentativo trataremos la siguiente actividad: lectura del texto “¿Es absolutamente necesario mentir para ser presidente?” incluido en *Antimanual de filosofía* (2005c: 291-298). La finalidad será la misma que en las sesiones anteriores en las que se han tratado los fragmentos textuales de este ensayo. Esta actividad se entregará por escrito al finalizar la clase.

##### *2ª sesión de trabajo*

En un principio se entregará corregida la actividad de la clase anterior. En esta sesión se explicarán los rasgos de la columna. Posteriormente, cada alumno elegirá un tema y realizará una columna con los pasos explicados. Esta actividad se entregará al finalizar la clase.

##### *3ª sesión de trabajo*

Una vez entregada la actividad corregida de la sesión anterior, a continuación se explicarán las características de los soportes multimedia. Una vez efectuadas estas aclaraciones, los alumnos buscarán ejemplos en la red. A continuación, cada alumno subirá al blog de clase un video o fotografías y pondrán un texto creativo propio o ajeno junto al mismo: poema, relato o diálogo dramatizado en relación con ese video o foto como adelanto de la creación del videopoema.

##### *4ª sesión de trabajo*

Esta sesión estará dedicada a la explicación de la renovación teatral por medio de sus obras, rasgos y autores. Los alumnos deberán leer un fragmento de *Las bicicletas son*

para el verano y responder a un cuestionario. Esta actividad se entregará al finalizar la clase.

#### *4ª sesión de trabajo*

En primer lugar se entregará corregida la actividad de la sesión anterior. En esta sesión los alumnos deberán visualizar en Youtube una escena de *Ubu President* (1995) representada por Els joglars. Una realizada esta sesión se valorará oralmente y de manera crítica lo observado.

#### *6ª sesión de trabajo*

En esta sesión los alumnos buscarán en Internet todo lo referente a los videopoemas y deberán exponer oralmente al menos tres rasgos de los mismos.

#### *7ª sesión de trabajo*

Para comenzar se explicarán las oraciones adjetivas. Los alumnos deberán analizar diferentes oraciones de este tipo según los pasos aprendidos. Esta actividad se entregará al profesor al terminar la clase.

#### *8ª sesión de trabajo*

Una vez entregada la actividad de la sesión anterior, se expondrá a los alumnos algunas afirmaciones sobre la utilidad de la literatura y se realizará un ejercicio en el que tengan que razonar si son verdaderas o falsas esas afirmaciones.

### 10.11.5. Evaluación

1. Componer textos escritos de diferente tipo, principalmente argumentativos.

La competencia básica incluida en este criterio: poner en práctica las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

2. Reconocer las características generales de la renovación teatral.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

3. Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

La competencia básica en este criterio: saber utilizar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

4. Conocer y usar correctamente los números (\*)

La competencia básica: valorar el conocimiento sobre las reglas de uso de la lengua escrita.

5. Reconocer los aspectos básicos de las proposiciones subordinadas adverbiales. (\*)

El aspecto básico en este criterio: la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

## 10.13. Anexo 12: Búsquedas y coherencias

En este anexo se comenzará con la explicación de los medios de comunicación escritos y tecnológicos, de un modo más específico, con la editorial y los motores de búsqueda. También nos referiremos a las características de la novela contemporánea y aludiremos, brevemente a autores extremeños de este periodo literario. Por último, terminaremos con la referencia a la adecuación, la coherencia y la cohesión textual, y comentaremos la utilización ortográfica de las palabras homófonas.

### 10.13.1. Objetivos didácticos

1. Integrar informaciones procedentes de diversos textos tanto orales como escritos.
2. Manejar las TIC, respetando las herramientas del aula.
3. Comprender las características generales de la novela contemporánea, así como la aportación de los autores extremeños.
4. Elaborar textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.
5. Conocer las reglas de adecuación, coherencia y cohesión textual.
6. Reconocer las diferentes reglas de las palabras homófonas.

### 10.13.2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. Los medios de comunicación escritos. El editorial.
- II. Los medios de comunicación tecnológicos. Los motores de búsqueda.
- III. La novela contemporánea. Características. Autores extremeños.
- IV El texto: adecuación, coherencia y cohesión. Ortografía: Las palabras homófonas.

