

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de  
Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

***PROPUESTAS PARA DINAMIZAR LOS TRABAJOS DE  
LECTURA DENTRO Y FUERA DEL AULA***

Nerea Oreja Garralda

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

**Estudiante**

Nerea OREJA GARRALDA

**Título**

Propuestas para dinamizar los trabajos de lectura dentro y fuera del aula

**Máster**

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad pública de Navarra

**Directora**

Consuelo ALLUÉ VILLANUEVA

**Departamento**

Departamento Filología y Didáctica de la Lengua

**Curso académico**

2013/2014

## **Resumen**

El presente trabajo expone varias propuestas para trabajar las lecturas en el aula y, por extensión, fuera de ella. Desde la perspectiva de la comprensión lectora, se persigue que el alumnado logre no solo la comprensión, sino también la interpretación de los textos leídos. Todas las propuestas se plantean para ser trabajadas de forma grupal, considerando que tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el conocimiento, se deben construir de forma dialógica o polifónica. De este modo, la literatura y su lectura no quedan restringidas al aula y a lo académico, sino que se extienden hacia el espacio de lo social.

## **Índice**

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>0. Marco teórico</b>	<b>8</b>
<b>1. El encuentro</b>	<b>11</b>
<b>2. ¿Y la animación a la lectura?</b>	<b>16</b>
<b>3. A leer se aprende leyendo</b>	<b>20</b>
3.1. La activación de conocimientos previos	22
3.2. Actividades para el trabajo del intertexto lector	22
3.3. Actividad para poner en marcha procesos de inferencia	33
<b>4. Comunidad literaria</b>	<b>38</b>
<b>5. De la comprensión a la interpretación y/o la apropiación</b>	<b>47</b>
<b>6. La producción</b>	<b>49</b>
<b>7. Conclusiones</b>	<b>57</b>
<b>8. Bibliografía</b>	<b>58</b>
<b>9. Anexos</b>	<b>60</b>

## INTRODUCCIÓN

*Con estos amigos, si pasamos la velada en su compañía,  
es porque realmente nos apetece.*

Marcel Proust

El presente trabajo ha tomado como objeto de estudio y análisis la comprensión lectora y los mecanismos que para trabajar la misma se emplean, siempre bajo la consigna de diseñar nuevos modos que supongan un cambio de rumbo frente a las prácticas tradicionales y, en muchos casos, actuales. La base de estos nuevos planteamientos, amparados por líneas teóricas que buscan un nuevo paradigma, radica en una patente insatisfacción con lo establecido hasta el momento en relación con la lectura y los hábitos lectores, dado que los resultados no han sido satisfactorios (no hay más que observar las carencias que el alumnado, tanto de Primaria como de Secundaria, presenta en relación con la comprensión). Como afirma Teresa Colomer en relación a la educación literaria y la falta de métodos y acciones en favor de esta, “la definición del objetivo escolar de formar un lector competente fue ganando terreno durante los años setenta (...) No obstante, la fuerza misma de la renovación lingüística y la imposibilidad de utilizar en la enseñanza obligatoria el complejo aparato formal que estaba desarrollando la teoría literaria en aquellos momentos, provocó que se tendiera a reducir estas competencias a competencias de uso lingüístico y que la educación literaria quedase sumida en una cierta perplejidad que ha llegado hasta nuestros días” (Colomer, 1995a:9).

A pesar de que se vaya a hablar sobre la comprensión y la necesidad de trabajar esta debidamente, desde un inicio este trabajo ha encontrado la dificultad de definir la comprensión lectora de una forma objetiva y delimitada, debido a la amplitud del propio concepto y a lo difuso de sus márgenes. Igualmente, proponer un paradigma que recoja aquellas propuestas que desde diversas líneas teóricas se vienen haciendo se ve afectado por la inconsciencia práctica de presupuestos puramente teóricos.

La base del proyecto remite a la idea de comprensión por la que aboga Víctor Moreno en *Cómo hacer lectores competentes*. Según el autor, “por comprender entendemos una serie de actividades intelectuales y afectivas que, interrelacionadas entre sí y en confrontación con el texto, aprehendemos un determinado sentido, que, en principio, ni está en el individuo ni en el texto leído, sino en la interacción de ambos” (Moreno, 2011: 4). En este sentido, el texto

escrito, en este caso la ficción, no depende únicamente de aquel que la produce, sino también del receptor, y ello conlleva no solo el desarrollo de ciertas competencias, sino la producción de las mismas en el momento de la lectura. Por otro lado, tal y como afirma Moreno, leer es un acto interdisciplinar que rebasa la propia lectura.

Otra de las ideas que sustentan la investigación que se propone se basa en el concepto de lector competente, aquel que, según Moreno, es quien “comprende e interpreta lo que lee” (Moreno, 2011: 5). Pero dicha comprensión e interpretación son matizables, ya que más que tratarse de extremos, forman un continuum en el que se integran diversas gradaciones del fenómeno de comprensión. Según el autor, tales niveles podrían resumirse en:

- Nivel de comprensión literal-global.
- Nivel de comprensión inferencial-interpretativo.
- Nivel de comprensión valorativo.
- Nivel de comprensión organizativo.
- Nivel de transcodificación.

Comprender supone reconstruir el significado del texto a través de diversos procesos intercalados que forman la base de la presente propuesta de dinamización del trabajo de las lecturas en el aula (y fuera de ella). Conviene señalar que los textos que aquí se proponen para 2º de la ESO (curso de la etapa educativa a veces olvidado, pero en el cual se producen cambios importantes en los hábitos de lectura y en la comprensión del texto), son adaptables en función del tipo de alumnado con el que se trabaje. Igualmente, se podrá trabajar con los textos completos o con fragmentos. Por último, dichos textos pueden ser sustituidos por otros que se consideren más adecuados, pero sobre los cuales se ejerza, de igual modo, el trabajo de comprensión que aquí se plantea.

Bajo la idea de la comprensión lectora que ofrecen los trabajos de Moreno se desarrollarán las estrategias propuestas. Ello implicará la aceptación de la competencia literaria como aquella que en sí abarca tanto la competencia lectora como el intertexto lector, cuyo desarrollo debería formar parte de los objetivos principales de la educación literaria. Esta combinación entre competencia literaria, competencia lectora e intertexto lector garantizará el éxito de la lectura y la eficacia de la interacción entre el texto y el lector. De

este modo, el propio acto de lectura adquirirá nuevos significados, siguiendo un nuevo paradigma en torno al mismo. Leer, o saber leer mejor dicho, será ser capaz de avanzar a la par que el texto, saber inferir y construir un significado a partir del texto, interaccionar con lo que se está leyendo, formular hipótesis, cuestionar la intención del autor, interpretar en un sentido más profundo y crítico, etc., porque, al fin y al cabo, como afirma José Antonio Millán, “la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información” (Millán, 2000: 7).

Cabe mencionar que autores como Elena Jiménez defienden que “los constantes estudios sobre la materia han demostrado que la definición de comprensión lectora no abarca todas las aptitudes, habilidades y destrezas que deben entrar en juego. Sí, por el contrario, el concepto de competencia lectora, que abarca al anterior” (Jiménez, 2013: 1). De este modo, y según la autora mencionada y organismos como la OCDE<sup>1</sup>, convendría hablar de competencia lectora, más que de comprensión lectora. No será este el espacio en el que se discuta sobre tal conveniencia terminológica, sino que abogaremos por la comprensión lectora que se incluye dentro de la competencia literaria y que cuyo desarrollo hace que se formen lectores competentes.

El presente proyecto de investigación centra su atención en el desarrollo de la comprensión lectora y los hábitos lectores del alumnado de Secundaria, en concreto aquel de 2º de la ESO. La necesidad de buscar salida al momento crítico de cese de la lectura que tiene lugar en esta etapa del trayecto educativo lleva implícito el diseño de prácticas de trabajo que aboguen por la continuidad del hábito gestado (o no) en la infancia, ya que la pérdida de lectores es un proceso en ininterrumpida acción. Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que se adquieren hábitos de lectura. Y, teniendo en cuenta que no se nace lector, sino que se *hace* lector, deberán desarrollarse las prácticas de lectura que contribuyan a este *hacerse* lector<sup>2</sup>. Las propuestas que en el presente trabajo se plantean para abogar por la formación de lectores competentes se integran en lo que debería ser un proceso continuado iniciado en una edad temprana en la que convendría gestar dichos hábitos de lectura que progresivamente se irán consolidando. La etapa escolar es el momento en el que los niños y los jóvenes tienen mayor contacto con los textos, y por ello se debe aprovechar como espacio para establecer la

---

<sup>1</sup>“La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009).

<sup>2</sup> Por supuesto, este principio se entiende aquí como ajeno a las prácticas que Gianni Rodari menciona en su “Nueve maneras de enseñar a los niños a odiar la lectura” (2005), aquellos “sistemas para hacer que aparezca en los niños una náusea inextinguible hacia el papel impreso” (Rodari, 2005: 1). El placer de la lectura y los hábitos lectores no se entienden aquí como reñidos con otros elementos de ocio como son la televisión o los videojuegos.

continuidad del contacto con los mismos, haciendo frente al cese de la lectura que encuentra su razón en diversos fenómenos a los que el alumnado se ve abocado.

Se ha mencionado ya la falta de estímulos en el paso a la Educación Secundaria, como momento crucial del cese. Sin embargo, hay varios factores que agravan la situación, tales como la cantidad de estímulos audiovisuales<sup>3</sup> que los jóvenes reciben a todas horas como nuevas formas de ocio y de consumo. La gravedad de esta influencia radica en el hecho de que la pérdida del hábito lector acarrea, como afirma Gómez Soto, “una mengua en las habilidades cognitivas” (Gómez Soto, 2002: 115) que podrá provocar profundas consecuencias en un futuro, además de contribuir a reducir las capacidades expresivas de la población, sobre todo en relación a la expresión escrita. A su vez, las nuevas tecnologías y su plena integración en el día a día de los ciudadanos tendrán (si no están teniendo ya) efectos sobre la lectura de los niños, ya que esta, desde el inicio de su acceso a la lectura, se entiende bajo las herramientas tecnológicas que posibilitan la interactividad, la fragmentación, la rapidez, la variedad de códigos de representación, etc.

Como ya se ha dicho, la meta de este proyecto radica en ampliar la experiencia lectora con el fin de lograr una mayor comprensión de los textos literarios y de este modo poder favorecer la continuidad de la lectura en los entornos externos al aula. Y esta meta radica en la necesidad tantas veces mencionada de renovar los presupuestos de la Educación Literaria, para lo cual, como afirma Teresa Colomer, “es preciso restablecer de nuevo un consenso generalizado sobre qué es enseñar literatura. Para ello hay que ponerse de acuerdo, en primer lugar, sobre las líneas de progreso de la competencia literaria de los alumnos y sobre el nivel al que deben llegar éstos en su etapa educativa. En segundo lugar, sobre qué función social cumple la enseñanza de la Literatura en nuestras sociedades actuales. Y en tercer lugar, sobre qué actividades de mediación de los enseñantes favorecen el progreso previsto. O dicho de otro modo, hay que partir del acuerdo sobre qué itinerario seguir, por qué vale la pena seguirlo, a partir de qué tipo de textos y a través de qué actividades” (Colomer, 1995b: 1).

La hipótesis que se toma como eje de la investigación, por tanto, es que la dinamización de los trabajos de lectura contribuye a la comprensión lectora y forja hábitos de lectura autónomos.

---

<sup>3</sup>En relación a los medios de comunicación de masas y sus efectos en los más pequeños, Luis Sánchez Corral afirma que el discurso literario se vuelve necesario, “más necesario hoy que nunca, cuando a finales del siglo XX se están imponiendo de manera exclusiva y excluyente otros discursos *massmediáticos* de extraordinario poder informativo y seductor y que dada su naturaleza transmisiva unidireccional, conducen a una pérdida de la subjetividad del individuo, a una pasividad en el proceso de recepción” (Sánchez Corral, 1999: 112).



La justificación de la presente propuesta de investigación se centra en el momento crítico que el alumnado de 2º de la ESO vive en relación con la lectura y los hábitos lectores. El cese de los hábitos lectores (en caso de que los hubiera) podría deberse a diversos factores que aquí se postulan. En primer lugar, la edad de los alumnos y las dificultades que estos encuentran para la comprensión. “No entiendo” es una afirmación constante entre el alumnado cuando se le pregunta por los motivos por los cuales no lee. Por otro lado, después de la educación Primaria, en la que reciben apoyos de diverso tipo, los alumnos se encuentran sin el apoyo que muchas veces es necesario a la hora de enfrentarse a la lectura. Y, por último, el cambio en la dinámica lectora que se da en el paso a Secundaria, sobre todo ya en 2º de la ESO, no va necesariamente acompañado de un cambio en las estrategias de comprensión, ya que estas no se trabajan específicamente; a mayor edad, no necesariamente debe darse mayor capacidad de comprensión. Podría afirmarse que la lectura creativa se detiene justo en el momento en el que el alumno domina ya los mecanismos simbólicos de lectura.

Por otro lado, se ha detectado que el enfoque actual de las lecturas (mal) llamadas obligatorias produce rechazo por parte del alumnado y lo predispone al desinterés y a cerrarse en discursos relacionados con la falta de gusto por la lectura y la falta de comprensión.