#### 2) Contenidos procedimentales.

-Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento



- Reconocimiento de las características lingüísticas principales de las editoriales.
- Utilización de los diferentes motores de búsqueda.
- Lectura comentada de fragmentos de diferentes novelas contemporáneas y de autores extremeños.
- Análisis de los diferentes elementos de cohesión y coherencia.
- Empleo de las palabras homófonas.

### 3) Contenidos actitudinales

- Estima de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.
- Valoración de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión.

### 10.13.3. Estrategias metodológicas

Los detalles de la conexión mencionada en el anexo junto con la misma metodología se tratan de la siguiente manera:

- Los medios de comunicación escritos. El editorial.
- Reconocimiento de las características lingüísticas principales de las editoriales.
- El texto: adecuación, coherencia y cohesión. Ortografía: Las palabras homófonas.
- Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

Componer textos escritos de diferente tipo (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de los mismos.

- La novela contemporánea. Características. Autores extremeños.
- Lectura comentada de fragmentos de diferentes novelas contemporáneas y de autores extremeños.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.

Reconocer las características generales de la novela contemporánea, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños. (\*)

Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal, como hecho lúdico y como forma de expresión de sentimientos y opiniones.

#### 10.13.4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª Sesión de trabajo*

En esta sesión para recordar las explicaciones sobre los medios de comunicación, los alumnos crearán un texto en el que explicarán al menos cinco rasgos de esos medios y elegirán aquel que más utilizan y además aportarán sus razones. Esta actividad la corregirán sus propios compañeros en sus casas y se entregarán en la siguiente clase al profesor.

##### *2ª sesión de trabajo*

Una vez entregada la actividad de la sesión anterior, a continuación los alumnos, en grupos de cuatro, buscarán titulares de periódicos que conozcan, de esos titulares elegirán uno y lo analizarán. Esta actividad la completarán en sus casas en donde realizarán un editorial.

##### *3ª sesión de trabajo*

Se proseguirá con la actividad de la clase anterior. De este modo, cada equipo lee el titular elegido y el editorial que ha realizado. Cada grupo valorará lo expuesto mediante la descripción de su línea ideológica.

##### *4ª sesión de grupo*

Cada alumno pensará en un tema que prefiera sobre música o cine y buscará información sobre el mismo en el buscador Google. La información se presentará de forma

redactada. El alumno tendrá que valorar el tema de forma ordenada y cohesionada para convencer al lector de ello. Al final de la clase se entregarán las redacciones.

#### *5ª sesión de trabajo*

En esta sesión se explicará, en primer lugar, las características de la novela contemporánea y se entregará a los alumnos un fragmento de la novela *El jarama* (2004) de Rafael Sánchez Ferlosio para que reconozcan los rasgos explicados. Esta sesión se evaluará en clase.

#### *6ª sesión de trabajo*

En relación con el proyecto del Videopoema, esta sesión se dedicará exclusivamente a la visualización algunos de los videopoemas del poeta español Dionisio Cañas y también otros del concurso de videopoesía “Escribiendo imágenes” (2013). Los alumnos expondrán de manera oral su opinión.

#### *7ª sesión de trabajo*

El comienzo se iniciará con la explicación de la adecuación, la coherencia y la cohesión de los textos. Para reforzar esa exposición los alumnos tendrán que volver a escribir el siguiente texto: “Me paso por tu casa, te hago una llamada perdida y bajas ¿vale? Me tengo que ir pitando al súper, que si no me cierran. Ciao.” Esta actividad se corregirá en clase.

#### *8ª sesión de trabajo*

En esta sesión se explicarán las palabras homófonas, para fortalecer esta explicación los alumnos completarán diversas oraciones con este tipo de palabras. Esta actividad se corregirá en clase.

### 10.13.5. Evaluación

Los criterios de evaluación de este anexo y sus correspondientes competencias básicas son las siguientes:

1. Componer textos escritos de diferente tipo (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de los mismos.

La competencia básica incluida en este criterio: poner en práctica las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

2. Saber exponer oralmente ideas sobre temas de actualidad e interés del alumno.

La competencia básica de este criterio: la capacidad de ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.

3. Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

La competencia básica incluida en este criterio: poner en práctica las destrezas para la comprensión lectora, desarrolladas en las destrezas de extraer y contrastar informaciones concretas, identificando la intencionalidad

4. Reconocer las características generales de la novela contemporánea, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

5. Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal.

La competencia básica en este aspecto: la artística y cultural, más detalladamente, desarrollar habilidades perceptivas, la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

## 10.14. Anexo 13: Síntesis y creaciones

En este anexo se van a explicar conceptos que reanudan lo explicado con anterioridad y que ahondan en ese aprendizaje-enseñanza, específicamente, en la síntesis de informaciones o en la construcción de creaciones literarias.

### 10.14.1. Objetivos didácticos

1. Integrar informaciones procedentes de diversos textos –tanto orales como escritos– con el fin de elaborar un texto de síntesis en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista propio, desarrollando la actitud crítica.
2. Planificar y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la consulta de diferentes obras de referencia en soportes tradicionales y otras fuentes de información.
3. Manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura.
4. Comprender las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.
5. Elaborar textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal, como hecho lúdico y como forma de expresión de sentimientos y opiniones.
6. Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía y acentuación de la lengua escrita.

### 10.14. 2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. Los medios de comunicación escritos.
- II. Los medios de comunicación tecnológicos. Redes sociales.
- III. La novela contemporánea. Autores extremeños.
- IV. El texto: adecuación, coherencia y cohesión. Ortografía.

## 2) Contenidos procedimentales.

- Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento
- Utilización de los diferentes redes sociales.
- Lectura comentada de fragmentos de diferentes novelas contemporáneas y de autores extremeños.
- Análisis de los diferentes elementos de cohesión y coherencia.
- Empleo de las diversas reglas ortográficas.

## 3) Contenidos actitudinales

- Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Valoración de la lengua como herramienta para la adquisición de conocimiento y la expresión de las ideas propias.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.
- Valoración de las normas ortográficas.
- Estimación de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión.

### 10.14. 3. Estrategias metodológicas

Seguimos transmitiendo la misma unión de elementos programáticos, de este modo establecemos la siguiente relación:

- Los medios de comunicación escritos. Las redes sociales.
  - El texto: adecuación, coherencia y cohesión. Ortografía: Repaso de las diferentes normas.
  - Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.
- Componer textos escritos de diferente tipo (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando

los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de los mismos.

-La novela contemporánea. Características. Autores extremeños.

-Lectura comentada de fragmentos de diferentes novelistas extremeños.

-Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.

Reconocer las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.

Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal, como hecho lúdico y como forma de expresión de sentimientos y opiniones.

Estimación de la lengua como herramienta para la adquisición de conocimiento y la expresión de las ideas propias.

Valorar las diferencias entre los usos formales e informales de la lengua, empleándolos en las situaciones correctas. (\*).

#### 10.14.4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª Sesión de trabajo*

Como actividad de iniciación, en esta sesión, se concretará las explicaciones sobre las redes sociales, para ello lo realizaremos del siguiente modo: los alumnos escribirán una redacción en la que manifestarán razonadamente al menos cinco rasgos de esos medios y elegirán aquel que más usan. Como en sesiones anteriores esta actividad será corregida por sus propios compañeros en casa y se entregarán en la siguiente sesión al profesor.

### *2ª sesión de trabajo*

Como actividad de repaso, en grupos de cuatro, de nuevo se buscarán titulares de periódicos, elegirán uno y lo analizarán de manera oral.

### *3ª sesión de trabajo*

El profesor entregará a cada equipo un fragmento sobre las redes sociales y se hará una comparativa sobre los mismos de un modo oral.

### *4ª sesión de grupo*

Cada alumno buscará información sobre los twitterpoemas (poemas cortos en las redes sociales) y presentará a sus compañeros los que más les haya gustado. También deberá razonar las bases de su gusto poético.

### *5ª sesión de trabajo*

En esta sesión se explicará las características de la novela contemporánea extremeña. Después, se entregará un fragmento de la novela *La sed de sal* (2013) de Gonzalo Hidalgo Bayal para que examinen las cualidades explicadas. Esta actividad se evaluará en clase.

### *6ª sesión de trabajo*

En esta sesión se entregará unos fragmentos de distintos poetas extremeños contemporáneos y se harán diferentes tipos de lectura: lectura pausada, lectura oral, contralectura y deslectura.

### *7ª sesión de trabajo*

En esta sesión se hará un repaso de las distintas normas ortográficas mediante un cuestionario.



## 10.14. 5. Evaluación

Siguiendo la disposición habitual señalamos los siguientes constituyentes:

1. Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

La competencia básica incluida en este criterio: utilizar las destrezas para la comprensión lectora, desarrolladas en las destrezas de extraer y contrastar informaciones concretas, identificando la intencionalidad

2. Componer textos escritos de diferente tipo (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de los mismos.

La competencia básica incluida en este criterio: usar las habilidades para componer un texto escrito correctamente.