Por todo ello, se considera necesaria la investigación que aquí se proyecta, como modo de buscar estrategias que suplan carencias de comprensión y, por ende, de hábitos lectores en los alumnos. De este modo, se presenta una posible propuesta de mejora para el trabajo de las lecturas obligatorias en el aula de Secundaria. Un trabajo que pretende no quedarse en el aula, sino extenderse hasta la cotidianeidad de los lectores, quienes hagan de ella un hábito más.

Por todo esto, los objetivos generales del presente trabajo serán los siguientes:

- Contribuir a la mejora de la comprensión lectora de los alumnos en 2º de la ESO, por medio del diseño de diversas estrategias y dinámicas de trabajo en el aula.
- Formar un lector competente, similar al lector implícito o modélico al que el autor de los diversos textos se esté dirigiendo. Como afirma Umberto Eco, “para organizar su estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere su lector. Por consiguiente, deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente” (Eco, 1987: 80). En este sentido, se podría afirmar que el lector modelo de los textos

de LIJ es doble, ya que por un lado está el lector adulto (quien deberá interpretar el texto y convertirse en intermediario entre dicho texto y sus futuros lectores) y por el otro el lector niño y/o adolescente.

- Lograr que una mayor comprensión lectora vaya acompañada de un aumento en los hábitos lectores.

Para trabajar la comprensión, Daniel Cassany preparó en su momento el dossier “Técnicas y recursos para la comprensión lectora” incluido en *Leer para Sophia*, donde enumera los pasos que conviene dar para enfrentarse a la comprensión de un texto (literario o de otro tipo, por ejemplo, la noticia periodística) de la manera más exitosa posible. Así, se diseñan diversas actividades que corresponden a diversos momentos de lectura: *para prepararse, para comprender y para releer e interpretar*, tres momentos que también el presente trabajo ha tenido en cuenta a la hora de proponer actividades en el aula. El primero tendrá lugar antes de la lectura del texto, el segundo a lo largo de la lectura y, por último, la interpretación se dará en el momento de revisión o relectura del texto ya leído.

Para preparar la lectura y su comprensión, convendría comenzar con reflexiones del lector en torno al título, a las imágenes que el texto pueda tener, a la última frase del relato o de la noticia (por tomar dos ejemplos de textos). Además de esto, si se conoce o se divisa el tema del que el texto tratará, se puede reflexionar sobre las palabras posibles que pueden aparecer en el texto (y sobre aquellas que no pueden aparecer); también es posible extraer más información sobre el texto que se leerá a partir del autor o del género textual ante el cual el lector se encuentra; por último, esta primera fase puede acompañar la pre-lectura con música, objetos o textos relacionados que estimulen al lector para hacer predicciones de lo que se va a encontrar en el texto.

En una segunda fase, el lector lee el texto y, para comprender la información que en él se le transmite, emplea habitualmente dos estrategias de lectura. La primera de ellas es el vistazo, es decir, la exploración de los elementos que parecen importantes (títulos, subrayados, palabras resaltadas, etc.). La segunda es el escaneo del texto, ya más detenido, por el cual se lee atentamente aquella parte del texto en la que se quiere encontrar información más específica, analizándolo de forma más exhaustiva. Ambas técnicas se utilizan a lo largo de la lectura y deben ser favorecidas en las actividades que en torno a los textos se le piden al alumnado. Así, tras la preparación de la lectura, convendría echar un primer vistazo al texto para familiarizarse con él, seguido de una lectura más detenida de determinados fragmentos

en los que hay que encontrar información importante y someterla a un análisis más pausado (para así poder detectar la ironía, las connotaciones, el tono, etc.).

Una vez se ha comprendido el texto, el último paso será la interpretación del mismo. Cassany habla de tres niveles de comprensión: leer las líneas (es decir, captar el sentido literal del texto), leer entre líneas (extraer la información implícita del texto a través de inferencias y deducciones) y leer tras las líneas, sacando a la luz la ideología oculta en el texto (más adelante se hablará de la literacidad crítica). El lector cuestionará lo que el autor del texto dice, preguntándose sobre lo que ha leído, tratando de discernir cómo es el emisor de dicho texto (hombre, mujer, machista, feminista, de derechas, de izquierdas, etc.), planteando hipótesis interpretativas, mostrando acuerdo o desacuerdo con lo que ha leído y razonando su postura, comparando el texto leído con otros textos, descubriendo influencias, etc. Todas estas actividades serán todavía más enriquecedoras si existe la posibilidad de hacerlas de forma grupal, de tal modo que el alumnado pueda intercambiar opiniones, hacer sugerencias a sus compañeros, rebatir hipótesis o defender la postura propia.

Pero el trabajo que el docente debe destinar para trabajar la comprensión lectora encuentra varios obstáculos. Uno de los aspectos a resaltar a la hora de diseñar nuevas prácticas de lectura que venzan el fracaso de las que hasta ahora se han empleado, es la falta de formación por parte de los profesores mediadores, quienes no han recibido instrucción sobre didáctica de la literatura y de la lectura en las respectivas licenciaturas universitarias. La competencia literaria y su desarrollo en la Educación Literaria es una de las exigencias del currículo oficial, pero no encuentra cabida en las materias para la formación del profesorado. Además, la formación didáctica debería incluir formación en Literatura Infantil y Juvenil necesariamente, para poder así diseñar itinerarios de lectura adecuados al alumnado. En este sentido, se comparte la sentencia de Taberero y Dueñas: “resulta fundamental la formación de los maestros y profesores de Secundaria en lo que respecta a la Educación Literaria puesto que ellos se convierten en mediadores privilegiados en la tarea de mostrar la literatura, de cultivar el placer de leer” (Taberero y Dueñas, 2003: 3).

Por último, y teniendo en cuenta que uno de los factores más relevantes para favorecer la gestación de hábitos lectores estables es inculcar el placer por la lectura, convendría que los profesores mediadores sintieran dicho placer y trabajaran en su propia persona hábitos lectores, ya que quien no lee difícilmente podrá hacer leer. Como afirma Docampo, no exento de cierto dramatismo, “cuando el niño toma un libro de la biblioteca necesita poder acudir a alguien en busca de una promesa de seguridad en el éxito de la elección. ¿Y cómo podría

tener esa orientación si la persona que se la debe dar le contesta siempre que no la ha leído? Algo va a aprender, seguro. Será que la lectura es importante para él, pero no lo es tanto para el maestro. Debo decir que mi larga experiencia en tratar con profesores sobre los libros que leen o han de leer los niños, me permite afirmar con tristeza que el panorama es desolador.” (Docampo, 2002: 54).

## **0. MARCO TEÓRICO**

Por un lado, el presente trabajo se adscribe a la base teórica de la lectura divergente, trabajada por autores como Daniel Cassany y Víctor Moreno, que abogan por la heterogeneidad de interpretaciones del hecho literario, en lugar de la tradicional interpretación monolítica que se erigía sobre todas las demás. Por lo general, dicha interpretación era la del propio docente, quien guiaba lo que los alumnos debían comprender y extraer del texto leído. La literatura divergente, sin embargo, convierte al docente en mero mediador que ayuda a dismantelar la ideología oculta que subyace bajo el texto, la cual será entendida de diversas maneras, según el horizonte de expectativas del propio lector. Las prácticas colectivas de lectura, como aquí se defiende, contribuyen al desarrollo de la divergencia, a través de la práctica, entre otras, de la lectura dialógica, fruto de las llamadas tertulias dialógicas. Esta línea teórica también toma cuerpo en la investigación que se propone, de la mano de autores como Danilo Martins de Castro o Antxon González, entre otros. En el artículo “Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica”, Martins de Castro afirma que la sociedad se torna cada vez más dialógica y la labor del docente, por tanto, debe ser la de formar al alumnado en el aprendizaje basado en el diálogo o el concepto de la polifonía que acuñaba Bajtin. La óptica del aprendizaje dialogado, por tanto, se centra en la concepción comunicativa del aprendizaje, en lugar de en una transmisión objetivista y unilateral (profesor-alumno) de la enseñanza de sesgo tradicional.

Por otro lado, será necesaria la base teórica de las lecturas en el aula, de la mano de autores como Emilio Sánchez de Miguel, quien en su artículo “¿Por qué leer con los alumnos en el aula?” aporta varias de las claves que la presente investigación tomará como ejes básicos. En primer lugar, la pregunta que el autor se hace sobre hasta cuándo es necesario

leer con los alumnos, pregunta a la que, de forma implícita, esta investigación responde: no existe un límite temporal, pero sí existe un límite en cuanto a los modos de lectura con los alumnos. Es decir, como se afirmaba en la justificación del proyecto, los alumnos, en el paso a la educación secundaria, se encuentran solos a la hora de enfrentarse a la lectura, cuando en años anteriores esta ha estado constantemente guiada y dirigida por los profesores. Bajo esta práctica subyace una falsa idea: la de que los alumnos son ya autónomos y no necesitan una mediación entre ellos y el texto a la hora de leer, lo cual produce falta de comprensión y, por ello, falta de hábitos lectores, como se defiende desde la hipótesis de este trabajo. Por otro lado, en cuanto a los modos de “leer con ellos” (Sánchez Miguel: 5), el presente trabajo pretende diseñar estrategias de lectura conjunta y autónoma tanto en el aula como fuera de ella, como modo de primero lanzarse a la acción y después concienciarse de los resultados, tal y como también defiende el autor Sánchez Miguel.

Para ello será necesario contar con el apoyo de la corriente teórica de la observación y el análisis en el aula, avalada por autoras como Olga Esteve. Según la autora, conviene en primer lugar llevar a cabo una reflexión sobre la práctica docente propia, partiendo de la experiencia y de la práctica personal (Esteve, 2004: 3). Por otro lado, los objetivos de dicha observación deben ser delimitados desde el inicio, ya que de otro modo esta no sería pertinente ni eficaz. En el caso concreto de esta investigación, el objeto a observar sería el desarrollo de la comprensión lectora a través de diversas estrategias de trabajo dinámico en el aula, y su posterior hábito lector, en la medida de lo posible. Por otro lado, la autora ofrece la visión de distintos tipos de observación, así como de diversas herramientas utilizables para la misma. De este modo, siguiendo la línea de la observación y el análisis en el aula, se establecería una estrecha relación entre la práctica, la investigación y el conocimiento teórico.

Las propuestas que aquí se plantean también incluyen la idea de la animación a la lectura. Autores como Víctor Moreno o Teresa Colomer (además de diversas propuestas desde leer.es) avalan el proceso de animación al que se hace referencia, como modos de trabajo que contribuyen a que el lector adquiera el hábito de lectura como algo asimilado en su cotidianeidad y que se extiende a los espacios externos al aula. Dentro de las estrategias de animación a la lectura, Víctor Moreno aboga por la interrelación de lectura y escritura como vasos comunicantes (Moreno, 2005: 1), una idea según la cual primero deberá formarse a escritores competentes para así lograr tener lectores competentes. Por otro lado, Teresa Colomer define el papel del docente como mediador que guía a los alumnos en el proceso de lectura, sin imponer interpretaciones únicas y dirigidas (Colomer: 4).

Por último, pero como idea principal que sostiene el proyecto que aquí se presenta, se trabajará desde el enfoque por competencias, teniendo en cuenta el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y la competencias literaria y lingüística. En relación con esta idea, la base del proyecto remite a la idea de comprensión por la que aboga Víctor Moreno en *Cómo hacer lectores competentes*. Según el autor, “por comprender entendemos una serie de actividades intelectuales y afectivas que, interrelacionadas entre sí y en confrontación con el texto, aprehendemos un determinado sentido, que, en principio, ni está en el individuo ni en el texto leído, sino en la interacción de ambos” (Moreno, 2011: 4). En este sentido, el texto escrito, en este caso la ficción, no depende únicamente de aquel que la produce, sino también del receptor, y ello conlleva no solo el desarrollo de ciertas competencias, sino la producción de las mismas en el momento de la lectura. Por otro, lado, tal y como afirma Moreno, leer es un acto interdisciplinar que rebasa la propia lectura.

## **1. EL ENCUENTRO**

El primer paso hacia la comprensión y la interpretación de un texto será el acercamiento al mismo. La primera propuesta que el docente mediador debe hacer es acercar al alumno hacia el universo semiótico de la literatura, para que tenga un primer contacto con este. Para que este encuentro resulte agradable y suscite la necesidad de repetirlo en otra ocasión, de forma cada vez más continuada, se deberán escoger los textos con sumo cuidado, teniendo en cuenta el tipo de receptor al que nos dirigimos<sup>4</sup>.