3. Reconocer las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeño.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

4. Escribir textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal, como hecho lúdico y como forma de expresión de sentimientos y opiniones.

La competencia básica en este aspecto: la artística y cultural, más detalladamente, desarrollar habilidades perceptivas, la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

5. Valorar las diferencias entre los usos formales e informales de la lengua, empleándolos en las situaciones correctas. (\*)

La competencia básica de este criterio: la capacidad de ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.

## 10.15. Anexo 14: Hacia la interpretación por la creación

En este anexo como en otros se dará continuación a la profundización en conceptos y contenidos mediante determinadas sesiones en las que concretarán la enseñanza-aprendizaje de la creación de textualidades literarias electrónicas, así como otros aspectos esenciales, pongamos por caso, la cronología de los diferentes periodos literarios o el conocimiento de diferentes aspectos lingüísticos.

### 10.15. 1. Objetivos didácticos

1. Integrar informaciones procedentes de diversos textos –tanto orales como escritos.
2. Planificar y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la consulta de diferentes obras de consulta en soportes tradicionales y otras fuentes de información.
3. Manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura.
4. Comprender las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.
5. Elaborar textos de carácter literario, valorando la literatura como herramienta de conocimiento personal, como hecho lúdico y como forma de expresión de sentimientos y opiniones.
6. Conocer y usar correctamente las reglas de ortografía y acentuación de la lengua escrita.

### 10.15. 2. Contenidos

#### 1.1. Contenidos conceptuales

- I. Los medios de comunicación escritos. La crítica de prensa.
- II. Los medios de comunicación tecnológicos. Las redes sociales.
- III. La literatura hispanoamericana del siglo XX. Periodos y autores representativos.
- IV. La diversidad lingüística de España. El español en el mundo.

## 2.2. Contenidos procedimentales.

- Comprensión oral y resumen de textos críticos.
- Elaboración de un perfil de la clase en alguna de las redes sociales.
- Lectura comentada de las características fundamentales de algunos textos de la literatura hispanoamericana del siglo XX.
- Introducción al análisis sintáctico de la diversidad lingüística española.

## 2.3. Contenidos actitudinales

- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio de la literatura.
- Aprecio de la importancia y del valor social de las normas ortográficas.
- Aprecio de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión..

## 10.15. 3. Estrategias metodológicas

La conexión de los diferentes constituyentes programáticos en este anexo es el siguiente:

- Los medios de comunicación escritos. La crítica de prensa.
- La diversidad lingüística de España. El español en el mundo.
- Introducción al análisis sintáctico de la diversidad lingüística española.
- Aprecio de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de los sentimientos, las ideas y la opinión.

Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

Componer textos escritos de diferente tipo (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de

los mismos.

Conocer los aspectos básicos de la sintaxis y saber analizar sintácticamente oraciones simples y compuestas. (\*)

-La literatura hispanoamericana del siglo XX. Periodos y autores representativos.

-Interpretación de las características fundamentales de algunos textos de la literatura hispanoamericana del siglo XX.

Apreciar, mediante la historia de la literatura, las diferentes culturas relacionadas con la española a lo largo de los siglos y tolerar y respetar las costumbres y opiniones de personas de otros países. (\*)

Reconocer las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.

-Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento. .

-Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.

Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

#### 10.15. 4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª Sesión de trabajo*

Como actividad de refuerzo podemos comenzar con las explicaciones sobre los medios de comunicación y en concreto, sobre cómo realizar una crítica periodística. A continuación crearán su propia crítica de este tipo a partir de una noticia vista de dos maneras en dos periódicos diferentes. Cada alumno expondrá su crítica y la entregará al final de la clase.

## *2ª sesión de trabajo*

Al comienzo de esta sesión se entregará a cada alumno la crítica corregida de la sesión anterior. En primer lugar, se incidirá en los diversos rasgos sobre la crítica periodística y seguidamente se les dará una noticia para debatir sus rasgos positivos y negativos.

## *3ª sesión de trabajo*

En cuanto a los medios tecnológicos, los alumnos imaginarán de manera escrita cómo será el mundo tecnológico en el 2100. A partir de este texto cada alumno deberá sacar sus propias conclusiones. Al final de la clase se entregará esta actividad.

## *4ª sesión de trabajo.*

En la cuarta sesión se analizarán los rasgos de las redes sociales, a continuación los alumnos expondrán de manera oral para qué utilizan estas redes. Posteriormente, se elegirá un fragmento de la obra *Sobre la vejez; sobre la amistad* (2009) de Cicerón, con este tema los alumnos tendrán que determinar, de manera redactada y posteriormente oral, qué es para ellos la amistad.

## *5ª sesión de trabajo*

La explicación de los periodos y autores representativos de la literatura hispanoamericana del siglo XX dará comienzo a esta sesión. A continuación leerán algunos poemas de Vicente Huidobro y tendrá que hacer un poema con diversos neologismos inventados por ellos mismos.

## *6ª sesión de trabajo*

Se dedicará exclusivamente a resolver dudas sobre el videopoema.

### *7ª sesión de trabajo*

Igual que la sesión anterior, en esta se resolverá las posibles dudas acerca del videopoema.

### *8ª sesión de trabajo*

Para terminar este anexo se explicará la diversidad lingüística de España y el español en el mundo.

## 10.15. 5. Evaluación

Los criterios de evaluación de este anexo y sus correspondientes competencias básicas se unen del siguiente modo:

1. Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

La competencia básica incluida en este criterio: practicar las destrezas para la comprensión lectora, desarrolladas en las destrezas de extraer y contrastar informaciones concretas, identificando la intencionalidad.

2. Componer textos escritos de diferente tipo (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de los mismos.

La competencia básica incluida en este criterio: ejercer las destrezas para componer un texto escrito correctamente.

3. Conocer los aspectos básicos de la sintaxis y saber analizar sintácticamente oraciones simples y compuesta. (\*)

El aspecto básico en este criterio: la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

4. Apreciar, mediante la historia de la literatura, los diferentes culturas relacionadas con la española a lo largo de los siglos y tolerar y respetar las costumbres y opiniones de personas de otros países. (\*)

La competencia básica en este criterio: la social y ciudadana, fomentando la tolerancia entre personas de culturas distintas, comprendiendo las experiencias colectivas, la riqueza y pluralidad de la sociedad española.

5. Reconocer las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeño.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

6. Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

La competencia básica en este criterio: saber utilizar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación.



## 10.16. Anexo 15: Ahondamientos y cierres

Este último anexo cierra una serie de aprendizajes y enseñanzas centrados en la comunicación oral y escrita adecuado para los alumnos de cuarto de ESO, pero de un modo de más exacto. Para este anexo podemos ampliar una serie de elementos esenciales como la realización de textos expositivos o argumentativos, así como el análisis de oraciones simples y ultimar la creación del videopoema.

### 10.16.1. Objetivos didácticos

2. Adoptar una actitud cooperativa, tolerante y respetable en situaciones de aprendizaje compartido.
3. Integrar informaciones procedentes de diversos textos tanto orales como escritos.
4. Redactar textos escritos de diferente tipo principalmente expositivos y argumentativos.
5. Comprender las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.
6. Conocer los aspectos básicos de la sintaxis y saber analizar sintácticamente oraciones simples.

### 10.16. 2. Contenidos

#### 1) Contenidos conceptuales

- I. Textos expositivos y argumentativos orales y escritos. Repaso.
- II. Textos propios de la vida cotidiana. El poema como expresión de los sentimientos.
- III. La novela, la poesía y el teatro extremeños del siglo XX.
- IV. Repaso de las oraciones compuestas.

## 2) Contenidos procedimentales

- Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Exposición oral algún texto expositivo.
- Lectura y comentario de textos poéticos que indaguen en la vida cotidiana.
- Lectura y comentario de textos representativos de la literatura en Extremadura.
- Análisis sintáctico en las oraciones compuestas y de las diversas proposiciones subordinas.

## 3) Contenidos actitudinales

- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.
- Desarrollo de la autonomía lectora y estima de la literatura.
- Interés por la literatura escrita de autores extremeños.
- Aprecio de la sintaxis como herramienta indispensable para la correcta expresión de la información, los sentimientos, las ideas y la opinión.

### 10.16. 3. Estrategias metodológicas

Finalizamos con la conexión establecida desde el principio:

- Textos expositivos y argumentativos orales y escritos. Repaso.
  - Textos propios de la vida cotidiana. El poema como expresión de los sentimientos.
- Repaso de las oraciones compuestas.
- Saber integrar informaciones procedentes de diferentes textos con el fin de desarrollar la actitud crítica.
- Componer textos escritos de diferente tipo (principalmente narrativos, expositivos y dialogados), utilizando su estructura organizativa, con un vocabulario rico y respetando

los criterios de corrección, coherencia y cohesión, apreciando la buena presentación de los mismos.