Para ello, la oferta de textos deberá conformar un corpus justificado que puede estar determinado tanto por las sugerencias del docente, como por aquellas que el propio alumnado puede realizar. De este modo, se puede llegar a crear un nuevo canon centrado en la combinación de la Literatura Infantil y Juvenil con las lecturas de índole clásica, como modo de profundizar progresivamente en el espacio literario y en la dificultad textual que este puede entamar. Además, se propone dejar de lado, al menos en parte, las lecturas “útiles”, aquellas centradas en el acto de leer *para algo* (ya sea para adquirir determinados conocimientos sobre figuras estilísticas o para interiorizar preceptos morales y buenas conductas), y enfocar la atención de la educación literaria hacia textos que supongan un leer por leer, leer por placer o leer por necesidad. Tales textos serán aquellos que narran historias sin querer llegar más allá de la creatividad y del acto imaginativo. Las lecturas esencialmente estéticas son las que convierten a los futuros lectores en lectores motivados, ya que proporcionan experiencias placenteras, reconfortantes y agradables para el receptor, quien hará de estas experiencias algo habitual y cotidiano. Respecto a esta idea, deberá distinguirse de forma nítida entre la lectura obligatoria y la lectura por placer, entendiendo la primera de ellas como el efecto contrario al que en el momento del encuentro se quiere lograr. De este modo, convendría dejar de llamar *lecturas obligatorias* a aquellas que, desde el ámbito de las lenguas, se propone que los alumnos lean. Más que leer *para*, deberá promulgarse la lectura por placer, sin pedir ni exigir nada a cambio, sino con el solo objetivo del disfrute y de la gestación de un hábito lector. Para ello, y siguiendo la premisa de Proust, la lectura de un texto no deberá ser, inevitablemente,

---

<sup>4</sup>Elena Jiménez opina que “en España existe un miedo generalizado a indicar qué textos son correctos y cuáles no para entrenar la competencia lectora por miedo a ser catalogados de proclives al adoctrinamiento. Pero toda tendencia a usar textos mal codificados que se extienda en el tiempo provocará interferencias en la comprensión cuando la competencia lectora sea baja; solo competencias lectoras muy sólidas podrán enriquecerse de estas prácticas siempre y cuando no sustituyan por completo a lecturas acordes con la norma” (Jiménez, 2013: 6).

de inicio a fin, sino que solamente se culminará dicho texto si se quiere, y no porque existe un deber tras el acto de lectura.

Por supuesto, el tipo de textos ayudará a cumplir con el objetivo de enseñar la literatura como una afición e, incluso, una necesidad intelectual, y no solo como un desciframiento mecánico de códigos que se pretenden de aplicación sistemática. Todo ello deberá formar parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje que comienza inculcando el placer y el deleite estético, emocional o sensorial de la literatura, en pos de formar un lector competente que, finalmente, logre alcanzar a leer textos de mayor complejidad como pueden ser los textos clásicos. Para garantizar la eficacia y el éxito de dicho recorrido, el corpus inicial deberá contener textos que en sí entrañen el germen de lo que posteriormente vamos a encontrar en la literatura clásica. Es decir, se buscarán textos de LIJ que respondan a determinados presupuestos de calidad literaria (sin olvidar, por supuesto, el interés que pueden tener para el alumnado de Secundaria), para así poder acceder, al final del proceso, a todo tipo de textos de manera competente. Pero este debe ser el final, y no el principio. Por ello, desde un inicio no se establecerá la *gran* literatura como objetivo lector.

Los sujetos agentes del *contagio* del placer lector deben ser tanto la familia como la escuela, y, dentro de esta última, el docente-mediador. Ello supondrá que ambas partes deberán implicarse en el acto motivador, ya que quien no lee, no anima a leer. En este sentido, resultarán notorias las diferencias entre alumnos que provienen de familias de un nivel socioeconómico-cultural más o menos elevado. La relación que las familias mantienen con la lectura va estrechamente ligada a la relación que el alumno establecerá con los textos. En caso de que las familias no promulguen la lectura, será la escuela quien deba hacerlo. La competencia literaria irá adquiriéndose de forma progresiva, pero el primer requisito para ello será el disfrute de los textos por parte del alumnado. Será el contacto permanente con los textos, desde actividades y perspectivas diferentes, el método por el que en mayor medida abogará el presente trabajo. Pero las nuevas sendas de la Educación Literaria han puesto en marcha diversas posibilidades, como el inicio de la misma en el triángulo cooperativo entre adulto-niño y texto, el aprendizaje a través del placer y de la lectura de obras enteras, la incorporación de objetivos de enseñanza literarios en proyectos de trabajo en el aula, la explotación de la relación entre lectura y escritura, la recepción del fenómeno literario como algo vivo en la sociedad o las nuevas formas de contextualización de las obras (por ejemplo, por medio de la animación a la lectura). Algo de todo esto abarca la presente propuesta para trabajar las lecturas en el aula (y fuera de ella), tomando como eje central el placer literario,



por haber sido dejado de lado a lo largo de varias décadas en las que la lectura se ha relacionado en las aulas con el estudio y con prácticas silenciosas y aburridas, ceñidas siempre a un canon en ocasiones caduco.

Por ello, los textos seleccionados para ser leídos deberían dejar de ceñirse única y exclusivamente al ámbito nacional o al canon clásico, tratando de integrar en el nuevo corpus literaturas de otros continentes, otras culturas, otros autores y, sobre todo, autoras (olvidadas en los cánones de la *gran* literatura), otras tendencias ideológicas, etc. Por el contrario, y a pesar de que se dé este giro, Teresa Colomer afirma que “el abandono de un corpus nacional y cronológico deja sin resolver, sin embargo, el problema -compartido por otras áreas de enseñanza- de otorgar conciencia explícita de la evolución de las formas culturales a lo largo de la Historia, conciencia que proporciona un marco interpretativo de la realidad ciertamente nada desdeñable” (Colomer, 1995b: 5). Pero el cambio interpretativo se inicia a partir de nuevos textos que encierren y representen nuevas realidades acordes a las actuales, nuevos mundos que se asemejan cada vez más al que nuestras sociedades materializan.

Propuesta de lecturas para el encuentro entre jóvenes y textos con el único fin de motivar la lectura y entender el acto lector como un acto de placer ajeno a academicismos y obligaciones:

- ***Cruzada en jeans***, Thea Beckman, Ediciones SM, 240 págs.

Una máquina del tiempo, un mal cálculo y, entonces, el siglo XIII. Nuestro protagonista se verá envuelto en una cruzada contra los sarracenos, pero tendrá una ventaja: la perspectiva que le da su siglo XX.

- ***El señor de las moscas***, William Golding, Alianza Editorial, 2004, 256 págs.

Después de que su avión se estrelle, cinco niños quedan solos en una isla desierta. ¿Cómo se organizarán en esa especie de nueva civilización? Novela inteligente y apasionante: no en vano sigue siendo de obligada lectura en los institutos británicos.

- ***El Hobbit***, J.R.R Tolkien, Minotauro, 2014, 322 págs.

Un mundo de fantasía y una de las historias de aventura más leídas de nuestro tiempo. Un ser insignificante frente a un reto que, aparentemente, supera sus posibilidades.

- ***Delirium***, Lauren Oliver, Ediciones SM, 2012, 448 págs.

Una sociedad en la que se castigan los sentimientos: el amor como enfermedad, y un protagonista dispuesto a hacer frente al mundo que lo rodea.

- *Bajo la misma estrella*, John Green, Nube De Tinta, 2012, 304 págs.

Novela tan dura como tierna. Una grave enfermedad, el amor y un viaje muy especial.

- *La isla del tesoro*, Robert Louis Stevenson, Valdemar, 2000, 240 págs.

Sencillamente, la mejor novela de aventuras jamás narrada.

- *Finismundi*, Laura Gallego, Ediciones SM, 2005, 256 págs.

El fin del mundo está próximo y los protagonistas de esta novela de Laura Gallego harán todo lo posible para impedirlo. Amores, traiciones y, sobre todo, aventura.

- *¡Increíble Kamo!* Daniel Pennac, Ediciones SM, 2001, 128 págs.

Kamo se verá obligado a cartearse con una extraña chica después de que su madre le comunique que, durante el verano, irá a aprender inglés a Gran Bretaña.

- *Las aventuras de Tom Sawyer*, Mark Twain, Lual, 2011, 260 págs.

Un clásico entre los clásicos. El maravilloso mundo de Tom Sawyer y sus aventuras junto al Mississippi es capaz de marcar a fuego a cualquier joven lector.

- *El rubí de Ganjes*, Manuel Alfonseca, Ediciones Noguer, 1989, 136 págs.

Un joven curioso, una revuelta en la India y un duro regreso a casa. Novela corta y apasionante.

- *Trueno*, William Howard Armstrong, Punto de Encuentro, 1996, 106 págs.

Esta novela nos enseñará el valor de la fidelidad. Trueno, un simple perro, llevará hasta las últimas consecuencias el amor por su dueño.

- *Vigo es Vivaldi*, José Ramón Ayllón Vega, Bruño, 2005, 208 págs.

Último curso en el colegio y los protagonistas descubrirán el amor. Novela sin demasiados clichés y con un final completamente inesperado.

- *No somos los únicos que llevamos este estúpido apellido*, Marie-Aude Murail, Noguer y Caralt, 2012, 208 págs.

Tres disparatados hermanos en un orfanato cuyo objetivo será encontrar una familia. El humor y los valores, el eje transversal.

- *El síndrome Mozart*, Gonzalo Moure, Ediciones SM, 2006, 220 págs.

Un verano asturiano será el marco de esta historia en la que una joven conoce a un músico muy especial.

- *Robinson Crusoe*, Daniel Defoe, Anaya, 2012, 152 págs.

Un hombre solo ante los elementos. Esta clásica novela de Defoe nunca deja indiferente al lector joven.

- *Malas tierras*, Jordi Serra i Fabra, Ediciones SM, 2005, 198 págs.

Un argumento que gira en torno a la donación de órganos. Nos necesitamos los unos a los otros y, al final, la vida siempre gana.

- *Ecos historia de cuentos borrosos*, San Pablo, 2011, 224 págs.

Interesante novela que tratará el tema de los límites de la ficción. Camilo, su protagonista, escribe una historia que se irá complicando cada vez más.

- *El candor del Padre Brown*, G.K. Chesterton, Edaf, 2006, 266 págs.

En estos cuentos no solo encontraremos intrigas, también argumentos inesperados a la hora de resolverlas y un protagonista de lo más peculiar.

## 2. ¿Y LA ANIMACIÓN A LA LECTURA?

El concepto de animación a la lectura es relativamente novedoso, si se tiene en cuenta que comienza a florecer y consolidarse en los años 80, trayendo consigo la remodelación de las exigencias, los planteamientos y las orientaciones curriculares. Esta práctica se inicia bajo la idea del acercamiento de la lectura al campo social de los individuos, persiguiendo de este modo la sumersión de la misma en el día a día. De este modo se logrará el alejamiento de la lectura y de la literatura de la exclusividad que le concernía al campo académico y educativo, más rígido y ceñido a las exigencias del currículo oficial. Tal alejamiento, sin embargo, no se da de forma plena, y la lectura se convierte en una actividad participativa de la escuela, la familia y el ámbito de las bibliotecas.

El objetivo que persigue la animación a la lectura no es tanto la excelencia en una competencia concreta, sino el establecimiento de hábitos lectores, de unos comportamientos específicos en torno a la lectura literaria. Tales actitudes que se pretenderá gestar en el lector giran en torno a limar las distancias entre el lector y la literatura, aprender a aprender y a disfrutar con el acto de lectura, iniciar un diálogo eficaz y de interpretación activa del texto, adquirir una postura activa y crítica ante lo leído, acercarse a la creatividad, etcétera. De todos modos, no todos los simpatizantes con la animación a la lectura siguen una misma tendencia, sino que algunos se centran más en la literatura como punto de partida hacia la creatividad y lo lúdico (postura divergente), y otros lo hacen en la literatura comprensiva del texto hacia el texto (postura convergente).

Sea cual sea la tendencia que se siga, la animación a la lectura requiere siempre una figura animadora que funcione como mediadora entre el texto y el lector. En su mano estará la elección del texto adecuado, del momento adecuado y de la sensibilidad adecuada para convertir la lectura en una experiencia para el receptor de la misma. El mediador, por tanto, debe ser una figura incitadora y motivadora que anime al lector a verter sobre el texto toda su capacidad interpretativa, asignando al texto los valores potenciales que este contiene. La figura del mediador resulta algo ambigua, ya que en ocasiones se funde con la figura del docente, pues de igual modo es un educador. El animador, para que la actividad lectora logre sus objetivos, tiene que cumplir con varios requisitos intrínsecos a la propia figura. Por un lado, su formación en Literatura Infantil y Juvenil (sobre todo actual) debe ser amplia y tiene que actualizarse continuamente. Por otro lado, el animador debe poseer la empatía suficiente como para acercar la literatura al lector y entrar en sintonía con sus afectos, para lo cual

también será necesario el conocimiento de la psicología infantil y de adolescencia. Por último, la figura del animador debe incitar a la participación, a la imaginación, a la creatividad y a adoptar posturas y actitudes positivas y activas en torno al hecho literario y al proceso de lectura.

Del mismo modo que el animador se fundía, como figura de referencia, con el docente, también la actividad de animación a la lectura se encuentra en el bucle de dinamicidad entre la educación formal, la no formal y la informal. Desde la enseñanza formal la animación a la lectura puede apoyarse promoviendo actividades que la fomenten y que cumplan el currículo oficial (algo semejante a los talleres de literatura). Desde la educación no formal, resulta imprescindible el papel de las bibliotecas y las actividades organizadas en torno a la literatura y la lectura. Por último, desde el ámbito de la educación informal la familia se erige como entorno en el que cultivar los hábitos de lectura. A pesar de este flujo de la animación a la lectura entre diversas instituciones, no puede entenderse todo tipo de actividad como genuina animación a la lectura, sino que resulta necesaria siempre una reflexión pedagógica.

Los objetivos de la animación a la lectura giran en torno a la *gramática de la fantasía* acuñada por Rodari, término que concede a la fantasía, la imaginación y la irrealidad un papel significativo en la vertebración de la educación. Por ello, la animación a la lectura debe dirigir las lecturas hacia la imaginación y la invención, elegir libros que inviten al lector a cooperar con el texto (trabajar de una forma inteligente con él) y fomentar que el lector se sienta activo en el proceso de lectura. Por todo ello, deberán elegirse textos que exijan un lector cooperante para así formar lectores activos y conscientes de las exigencias inherentes al texto y al código escrito. Todas estas ideas van en pos de unos objetivos que sucesivamente han ido nombrándose: el acercamiento de la literatura a los lectores a través de la mediación, el disfrute y el placer literario, el desarrollo de la capacidad crítica, compartir experiencias lectoras a través de estrategias de comunicación, incorporar la literatura al día a día de los ciudadanos, construir un lector literario competente, mostrar la diversidad cultural y de géneros literarios, abrir nuevos mundos imaginativos, introducir el humor y las experiencias lúdicas en la práctica lectora y, por último, crear en el lector una conciencia de pertenencia a una comunidad textual.

Para llevar a cabo dichos objetivos, el animador puede diseñar proyectos que faciliten el proceso y motiven a los lectores, y adecuará un espacio para ello, convirtiendo el espacio cotidiano (aulas, bibliotecas...) en algo diferente y excepcional, propicio para la experiencia que el lector va a vivir. Todo ello tratará de gestar en el lector el gusto por la lectura, sin centrar los esfuerzos única y exclusivamente en las exigencias del currículo oficial.

Por tanto, la animación a la lectura debe tener por objetivo la inculcación de hábitos lectores que conlleven gusto por la literatura y placer estético, no dirigidos solamente al aprender a aprender, a utilizar la lectura como herramienta para acceder al conocimiento, sino encaminados hacia la creatividad, la imaginación y las experiencias irreales como elementos imprescindibles en la cotidianidad social. De este modo, formaremos lectores competentes y preparados para hacer frente a la realidad con más herramientas, dotados de mayor competencia, no ceñidos exclusivamente al ámbito académico, sino inmersos en lo social. Para llevar a cabo tal idea, sin embargo, serán necesarias personas formadas y dotadas de las cualidades necesarias para lograr los objetivos establecidos anteriormente.

La animación a la lectura debería extenderse, como actividad complementaria a aquellas más ceñidas a la demanda del currículo, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria. Para ello, las actividades diseñadas tendrán que adoptar formas diversas, para así ser asequibles a todos y atractivas para todos. En las diversas etapas el mediador o animador a la lectura seleccionará los textos que más se adecuen al contexto en cuestión, para así fomentar la lectura e inculcar hábitos lectores.

Dichos hábitos, lejos de ceñirse únicamente al ámbito académico y escolar, están en constante conexión con el entorno que rodea a los ciudadanos, y son necesarios para interactuar de una forma más eficaz con el mismo. Así, la lectura tomará un nuevo sentido tanto para los alumnos como para los docentes y animadores, convirtiéndose en una herramienta imprescindible para el día a día. Además de su utilidad, sin embargo, la lectura primará su carácter placentero e imaginativo, que permitirá desarrollar aquellas competencias más ligadas a la creatividad, la autonomía y las emociones.

La literatura ofrece al ciudadano la posibilidad de empatizar, de viajar, de imaginar a través de la lectura de libros ficcionales. Y, ¿qué mejor modo de lograrlo que a través del acercamiento de la literatura al lector? Tal será la función de las actividades de animación a la lectura, en las cuales el mediador jugará un papel crucial a lo largo de todo el proceso.

Lo interesante de este tipo de actividades sería el establecimiento de un itinerario literario en el cual se incluyeran obras progresivamente más complejas, que fueran respondiendo a las necesidades y capacidades que el receptor va adquiriendo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje lector. De este modo, los lectores cada vez se volverán más exigentes, más seguros de sí mismos a la hora de enfrentarse a un texto y más capaces de verter sobre este todas sus posibilidades potenciales. Solo de este modo se lograrán lectores competentes que decodifiquen el texto extrayendo del mismo todo su sentido, al mismo

tiempo que disfrutan con él y, en su día a día, van integrándolo como una de las actividades que constituyen la cotidianidad y que, por ende, se vuelven necesarias.

Sin embargo, resultaría interesante tratar de discernir hasta qué punto la animación a la lectura logra el objetivo que en este trabajo se diseña, ya que es posible que se centre más en aspectos lúdicos y en el juego como modo de entrar en el texto, y resulta igualmente probable que este enfoque encuentre limitaciones a la hora de tratar de gestar hábitos de lectura. Antonio Mendoza Fillola sugiere que “los posibles fracasos de la actividad de animación acaso estén causados por no haber formado al lector para su autónomo enfrentamiento posterior con otros textos o con todo tipo de textos” (Mendoza Fillola, 1999: 25).

La educación literaria no es una competencia innata, sino un conjunto de aptitudes que el sujeto debe ir desarrollando a través de estrategias de trabajo concretas y constantes. La animación a la lectura comprende todas aquellas estrategias empleadas para acrecentar el gusto de los lectores hacia el acto de lectura, pero, ¿se ha centrado más en lo puramente lúdico y en la preparación de una sola lectura, que en la gestación de hábitos lectores sólidos?

En el ámbito de la educación literaria, como en cualquier otro, resulta necesario definir las competencias que el alumnado debe adquirir, para así poder diseñar actividades aptas y, en consecuencia, lograr el desarrollo correcto, eficaz y exitoso de dichas competencias.

A pesar de cuestionar la efectividad de la animación a la lectura, resulta interesante plantearla como modo de introducir una obra o una época literaria en el aula, sin olvidar que en ocasiones se puede caer en la obsesión por un texto y no tanto en el trabajo de comprensión y hábitos lectores. Los aspectos más interesantes que la animación a la lectura plantea se relacionan precisamente con dos de las estrategias que se mencionarán en el apartado siguiente: la activación de conocimientos previos y el intertexto lector, consideradas necesarias para pasar del estadio de la comprensión al de la interpretación. Para trabajar dichas estrategias e introducir la época medieval en el aula de 2º de la ESO (a modo de preparación para el siguiente curso), se plantea aquí la secuencia didáctica *Romanceando* (ANEXO I).

### 3. A LEER SE APRENDE LEYENDO

Se ha mencionado ya que la competencia literaria no es una aptitud innata, sino una capacidad que debe desarrollarse y que, según cómo se haga, dicho desarrollo puede lograrse o no<sup>5</sup>. Para que el resultado del trabajo en torno a la competencia sea positivo, será necesario poner al alumno en contacto con diversos textos que potencien sus habilidades y sus capacidades y que le exijan activar conocimientos, así como aplicar estrategias. Más allá de la mera decodificación de los textos, el alumnado deberá llegar al estadio de la comprensión, para así dar el posterior salto a la interpretación.

En este sentido, la comprensión de los textos se trabajará a base de poner en contacto al alumno con estos y hacer que vaya construyendo nuevos conocimientos significativos a partir de un acto de cooperación con lo que lee. Como también afirma Elena Jiménez, “la forma natural de entrenar la competencia lectora es desarrollando el hábito lector” (Jiménez, 2013: 2).

Para lograr el éxito en este proceso, será necesario desarrollar tres estrategias implicadas en el propio acto lector. Por un lado, la activación de conocimientos previos ayudará a conectar el texto con aquello que el alumnado ya sabe, como forma de integrarlo en un conocimiento global, no aislado de la realidad del individuo. Por otro lado, deberá darse una ampliación del intertexto lector personal de cada sujeto, teniendo en cuenta que cada texto se forma a base de otros textos, y cada lectura construye un conocimiento basado en lecturas anteriores de ese mismo lector. Por último, será necesario activar los procesos de inferencia en el sujeto lector, para así no quedarse en la mera decodificación y comprensión, sino poder llegar a la interpretación del texto leído. Jiménez sentencia que “todo lo que ayude a recapacitar sobre el texto leído será válido para entrenar la competencia lectora, no se trata simplemente de realizar preguntas sobre el texto sino de usarlo como herramienta para afianzar conocimientos adquiridos, investigar sobre nuevas realidades, comparar puntos de vista, actuar sobre el texto y con el texto para enriquecer el acervo vital y cultural y, sobre todo, tomar consciencia de lo que deseaba conseguir el autor al escribir el texto” (Jiménez, 2013: 3).

Por supuesto, y siguiendo la premisa de que a leer se aprende leyendo, se debe combinar siempre la lectura extensiva con la lectura intensiva. Es decir, el desarrollo del

---

<sup>5</sup>Pedro Cerrillo, citando a Cooper, afirma que “la comprensión no es un conjunto de habilidades, sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos” (Cerrillo, 2007: 73).



hábito lector ha de ir acompañado de cierta intensidad en cuanto al trabajo con el texto: análisis, comentarios, lectura crítica, etc. Solamente de este modo se podrá lograr formar un lector competente que coopere con el texto de forma eficaz para construir así el conocimiento que en esa interacción se va creando. Como afirma Antonio Mendoza Fillola, “la educación literaria tiene el fin de formar lectores capaces de establecer eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a este a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias (Mendoza Fillola, 2008: 1).

Del mismo modo, como en su momento sentenció Riffaterre, el fenómeno literario es una dialéctica constante entre el texto y el lector. Así, las estrategias que se pongan en marcha para lograr aumentar la comprensión lectora en el alumnado deberán incluir ejercicios y tareas relacionados con esta perspectiva dialógica de la lectura, donde el lector cuestiona al texto y el texto cuestiona al lector, quien a su vez se ve obligado a una lectura crítica, a la necesidad de un comentario que tenga en cuenta no ya solo la comprensión de lo que se ha leído, sino las conjeturas e inferencias que a partir de ello pueden ir derivándose.

Todas estas premisas obligan a pensar en el acto lector de forma diferente a como hasta ahora se ha venido haciendo. ¿Qué nuevos sentidos ha adquirido *saber leer*? Resulta interesante detener la reflexión en este punto, ya que las sociedades modernas y multimediáticas requieren redefinir el enunciado *saber leer*, separando por un lado la lectura en el contexto escolar de aquella que los individuos efectúan en el ámbito de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. En este último, el receptor del texto tiene cada vez más la posibilidad de leer en una especie de red en la que se va sumergiendo con el objetivo de lograr comprender e interpretar el texto de la forma más satisfactoria posible. Así, la lectura va o puede ir acompañada de búsquedas instantáneas en Internet, donde varias ventanas se despliegan con informaciones que aumentan los conocimientos en torno a lo que se lee y, de este modo, permite al lector una mayor amplitud de datos a los que acudir para comprender e interpretar el texto. Esos datos pueden ser imágenes, documentales relacionados con algunos de los sucesos relatados en el texto, entradas en la red, etc.

Por tanto, saber leer ya no es saber descifrar el significado de las palabras, sino saber decodificar el texto a partir de imágenes y otros muchos medios que aúnan el sentido del texto, un texto que va más allá del libro o del soporte en papel, y se extiende a otras dimensiones a las cuales el individuo tiene alcance.

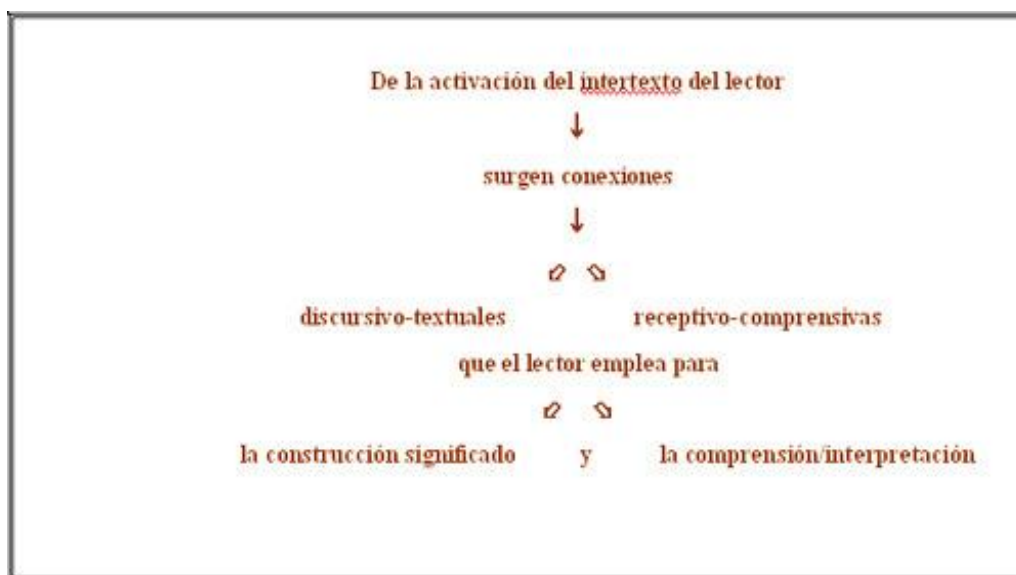
Para ello, se proponen actividades relacionadas con cada uno de los tres aspectos fundamentales que se han mencionado para la construcción de conocimiento significativo en la interacción texto-lector.

## **La activación de conocimientos previos**

Como se ha mencionado anteriormente, la activación de los conocimientos previos es una valiosa estrategia para la comprensión del texto, ya que hace que el lector se familiarice con el mismo. Las actividades relacionadas con esta fase se desarrollan antes de la lectura, como forma de ir entrando en materia, de anticipar lo que puede aparecer en el texto, etc. Ejemplo de esta activación se ha visto en la propuesta *Romanceando* de animación a la lectura, en la que existe un momento previo a la lectura en el que el objetivo es que el alumnado comente aquello que conoce, aquello que una época, un texto, un género discursivo le sugieren. De este modo, la lectura no resulta impactante y compleja, sino que ya se enfrentan a ella de una forma más segura, debido a que conocen algo de aquello con lo que se pueden encontrar.

## **Actividades para el trabajo del intertexto lector**

Todo conocimiento se construye a partir de la interrelación de conocimientos previos y de experiencias vividas por el sujeto en cuestión. De igual modo, todo texto se construye a partir de otro texto, idea que J. Kristeva desarrolló como modo de dar explicación a la co-presencia de diversos textos en un texto. Para lograr interpretar de forma plena y satisfactoria un texto, el lector deberá poner en marcha su intertexto personal, aquel que le permite descubrir qué textos cohabitan en el interior de aquello que está leyendo. De otro modo, se logrará la comprensión, pero tal vez no la interpretación. Según Mendoza Fillola, se pretende que el intertexto lector desarrolle diversas funciones. En primer lugar, la identificación de la co-presencia de otros textos, como ya se ha mencionado. En segundo lugar, la observación de la función lúdico-estética de la creación intertextual y su reconocimiento. En tercer lugar, el reconocimiento del cambio de valores de los diversos fragmentos, unido al descubrimiento de su nueva finalidad. Por último, la comprensión del texto y su interpretación y valoración del mismo. Para trabajar el intertexto lector serán necesarias actividades formativas que favorezcan la conexión entre saberes que el lector posee y el propio texto que está leyendo. Asimismo, deberán proponerse actividades que favorezcan la cooperación lector-texto, de las cuales se derive una reconstrucción del sentido del texto, es decir, una interpretación que deberá ser coherente y adecuada. Al fin y al cabo, la interpretación del texto depende, en gran medida, de la activación del intertexto lector. Por tanto, si el lector no tiene tales conocimientos, será difícil lograr una interpretación plena del texto. ´

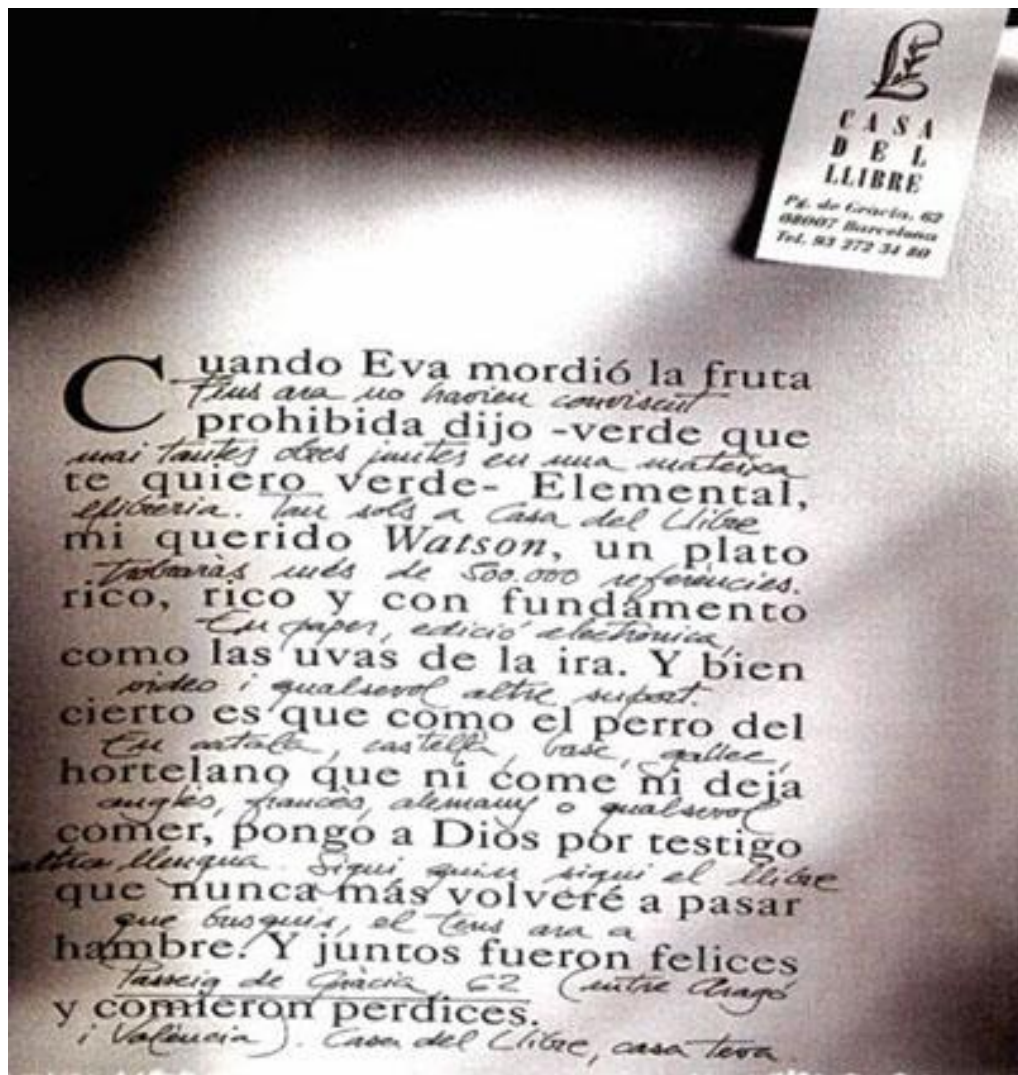


**Figura 1.** Mendoza Fillola (1999).

Tratándose de alumnado de 2º de la ESO, convendría mostrar textos más o menos sencillos en los cuales, en un primer momento, la intertextualidad fuera identificable casi a primera vista, como forma de familiarizarse con el término y el concepto que representa<sup>6</sup>. Para ello, resulta interesante el texto que La casa del Libro utilizó para publicitarse:

---

<sup>6</sup>Estas actividades se podrían llevar a cabo en el aula, como trabajo intrínseco a la lectura y a la escritura. Los comentarios en alta voz, de forma grupal, no conllevarían una evaluación exhaustiva y exacta, sino que se tendría en cuenta la participación, cada vez mayor, de los alumnos. En el caso de que, ligado a esta actividad, se les pida una tarea de producción escrita, podrá recogerse y evaluarse, teniendo en cuenta que lo que aquí interesa es si los alumnos han entendido el concepto, si han comprendido para qué puede utilizarse y si, en definitiva, se han aventurado a utilizarlo en sus creaciones escritas.



**Figura 2.** Casa del Libro

En este caso, las referencias a otras obras o al imaginario colectivo resultan, en la mayoría de los casos, notorias. En caso de que no lo sean, se ofrece la posibilidad de sacar a la luz tales referencias y hablar de aquello a lo que se está aludiendo. Al tratarse de un texto breve, su manejo resulta sencillo en el aula; a su vez, al contener tantas referencias, el texto es denso y puede dar pie a dialogar con el alumnado:

- ¿Conocen la historia de Adán y Eva? ¿De dónde viene? ¿Qué influencia ha tenido dicha historia en la historia de occidente? ¿Qué imagen ofrece de la mujer? ¿Se ha mantenido esa imagen a lo largo de los tiempos? ¿Qué tipo de reacciones puede provocar una historia como esta?
- ¿Alguien conoce el verso “verde que te quiero verde”? ¿De quién es? ¿Conocen cómo prosigue el poema? (se puede proponer la lectura del mismo).

- ¿Les suena de algo Sherlock Holmes? ¿Lo han leído? ¿Quién es Watson? ¿Han escuchado alguna vez esta frase? ¿Para qué se utiliza?
- ¿Quién creen que puede haber dicho “un plato rico, rico y con fundamento? Si no lo saben, ¿qué tipo de persona puede ser?
- ¿Y *Las uvas de la ira*? ¿Saben qué es? Puede ponerse un fragmento representativo del film de John Ford.
- ¿Quién es el perro del hortelano? ¿Han escuchado alguna vez el refrán? ¿Conocen otros refranes? ¿Cuáles? ¿Para qué creen que se utilizan? ¿Creen que normalmente el refrán se adapta a las situaciones que vivimos?
- ¿Quién dijo aquello de “pongo a Dios por testigo de que nunca más volveré a pasar hambre”? ¿Conocen la película *Lo que el viento se llevó*? Se podría poner el fragmento en el que la protagonista pronuncia estas palabras. ¿Qué creen que le ha pasado? A pesar de no haber visto el filme, ¿qué podemos deducir que ha ocurrido anteriormente?
- “Y juntos fueron felices y comieron perdices”: ¿dónde se lee esta frase? ¿Qué significa? ¿A qué tipo de literatura se está haciendo referencia?

Una vez se ha tratado de descubrir las referencias en el texto, se puede dar un paso más y plantearles qué creen que es este texto: ¿se han fijado en que es un anuncio? ¿Quién es el anunciante? ¿Por qué creen que ha utilizado el intertexto para anunciarse? ¿Les parece apropiado? ¿Qué opinan al respecto?

Si se quiere profundizar más en el concepto del intertexto (teniendo en cuenta el tipo de alumnado con el que se está trabajando), pueden presentarse textos algo más complejos que presenten también el fenómeno de la intertextualidad, pero que esta esté más implícita y requiera mayor esfuerzo y mayores conocimientos previos por parte del lector. Antonio Mendoza Fillola propone dos textos que el presente trabajo ha considerado adecuados para el aula de 2º de la ESO. En primer lugar, un fragmento de la novela *Sin noticias de Gurb* (1991) de Eduardo Mendoza. En segundo lugar, un microrrelato de Augusto Monterroso incluido en *Cuentos fábulas y lo demás es silencio* (1996), titulado “La cucaracha soñadora”. Los textos serían los siguientes:

21:30 Decido prescindir (sólo por hoy) de mi lista de lecturas y me meto en la cama con una novela de misterio de una escritora inglesa que goza de gran predicamento entre los seres humanos. El argumento de la novela es hartamente simple. Un individuo, al que, para simplificar, llamaremos A aparece muerto en la biblioteca. Otro individuo, B, intenta adivinar quién mató a A y por qué. Después de una serie de operaciones carentes de toda lógica (había bastado aplicar la fórmula  $3(x-2-r) n + 0$  para solucionar el caso de entrada), B afirma (erróneamente) que el asesino es C. Con esto el libro concluye a satisfacción de todos, incluido C. No sé lo que es un *mayordomo*».

*Sin noticias de Gurb*, Eduardo Mendoza

“La cucaracha soñadora”

Era una vez una Cucaracha llamada Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha llamada Franz Kafka que soñaba que era un escritor que escribía acerca de un empleado llamado Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha.

*Cuentos fábulas y lo demás es silencio*, Augusto Monterroso

Ambos textos permiten trabajar sobre el concepto de intertextualidad de una forma relajada, tratando de descubrir aquello que los alumnos saben, y explicando aquello que desconocen. El primero de los textos seguiría la línea de lo que se ha trabajado, es decir, las preguntas, el diálogo profesor-alumno, a partir del cual se extraerán conocimientos que residen en nuestro subconsciente y que forman parte de nuestro entorno social, como ocurre con el esquema tradicional de la novela policíaca:

- ¿A qué nos recuerda este fragmento?
- ¿Hemos leído historias en las que ocurran así los hechos? ¿Qué tipo de historias? ¿Podrían mencionar alguna novela o relato en el que hayan observado esto?

Una vez identificado el género policíaco al que se hace referencia, se puede tratar de indagar cuál es la intención del emisor del texto, ya que la referencia no se hace en vano:

- ¿Qué creen que quiere decir el autor del texto al referirse a la novela policíaca? ¿Se percibe un tono diferente?
- ¿Qué les sugiere el párrafo leído?

En este caso estaría trabajándose el plano de la interpretación, más complejo, como preparación para textos más complejos.

Tal puede ser el caso del microrrelato de Monterroso, ya que seguramente los alumnos no conozcan el relato de Franz Kafka (obra que, posteriormente, se tratará en el apartado de la interpretación, como posible lectura completa y conjunta en el aula). En este sentido, la lectura puede centrarse en la comprensión del texto, en observar cómo se construye, en tratar de reflexionar sobre si lo que se ha leído es una historia, un relato, etc. Se introducirá de este modo el concepto de *microrrelato*, y puede mostrarse el texto más famoso del autor guatemalteco (además de mencionar, de paso, literaturas que rebasan las fronteras nacionales y se alejan de lo canónico):

*Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.*

- ¿Estamos ante un relato? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
- ¿Qué ha podido pasar? ¿Ante qué tipo de personaje creen que nos encontramos?
- ¿Cómo calificarían este relato?

Una vez se haya dialogado sobre estos aspectos, se puede plantear la intertextualidad desde la imagen, como fenómeno que no solamente atañe a la literatura y a los textos escritos, sino que puede encontrarse también en la pintura. A este respecto, se pueden proyectar en el aula imágenes como las siguientes:



**Figura 3.** *Las Meninas*, Diego de Velázquez.



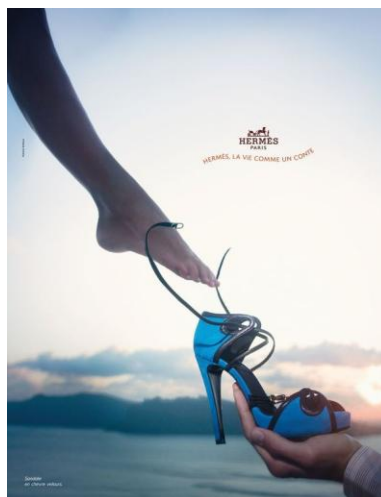
**Figura 4.** *Las Meninas*, Pablo Picasso.

Una vez más, puede iniciarse el diálogo con los alumnos:

- ¿Conocen las pinturas proyectadas? ¿Conocen a sus autores? ¿Quién de ellos creen que es anterior en el tiempo?
- ¿Hay intertextualidad? ¿En qué lo notan?
- ¿Qué es lo que más les ha llamado la atención?
- ¿Cuál de las dos imágenes les gusta más? ¿Por qué?

La intertextualidad es frecuente también, como ya se ha visto, en la publicidad. A este respecto, podría hacerse referencia a anuncios como el siguiente, de la casa de moda Hermes, en el que el intertexto del cuento tradicional *La Cenicienta* es explícito:



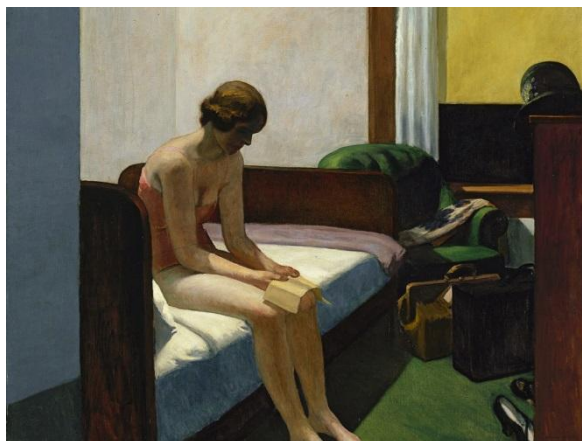


**Figura 5.**

Pero, además de los textos y de las imágenes, la intertextualidad también puede darse de forma cruzada, entre una pintura/imagen y un texto, o viceversa. A partir de textos de este tipo, el profesor podría establecer una comparación entre la pintura y el poema, y sería posible iniciar una actividad de creación a partir de dicha relación. De este modo, el alumno podría tomar conciencia de la intrínseca conexión que existe entre las diversas manifestaciones artísticas y lo cerca que están unas de otras. Además de esto, se plantearía la máxima horaciana del *ut picturapoesis*, a partir de la cual se volverían a abrir infinidad de posibilidades de creación y de maneras de entender el hecho artístico. Como forma de acercar estas relaciones al alumno, a su época, podrían plantearse ejemplos más actuales, como podría ser el cuadro *Habitación de hotel* de Edward Hooper y el poema “¿Qué soledad aflige...” de José Corredor-Matheos:

¿Qué soledad aflige  
a la mujer del cuadro?  
Tiene aún las maletas  
Por abrir,  
Como las tengo yo.  
No acaba de volver  
De sitio alguno,  
Y no parece estar  
A punto de marcharse.

Como está estamos todos:  
Ignorantes,  
Colgados en un tiempo  
Y un espacio  
Que no pueden ser nuestros.  
No hay soledad que pueda  
Compartirse,  
Y esto es lo que la aflige  
Y nos aflige.  
Saber que estamos solos,  
Y que no estamos solos,  
Y es más profunda así  
La soledad.



**Figura 6.** *Habitación de hotel*, E. Hopper.

Se retomará esta propuesta en la sección de producción, ya que ofrece amplias posibilidades de escritura para el alumnado a partir del modelo observado.

Para finalizar con lo que a la intertextualidad se refiere, puede proponerse que los alumnos escriban un breve relato en el cual exista el fenómeno de la intertextualidad. Esta actividad se llevó a cabo en las aulas de 2º de la ESO con los ripios de DinoLanti, “Siete enanitos en paro”, en el cual se observa el intertexto del cuento tradicional de *Blancanieves*. Una vez leído el texto y observada la existencia de un intertexto, los alumnos tuvieron que escribir algo similar, tomando como referencia uno de los cuentos tradicionales que

conocieran. A continuación se muestran el texto de Lanti y una de las producciones de uno de los alumnos:

**Los siete enanitos en paro**  
(DinoLanti)

En los ochenta la mina  
del bosque encantado cerraron  
y hasta los siete enanitos  
se quedaron en el paro.

Desde entonces todos ellos  
se tuvieron que enfrentar  
al espejito, espejito  
de la dura realidad.

Y estaban todos tan tristes  
(imagínalo si puedes)  
que no podía alegrarlos  
ni siquiera Blancanieves.

Porque quién iba a decirles  
que de aquel hermoso valle  
un buen día les pondrían  
de patitas en la calle.

Y como ninguno de ellos  
estaba hecho un alevín  
nadie les daba trabajo  
ni de gnomo de jardín.

Ahora, desmotivados,  
ya no hacen nada bien,  
y no se ponen en fila  
ni en la cola del INEM.

El enanito gordito  
—veréis que el destino es cruel—  
bebía como una cuba  
estando ya como un tonel.

Y como era de esperar

en un cuento realista,  
el enanito mudito  
nunca pasó una entrevista.

Cansado de no hallar nada,  
el enanito dormilón  
se echaba el día durmiendo  
frente a la televisión.

El enanito tontín  
a una anciana disfrazada  
un día le fue a robar  
la manzana envenenada.

Los meses iban pasando  
y era tanta la tensión  
que el enanito feliz  
cayó en una depresión.

Y el enanito gruñón,  
que ya era sindicalista,  
un día acabó metiéndose  
en un grupo terrorista.

Entonces los enanitos,  
hartos de lunes al sol,  
fueron a buscar trabajo  
en un tablero de rol.

Y ahora trabajan los siete  
de duendes meridionales,  
pero les pagan muy poco  
porque allí son ilegales.

*Moraleja*

No hace falta ser muy listo  
para entender al momento  
que la vida de un parado  
no es una vida de cuento.

### **Los tres cerditos desahuciados**

(Alumno de 2º de la ESO)

Cada cerdito en su casa

Ya no pudo estar,

Porque vino el juez ladrón

Y a la calle los tuvo que echar.

En la casa del pequeño

La paja no lo pudo salvar

Ya que vino la policía

Y la casa pudieron quemar.

En cambio en la del mediano

La madera ya se ha quemado

Porque vino el gran lobo

Y a todo le ha soplado.

Todos en la del mayor se

Tuvieron que quedar

Hasta que vino la nacional

Y una multa tuvieron que pagar.

Ahora todos están en el gobierno

Haciendo manifiestos e insultando al viento

Los políticos no hacen nada, no dan palo al agua

Y cobran de nosotros como buitres en manada.

Esto hay que parar

Los cerdos aburridos están,

Ya no hay tanto que dar

Para los chorizos que allí están.

A través de esta actividad de escritura que parte de la lectura de varios textos, se trabaja el concepto de intertexto poniéndolo en uso, haciéndolo propio y, por tanto, comprendiéndolo. El alumnado se ha familiarizado ya con la lectura y el manejo de la intertextualidad, por lo cual le resultará conocido cuando se encuentre con este fenómeno en textos que lea en un futuro. Para ello se ha seguido la máxima que desde un inicio persigue este trabajo: la lectura y la escritura son acciones que están intrínsecamente ligadas, y el trabajo de una favorece a la otra. En concreto, el trabajo que sobre la escritura se haga con el alumnado, favorecerá su comprensión lectora.

Los textos (tanto escritos como visuales) que aquí se han propuesto, no solo han permitido trabajar el fenómeno de la intertextualidad, sino que se ha trabajado la comprensión global del texto y se ha tratado de dar el paso hacia la interpretación y la lectura “tras las líneas”. Las estrategias que en el presente apartado se han mencionado se trabajan de forma entrelazada a partir de los textos, ya que todas ellas se activan a la hora de enfrentarse a la lectura y, posteriormente (según el orden que aquí se ha seguido), a la escritura.

## Actividad para poner en marcha procesos de inferencia

Como también se ha mencionado en relación a la aportación de Cassany, existen distintos niveles de comprensión. El presente trabajo considera que, en la medida de lo posible, cada uno de los alumnos debe llegar a la comprensión textual y, posteriormente, a la interpretación del texto. Para ello, será necesario trabajar las inferencias y las deducciones (leer entre líneas) y la mirada crítica sobre el texto (leer tras las líneas). Para desarrollar estas aptitudes, puede trabajarse tanto con textos literarios, como con otro tipo de textos, por ejemplo los periodísticos.

En relación a los textos literarios, inferir es deducir, extraer información implícita en el texto, a la que puede llegarse por medio del conocimiento del contexto de producción (aunque en la medida de lo posible habría que evitar ligar vida y obra como fenómenos de causa y consecuencia) o gracias a conocimientos previos que sobre un tema concreto puedan tenerse. A este respecto, podría plantearse el poema “Nanas de la cebolla” de Miguel Hernández. El poeta lo escribe desde su celda, lugar al que fue conducido por su participación en la Guerra Civil junto al Bando Republicano. Está dedicado a su hijo recién nacido, al que apenas conoce. A la evidente mención a las penurias y la desastrosa situación de la realidad española, habría que añadir que de sus palabras puede inferirse un claro deseo de huir espiritualmente de la cárcel a través de los versos y de cómo, con la excusa de contarle a su hijo la Verdad, es en realidad al mundo a quien se la cuenta:

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

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

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

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

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

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

La carne aleteante,  
súbito el párpado,  
el vivir como nunca  
coloreado.

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

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

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

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

Frontera de los besos  
serán mañana,  
cuando en la dentadura  
sientas un arma.  
Sientas un fuego  
correr dientes abajo  
buscando el centro.

Vuela niño en la doble  
luna del pecho.  
Él, triste de cebolla.  
Tú, satisfecho.  
No te derrumbes.  
No sepas lo que pasa  
ni lo que ocurre.

A pesar de haber adjuntado el texto completo, no tiene por qué plantearse de este modo en el aula, ya que la lectura completa del texto puede no ser apropiada para todo tipo de alumnos. Según el aula en la que se encuentre, el docente elegirá leer un fragmento o el texto completo. Una vez más se puede empezar a dialogar con los alumnos, bien antes, bien después de la lectura. En el momento previo a la lectura, se pueden activar conocimientos previos en torno al autor y a la época: ¿saben cuándo fue la guerra civil española? ¿Qué sucedió? ¿Qué bandos había? ¿Por qué luchaba cada uno de esos bandos? ¿Qué significaba ser de un bando u otro?

Una vez situada la época, se puede hablar del autor (se puede dar una breve explicación para situarlo y contextualizarlo). Posteriormente, todavía antes de la lectura, convendría echar un vistazo al texto para observar el tipo de palabras que aparecen y los posibles significados que esta puede tener o adquirir en el texto: ¿a qué se referirá con *cebolla*? ¿Y con *hielo negro*? ¿Parecen tener connotaciones positivas o negativas? ¿Qué puede ser *la cuna del hambre*? ¿Qué es una alondra? ¿Parece agradable o desagradable? ¿Perciben un tono alegre o triste? ¿Qué les sugiere el título? ¿Ven contrastes entre el significado de algunas palabras y de otras? ¿A qué se pueden referir los últimos tres versos? ¿Qué ha podido suceder? ¿Qué no debe saber el niño?

La lectura del texto puede hacerla el profesor la primera vez, dando sentido a lo que lee, de tal forma que se entienda. Una vez se haya hecho esta primera lectura, las sucesivas las harán los alumnos, cada vez uno (con distintos textos), para así practicar la lectura expresiva. El momento posterior a la lectura será un momento de reflexión, primero individual (si es necesario) y después grupal:

- ¿Qué les sugiere el texto?
- ¿Puede estar queriendo decir algo más de lo que dice el sentido literal de las palabras?
- ¿Qué puede ser esa cebolla que es *escarcha cerrada y pobre*?
- ¿Qué significa el niño para el yo poético? ¿Es alguien a quien quiere? ¿En qué se percibe esto? ¿Con qué compara al niño? ¿Por qué lo hace de este modo?
- ¿A qué se refiere el yo lírico a *desperté de ser niño*? ¿Con qué parece estar comparando la niñez? ¿Por qué lo habrá hecho de este modo?

Una vez se han descifrado las metáforas y se ha dotado al poema de un sentido unitario, se puede iniciar una discusión en torno al texto:

- ¿Les ha gustado? ¿Podrían explicar por qué sí o por qué no?
- ¿Cuál(es) son los versos que más les han gustado? ¿Qué les sugieren?
- ¿Cambiarían algo?
- ¿Consideran verosímil lo que el poema narra? ¿Puede darse un deseo así en un padre hacia su hijo?
- ¿Creen que se ve reflejada la España del momento en las palabras del texto?

Otro de los ejemplos que podría utilizarse para inferir información oculta en el texto (siguiendo la *teoría del iceberg* de Hemingway) y tratar de dar sentido a lo leído, más allá de su sentido literal, podría ser “El eclipse” de Augusto Monterroso (el autor ya les es conocido, ya que se ha podido trabajar la intertextualidad con uno de sus textos):

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora. Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impassible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.



Antes de leer, una vez más se puede indagar qué conocen los alumnos, en este caso, sobre la conquista de América, sobre quién podía haber sido Fray Bartolomé de las Casa, quiénes eran los mayas, etc. También puede hablarse de los tiros mayas y de cómo arrancaban el corazón a seres humanos todavía vivos. Al leer el texto habrá palabras que no conocerán y convendría aclarar el sentido, bien infiriéndolo por el contexto o bien explicándolo.

Lo interesante de este relato estaría entre las líneas o detrás de las líneas:

- ¿Qué intención tiene el narrador?
- ¿Hay ironía en sus últimas palabras?
- ¿Qué postura adoptó Bartolomé de las Casa ante los indígenas y qué respuesta recibió?
- ¿Qué puede querer decir esto?
- Hay algo que no se nos narra directamente en el texto, pero que podemos deducir: ¿qué es?

Al hilo de este texto y de carácter similar, podría trabajarse el texto “El centauro” de Vicente Muñoz Álvarez:

Escuchamos en la lejanía un rumor sordo y creciente, el trueno de una doble tempestad, y en el horizonte una nube de polvo hinchada precedió la llegada de los invasores del allende. Cayeron sobre nosotros como el viento, sembrando en nuestras filas el terror con largos cuchillos refulgentes y báculos de fuego que herían desde la distancia. Pero, más aún que sus ingenios, asombraba la fisonomía de sus cuerpos, fusión de hombre y bestia en un solo perfil. Su aspecto era fiero y espantoso: lo que parecía ser un hombre demediado se enfundaba en una carcasa rutilante y cegadora sobre la que rebotaban nuestras lanzas. Su cara apenas era discernible, oculta como estaba en una profusa masa de pelo desgreñado. El término de su espalda se fundía con la grupa de la bestia, de enorme vientre y ojos destellantes. Era ágil y fuerte, y la vimos varias veces saltando sobre nuestras cabezas impulsada por sus patas delanteras. Aturdidos por su magia y conscientes de su poder nos postramos frente a ellos sin ofrecer apenas resistencia, prestos a idolatrarles como a dioses. Y entonces sucedió el mayor de los prodigios. Uno de ellos se acercó hasta nuestro grupo y ante nuestra mirada se escindió en dos partes sin esfuerzo, quedando bestia y hombre separados y aumentando así nuestro pavor. Su voz era ronca y cavernosa. Su nombre, Hernán Cortés.

- ¿De qué nos habla el texto?
- ¿Qué podemos deducir una vez que llegamos al final del texto?
- ¿Qué símil se ha hecho entre el centauro y Hernán Cortés? ¿Por qué?
- ¿Cómo va creando intriga el texto?

- ¿Qué imagen se nos da de Hernán Cortés?

Ambos textos pueden ser útiles para trabajar la lectura, la comprensión y la interpretación a base de inferir y deducir información oculta en el texto. Para ello, siempre serán necesarios los momentos antes, durante y después de la lectura, como se mencionaba al inicio del presente trabajo, siguiendo las pautas de Cassany al respecto, y como también se ha hecho en las actividades de animación a la lectura.

Otro de los rasgos que ha acompañado a las actividades ahora observadas ha sido la oralidad, la comunidad que se genera en el aula a base de compartir puntos de vista, opiniones y pareceres en torno al texto que se va a leer, que se está leyendo o que se ha leído. El hecho de compartir y ayudarse unos a otros puede aumentar el interés de los alumnos por el texto y el afán por interpretarlo y saber qué quiere decir. Al fin y al cabo, la interpretación se plantea como un misterio que el texto encierra y que, poco a poco, a través de preguntas y reflexiones, entre todos se irá resolviendo.

#### **4. COMUNIDAD LITERARIA**

De forma notoria a lo largo de la historia, siempre teniendo en cuenta las salvedades, la lectura se ha considerado un acto solitario, silencioso y alejado del mundanal ruido, cuando no necesariamente tiene por qué serlo. El factor social de la lectura puede animar a determinadas personas a participar de ella, ya que lo ven como un acto entretenido, divertido y no aburrido (como a cierta edad se consideran aquellos que se realizan en soledad y silencio).

Esta línea relacionada con la comunidad lectora, y la literatura como un fenómeno de alcance social, promueve la interacción entre los lectores a modo de lectura en alta voz, comentarios compartidos e interpretaciones conjuntas. De este modo, la literatura y su lectura se entenderán como formas de comunicación entre diversos individuos, así como un modo de codificación del mundo que los rodea. Además, la discusión literaria, la verbalización de sensaciones y sentimientos y el hecho de compartir opiniones críticas sobre un texto, entre otras, son actividades que pueden hacer del aula un espacio alejado del academicismo y más cercano al ocio, elemento que puede encender el interés y la curiosidad en más de un alumno. De este modo, es posible vincular la cultura académica con la cultura popular.

En este sentido, resultan de sumo interés las propuestas que desde la línea de las tertulias dialógicas se vienen haciendo, como modo de acercar la lectura a los sujetos participantes a través de la conversación y de la comunicación entre personas de distintos ámbitos que, por ello, pueden ofrecer visiones muy diferentes de lo que se ha leído<sup>7</sup>. Unido a lo anterior, los comentarios en alta voz, como forma de construir un conocimiento conjunto, pueden beneficiar la activación de los conocimientos previos y del intertexto lector, ya que los interlocutores cooperan entre sí para ir guiando la conversación hacia los lugares que realmente son de su interés.

La tertulia dialógica, como modo de proceder, proviene de la idea del aprendizaje dialógico, es decir, la enseñanza basada en el diálogo. Como en su momento

---

<sup>7</sup>El espacio de desarrollo de las tertulias puede ser un espacio físico, pero también virtual, con plataformas como Moodle. Estos espacios posibilitan el trabajo cooperativo y generan comunidad virtual. Según afirman Cassany y Sanz (2009), este tipo de entornos posibilitan el acceso a cantidad de documentos y archivos provenientes de todo el mundo; la multimodalidad de una escritura que contiene audio, imagen, sonido, etc.; la hipertextualidad gracias a los enlaces que se pueden integrar; la multitarea que permite procesar los discursos en paralelo y de forma instantánea, actividad imposible en la lectura y la escritura en papel; el autoaprendizaje, ya que debido a las posibilidades que ofrece la red, el sujeto puede ir aprendiendo de forma autónoma (tutoriales, slideshare, etc.); y, finalmente, la cooperación, proporcionada por un espacio en el que diversos sujetos participan de un mismo objetivo y aportan recursos, materiales, etc.

afirmó Javier Navarro, enseñar a leer no debe restringirse a dotar al alumnado de ciertas herramientas y códigos para descifrar el texto, sino que, ante todo, la educación literaria debe proporcionarle “un momento psicológico intra e intersubjetivo, es decir, la oportunidad de descubrir por cuenta propia el goce de la interpretación, de intercambiar, socializándolas, las opiniones y los sentimientos que suscitan los textos, aprender enseñando, leer escribiendo y hablando, producir produciendo” (Martins, 2006: 8). De este modo, la libertad que el participante de las tertulias dialógicas siente le permite abrirse a la lectura con todos los sentidos, sin miedo a expresar aquello que el texto le sugiere, haciendo de lo leído algo propio, como modo de llegar a la comprensión y, posteriormente, a la interpretación.

Además del factor placentero que el grupo puede proporcionar al lector, existe también un factor de comunicación social que igualmente se ve beneficiado gracias a la práctica de las tertulias. Al fin y al cabo, el grupo de lectores se erige como una especie de microcosmos social en el que principios como el respeto a la diversidad o la tolerancia hacia opiniones divergentes son requisito indispensable para que las relaciones que se establecen se mantengan y la comunicación logre alcanzarse con éxito. De este modo, las herramientas de participación en el entorno social se desarrollan a partir de la lectura y de los comentarios que cada participante quiera hacer al grupo y en el grupo, herramientas que pueden extrapolarse y ponerse en marcha en la cotidianeidad social de cada uno. En la línea de lo mencionado, Consol Aguilar afirma que “la tertulia dialógica desarrolla la lectura dialógica que no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que se entiende como un proceso de socialización en la lectura y de creación de sentido sobre la cultura con las personas participantes, a partir de la comprensión compartida y de la construcción intersubjetiva de sentido desde la interacción en el marco de un diálogo igualitario” (Aguilar, 2012: 5). Este aspecto social de las tertulias dialógicas está estrechamente ligado a la pedagogía crítica, es decir, al aprendizaje como formación de una ciudadanía crítica. Unida a la idea de pedagogía crítica por la que aboga Aguilar, cabe mencionar a Daniel Cassany y su *literacidad crítica*, es decir, “todo lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir” (Cassany: 90). Todo texto encierra un poso de ideología en su interior, que el lector debe saber identificar y descifrar. Tal capacidad le brinda al receptor la posibilidad de aprehender de forma plena e íntegra el texto leído. “No existe el discurso neutro u objetivo que denomine empíricamente hechos de la realidad. La

idea de que la lengua refleja la realidad es simple y esquemática. Lo que tenemos en el día a día son discursos, escritos u orales, que se producen en contexto. Cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal” (Cassany: 91). En este sentido, será importante formar lectores y escritores competentes que sepan gestionar y manejar la ideología oculta tanto a la hora de leer como de escribir. Al fin y al cabo, se trata de trabajar y desarrollar una mirada crítica que no se conforma con decodificar y codificar un texto. El individuo vive rodeado de discursos que se convierten en prácticas sociales que, a su vez, atraviesan ineludiblemente los textos que se producen y se leen. Por ello, será necesario inculcar la criticidad en el alumnado desde edades tempranas, como forma de forjar ciudadanos, idea que se observaba en Aguilar.

Volviendo a las tertulias dialógicas como entorno en el que también se debe desarrollar la literacidad crítica, el diálogo que poco a poco se va forjando entre los distintos integrantes del grupo hace patentes dos fenómenos. Por un lado, la lectura única y cuasi sacralizada del profesor desaparece, ya no existe una interpretación monolítica que surge de un individuo y se impone a otros, sino que es la comunidad la que, de forma diversa, va concatenando perspectivas diferentes para construir una interpretación común del texto. Y, por otro lado, el diálogo se construye a base de discursos que salen de cada individuo para fusionarse con otros discursos que emanan de ese mismo grupo. Y tales discursos son a su vez textos que, para serlo, requieren de una ordenación de los conceptos, una jerarquía de las ideas y cierto cuidado del estilo. Estos factores que el hablante deberá tener en cuenta y, poco a poco, ir activando, hacen que se desarrollen unas aptitudes que son igualmente válidas para la producción escrita. De este modo, la lectura produce discursos, que son textos que, a su vez, van produciendo otros textos con los que se puede, además, trabajar en el aula. Estos textos son orales en las tertulias, pero los podemos convertir en escritos si pedimos comentarios sobre lo leído, interpretaciones escritas, etc. Por tanto, lectura y escritura van unidas: la lectura produce escritura y la escritura produce lectura. Por ello, no deberán tratarse como elementos alejados el uno del otro, sino como vasos comunicantes.

Respecto a la tertulia dialógica y los beneficios que la misma puede brindar al lector participante, Martins menciona los principios que constituyen la base de esta

práctica. Tales principios, como se ha dicho ya, favorecen el desarrollo de determinadas aptitudes sociales. En primer lugar, no se debe olvidar que la tertulia se hace a partir de un diálogo entre los participantes, y que tal diálogo deja de ser unidireccional como ocurre con la enseñanza tradicional en la que el docente transmite datos e ideas, sin esperar respuesta por parte de sus oyentes. Muy al contrario, la tertulia dialógica aboga por un *diálogo igualitario* que propugna una pedagogía no autoritaria ni directivista (entiéndase la enseñanza tradicional, por llamarla de algún modo), sino que supone un cambio en roles del alumno y del profesor. Como afirma Aubert, “en una clase magistral, donde el educador o educadora expone algo críticamente, promoviendo la curiosidad epistemológica de las y los educandos, también podemos hablar de la acción dialógica, porque su intención al exponer algo no es que quienes le escuchan callen sino que le interpielen y que cuestionen la realidad a la que su explicación se refiere. El objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad interaccionando con las otras personas y con el mundo (Aubert, 2008: 124-125).

El hecho de que distintos puntos de vista converjan en una pluralidad de opiniones sobre el texto leído hace que sea necesario promulgar una *igualdad de diferencias*, es decir, la disposición horizontal, y nunca vertical, de las exposiciones de cada participante. Esta igualdad, basada en el respeto y la tolerancia hacia el otro (de ahí el principio de la *solidaridad*), solo se logrará gracias al pensamiento crítico y a la capacidad de análisis de los interlocutores. Uno de los modos más eficaces para lograr dicha criticidad serán las lecturas críticas y el trabajo que con el alumnado se haga sobre las mismas. Unido a esto, sobra decir que se dejará a un lado ya la mera decodificación del texto para pasar a la comprensión y a la *creación de sentido*, en un nivel metacognitivo en el que el lector hace suyo lo que ha leído y reflexiona a partir de ello, para transmitir su parecer desde un enfoque personal. En esta construcción del sentido será imprescindible la activación tanto de los conocimientos previos como del intertexto lector. Aparte de lo mencionado, y como ya se ha dicho anteriormente, a lo largo de las tertulias se van creando textos que se convierten en instrumentos para nuevos debates y discusiones; de ahí que se hable de la *dimensión instrumental* que de igual modo constituyen las tertulias dialógicas.

Por último, todo aquello que va surgiendo a partir de la discusión y el debate supone una *transformación* en el sujeto, un cambio que lo lleva del exterior hacia el interior y a la inversa, es decir, que aviva la introspección a raíz de la lectura y que a su

vez promueve la extroversión hacia el grupo, con quien se van a compartir pensamientos y sensaciones internas que la comprensión y la interpretación del texto han provocado.

Las tertulias dialógicas, por tanto, ofrecen la posibilidad de dar voz al alumnado y de observar, realmente, los niveles de comprensión y las capacidades en torno a la reflexión que este posee, para así establecer medidas al respecto. Elaborar una ficha técnica al final de una lectura solitaria y carente de ayuda no concluye con datos relevantes en torno a la comprensión del texto en cuestión. Los beneficios de esta actividad, por tanto, se observan en cuanto a que, por un lado, aumenta la autoestima del alumnado, debido a que todas las aportaciones son válidas y tienen la misma importancia y todos los alumnos participan de forma igualitaria. Por otro lado, se fomenta la solidaridad, ya que todos los alumnos ayudan a sus compañeros y, a su vez, deben acostumbrarse a pedir ayuda cuando la necesitan. Por último, se fomenta la lectura, debido a que las experiencias positivas con la lectura animan al lector a seguir leyendo otros textos (Loza: 5). Además de esto, resulta notorio el cambio que puede lograrse en torno a la expresión oral y la riqueza léxica, ya que los participantes en la tertulia deberán exponer su opinión de forma adecuada y comprensible para todos los demás.

Aparte de la tertulia dialógica, otro de los modos de hacer de la lectura un fenómeno comunitario es la lectura en voz alta en el aula y en compañía del docente. Emilio Sánchez Miguel defiende que “la capacidad para comprender no acaba de fraguar nunca del todo y cada nivel educativo exige una nueva vuelta de tuerca y un nuevo conjunto de desafíos” (Sánchez Miguel: 5) que, a su vez, el profesorado debe afrontar para lograr eficacia en la comprensión. Este deber del docente puede llevarse a cabo a través de la lectura conjunta de los textos en el aula. La compañía de alguien que ha alcanzado un alto nivel de comprensión puede beneficiar al aprendiz, siempre y cuando se trabaje paso a paso con él, y no dando las soluciones a los enigmas de la lectura. Comprender supone saber conectar los diversos contenidos de un texto, uniéndolos a experiencias y a conocimientos previos del lector, y para ello será necesaria la orientación y el acompañamiento de una figura mediadora (no directivista) entre el lector y el texto. De este modo, la cooperación entre ambos podrá lograrse de forma satisfactoria.

El presente trabajo propone llevar a cabo tanto la tertulia literaria dialógica, como el llamado *diario dialógico*. En ambos casos, se puede trabajar con textos completos o con fragmentos de obras más extensas. De igual modo, es posible introducir, como hasta ahora se viene haciendo, textos de diverso género discursivo y literario. La propuesta que se plantea propone ambas posibilidades, como forma de ir complicando gradualmente la tarea. Es decir, se empezará con fragmentos y se continuará con la lectura completa de una obra. Esta propuesta se plantea como experiencia inicial en el aula, y lleva adjunta una evaluación que corresponde a la valoración de la iniciativa, una vez desarrollada con el alumnado, para ver la viabilidad del proyecto y sus beneficios.

El primero de los textos que se plantean es un fragmento de la obra de teatro *Julio César* de Shakespeare, en concreto el famoso discurso de Marco Antonio (Escena II, acto III) tras la muerte de Julio César a manos de Bruto y sus secuaces. Debe celebrarse el funeral y Marco Antonio no dejará pasar la oportunidad de contar a la gente la verdad. Por medio de la ironía, elogiará a César y denostará a Bruto para poner a la ciudadanía de Roma en su contra. Es decir, Marco Antonio dejará en manos de la capacidad de inferencia del pueblo de Roma el éxito de sus intenciones, al menos hasta el final de sus palabras, en que sí hace una referencia directa a los traidores:

ANTONIO.- ¡Amigos, romanos, compatriotas, prestadme atención! ¡Vengo a inhumar a César, no a ensalzarle! ¡El mal que hacen los hombres les sobrevive! ¡El bien queda frecuentemente sepultado con sus huesos! ¡Sea así con César! El noble Bruto os ha dicho que César era ambicioso. Sí lo fue, era la suya una falta, y gravemente lo ha pagado. Con la venia de Bruto y los demás -pues Bruto es un hombre honrado, como son todos ellos, hombres todos honrados- vengo a hablar en el funeral de César. Era mi amigo, para mí leal y sincero, pero Bruto dice que era ambicioso, y Bruto es un hombre honrado. Infinitos cautivos trajo a Roma, cuyos rescates llenaron el tesoro público. ¿Parecía esto ambición en César? Siempre que los pobres dejaban oír su voz lastimera, César lloraba. ¡La ambición debería ser de una sustancia más dura! No obstante, Bruto dice que era ambicioso, y Bruto es un hombre honrado. Todos visteis que en las Lupercales le presenté tres veces una corona real, y la rechazó tres veces. ¿Era esto ambición? No obstante, Bruto dice que era ambicioso, y, ciertamente, es un hombre honrado. ¡No hablo para desaprobarme lo que Bruto habló! ¡Pero estoy aquí para decir lo que sé! Todos le amasteis alguna vez, y no sin causa. ¿Qué razón, entonces, os detiene ahora para no llevarle luto? ¡Oh raciocinio! ¡Has ido a buscar asilo en los irracionales, pues los hombres han perdido la razón! ¡Toleradme! ¡Mi corazón está ahí, en ese féretro, con César, y he de detenerme hasta que torne a mí...!

...



ANTONIO.- ¡Ayer todavía, la palabra de César hubiera podido hacer frente al universo! ¡Ahora yace ahí, y nadie hay tan valiente que le reverencie! ¡Oh señores! Si estuviera dispuesto a excitar al motín y a la cólera a vuestras mentes y corazones, sería injusto con Bruto y con Casio, quienes, como todos sabéis, son hombres honrados. ¡No quiero ser injusto con ellos! ¡Prefiero serlo con el muerto, conmigo y con vosotros, antes que con esos hombres tan honrados! Pero he aquí un pergamino con el sello de César. Lo hallé en su gabinete y es su testamento. ¡Oiga el pueblo su voluntad -aunque, con vuestro permiso, no me propongo leerlo- e irá a besar las heridas de César muerto y a empapar sus pañuelos en su sagrada sangre! ¡Sí! ¡Reclamará un cabello suyo como reliquia, y al morir lo transmitirá por testamento como un rico legado a su posteridad!

...

ANTONIO.- ¡Si tenéis lágrimas, disponeos ahora a verterlas! ¡Todos conocéis estemanto! Recuerdo cuando César lo estrenó. Era una tarde de estío, en su tienda, el día que venció a los de Nervi. ¡Mirad: por aquí penetró el puñal de Casio! ¡Ved qué brecha abrió el implacable Casca! ¡Por esta otra le hirió su muy amado Bruto! ¡Y al retirar su maldecido acero, observad cómo la sangre de César parece haberse lanzado en pos de él, como para asegurarse de si era o no Bruto el que tan inhumanamente abría la puerta! ¡Porque Bruto, como sabéis, era el ángel de César! ¡Juzgad, oh dioses, con qué ternura le amaba César! ¡Ése fue el golpe más cruel de todos, pues cuando el noble César vio que él también le hería, la ingratitud, más potente que los brazos de los traidores, le anonadó completamente! ¡Entonces estalló su poderoso corazón, y, cubriéndose el rostro con el manto, el gran César cayó a los pies de la estatua de Pompeyo, que se inundó de sangre! ¡Oh, qué caída, compatriotas! ¡En aquel momento, yo, y vosotros y todos; caímos, y la traición sangrienta triunfó sobre nosotros! ¡Oh, ahora lloráis y percibo sentir en vosotros la impresión de la piedad! ¡Esas lágrimas son generosas! ¡Almas compasivas! ¿Por qué lloráis, cuando aún no habéis visto más que la desgarrada vestidura de César? ¡Mirad aquí! ¡Aquí está él mismo, acribillado, como veis, por los traidores!

El fragmento de la obra de Shakespeare resulta interesante, ya que, para un primer momento, propicia la discusión, si se quiere, en términos más bien morales. El alumnado puede opinar sobre la actuación de Marco Antonio (previo a la lectura se deberá contextualizar el fragmento, contar cómo transcurre la obra, etc.; por supuesto, actividades relacionadas con la activación de conocimientos previos, el intertexto y las inferencias pueden realizarse con el mismo texto con el que se va a iniciar la tertulia dialógica, como forma de asegurar que todos han entendido el texto, de forma que puedan comenzar a formarse una opinión propia). Una vez se ha situado el fragmento, los alumnos pueden leerlo en casa o, si se prefiere (en un inicio) en el aula. Posteriormente, se iniciará un diálogo dirigido por la figura del moderador que podrá elegirse teniendo en cuenta las características de cada alumno y sus posibilidades. La

persona moderadora se encargará de dar los turnos de palabra a los participantes en la tertulia, pero será un miembro más de la misma y, como tal, no impondrá su verdad ni su parecer por encima del de los demás, sino que propiciará un diálogo horizontal donde la igualdad de las diferencias sea una de las máximas más importantes que reglen el intercambio de opiniones. Por otro lado, la persona moderadora deberá dar prioridad, a la hora de conceder los turnos de palabra, a aquellas personas que menos participen, para así asegurar una participación igualitaria.

Esta tertulia podrá llevarse a cabo en el aula, en horario lectivo, o si esto no es posible, fuera del horario lectivo, como actividad extraescolar una vez por semana.

Los objetivos que se plantean y que se considera que la tertulia literaria dialógica puede ayudar a alcanzar son los siguientes:

- Mejorar la competencia lectora.
- Desarrollar la expresión oral.
- Potenciar hábitos lectores
- Descubrir el lado lúdico de la lectura y de la Literatura.
- Generar una actitud de escucha en todos los participantes.
- Mejorar el diálogo entre el alumnado y entre alumnado y profesorado
- Desarrollar un espíritu crítico y solidario.
- Aumentar la autoestima.
- Estimular y mejorar la comunicación escrita.
- Dar sentido y funcionalidad a los aprendizajes relacionados con la comunicación oral en su doble vertiente de expresión y comprensión.
- Reflexionar como profesorado sobre esta y otras metodologías relacionadas con la lectura.

La tertulia, en un inicio, podrá estar dirigida por el docente, con preguntas que animen a los participantes a opinar y expresar lo que piensan en torno a lo leído, así como para guiarlos en la comprensión del texto, que tal vez en un primer momento pueda resultar complejo:

- ¿Se percibe cierta ironía en el texto? ¿Qué se quiere lograr con ella?
- ¿Por qué utiliza Marco Antonio esa técnica a la hora de juzgar a Bruto?
- ¿Creen que es un método eficaz para convencer a los oyentes?
- ¿Cómo creen que tuvieron lugar estas disputas?

- ¿Cómo valoran la actuación de Marco Antonio?

Si el texto ha sido de su agrado, podrían llevarse al aula más fragmentos, donde también se escuche la defensa que Bruto hace de su persona. Incluso, si los alumnos están dispuestos, puede representarse el fragmento leído, como forma de familiarizarse con el género teatral y como modo, a su vez, de comprender de forma más plena aquello que han leído (tratando de ponerse en el lugar de estos personajes históricos).

Otro de los textos que aquí se proponen, este ya de lectura completa, es *La metamorfosis* de Franz Kafka, ya que es una obra que permite interpretaciones diversas, según el sentido que el lector le quiera dar a la historia. Se puede ir trabajando la interpretación textual paso a paso con los alumnos y de forma compartida, tratando de ver qué diversas opciones posibilita el texto. Además, se introducirá al autor checo (rebasando así también las fronteras nacionales del canon al uso) y tratará de hacerse un explicación sugerente en torno al mismo, haciendo hincapié en su personalidad sombría, en su estado enfermizo, en sus tormentos, sus miedos... ¿Algo de eso es visible (o deducible) en el texto? ¿Quién puede ser Gregorio Samsa? ¿Representa a un tipo de persona? ¿Qué puede simbolizar la cucaracha? ¿Y cómo se comporta su familia? ¿Podrían ser representantes de algo más que una familia?

Todas estas preguntas podrán ayudar a ir entendiendo la literatura como un fenómeno de múltiples significados que varían según el lector y que, todos ellos, son igualmente válidos.

Como modo de ir teniendo constancia de aquello de lo que se va hablando, se propone que los alumnos vayan redactando un *diario dialógico*, por grupos o de forma individual, como más convenga según los casos. Resultaría más interesante hacerlo en forma grupal, ya que así se continúa con la dinámica hasta ahora fijada (el diálogo). Cada grupo reducido elabora un diario dialógico en el que se incluye desde sus reflexiones sobre los textos que sucesivamente se vayan leyendo. Posteriormente, todo el grupo-clase debate su contenido en el aula. La primera versión que el grupo ha escrito en su diario, puede modificarse añadiendo todo lo que ha pasado cada día en clase, así como insertando textos o imágenes que se puedan relacionar con lo leído. “Los diarios dialógicos, elegidos asambleariamente como recurso de trabajo, recogen las experiencias realizadas en clase, los libros y artículos leídos, la información y

propuestas de investigación en web y, también, las experiencias que fuera del aula conforman la vida de los estudiantes” (Aguilar, 2010: 20). El diario es el espacio en el que los alumnos escriben aquello que se relaciona con lo que han leído; es decir, la lectura, a su vez, genera textos. Los comentarios que en el diario se vayan haciendo, irán configurando la