Conocer los aspectos básicos de la sintaxis y saber analizar sintácticamente oraciones simples y compuesta. (\*)

-La novela, la poesía y el teatro extremeños del siglo XX.

-Lectura y comentario de textos poéticos que indaguen en la vida cotidiana.

-Lectura y comentario de textos representativos de la literatura en Extremadura.

Apreciar, mediante la historia de la literatura, las diferentes culturas relacionadas con la española a lo largo de los siglos y tolerar y respetar las costumbres y opiniones de personas de otros países. (\*)

Reconocer las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.

-Aprendizaje y uso de las TIC como herramientas de acceso a la cultura y al conocimiento.

-Aprecio de las TIC como instrumento de acceso a la cultura y al conocimiento.

Saber manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*).

#### 10.16. 4. Secuenciación y descripción de actividades

##### *1ª Sesión de trabajo*

En esta sesión reforzaremos las explicaciones sobre los textos expositivos y argumentativos orales y escritos mediante el repaso de los mismos, para ello formaremos cuatro grupos. Cada grupo tendrá que hacer una relación de características de todos esos textos y posteriormente deberán exponerla. La corrección de esta actividad se hará en clase.

### *2ª sesión de trabajo*

En esta sesión los alumnos llevarán a cabo una actividad en la cual los alumnos deberán crear un diálogo cotidiano, que será entregado al finalizar la clase.

### *3ª sesión de trabajo*

Tras entregar los textos corregidos de la sesión anterior, en esta clase los alumnos elegirán un sentimiento y a continuación realizará un esbozo poético con el sentimiento elegido. Todos esos poemas serán leídos en voz alta.

### *4ª sesión de trabajo*

En esta sesión se entregará unas fotocopias con diversos poetas extremeños, los alumnos deberán buscar información en Internet sobre ellos. Toda esa información será entregada al final de la clase.

### *5ª sesión de trabajo*

Tras entregar la actividad anterior ya corregida, en esta sesión los alumnos elegirán un autor y un texto que les haya gustado; por escrito razonarán su elección. Ellos mismo corregirán la actividad a través de una hoja en la que se establecen los rasgos de los textos argumentativos.

### *6ª sesión de trabajo*

Visualización del videopoema y exposición personal y oral de los mismos.

### *7ª sesión de trabajo*

En esta sesión los alumnos deberán escribir diferentes tipos de oraciones subordinadas. Cada alumno dará a sus compañeros las oraciones y deberán corregirla.

Examen.

## 10.16. 5. Evaluación

Seguimos estableciendo los mismos criterios de evaluación que en el apartado de Evaluación del primer anexo, pero aquí tenemos la siguiente disposición:

1. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos, con el fin de desarrollar la actitud crítica.

La competencia básica incluida en este criterio: practicar las destrezas para la comprensión lectora, desarrolladas en las destrezas de extraer y contrastar informaciones concretas, identificando la intencionalidad.

2. Reconocer los aspectos básicos de la sintaxis y saber analizar sintácticamente oraciones simples y compuesta. (\*)

El aspecto básico en este criterio: la competencia en el conocimiento de los mecanismos y la terminología propia del sistema de la lengua.

3. Apreciar, mediante la historia de la literatura, los diferentes culturas relacionadas con la española a lo largo de los siglos y tolerar y respetar las costumbres y opiniones de personas de otros países. (\*)

La competencia básica en este criterio: la social y ciudadana, fomentando la tolerancia entre personas de culturas distintas, comprendiendo las experiencias colectivas, la riqueza y pluralidad de la sociedad española.

4. Distinguir las características generales de los grandes períodos de la literatura española desde el siglo XIX hasta la actualidad, incluyendo las aportaciones que han realizado los escritores extremeños.

El aspecto central de este criterio: valorar la competencia sobre el conocimiento de los periodos, movimientos, autores y obras más representativas, desde el siglo XIX hasta la actualidad.

5. Manejar y valorar, respetando las herramientas del aula, las TIC, como instrumento de acceso al conocimiento y la cultura. (\*)

La competencia básica en este criterio: saber utilizar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación.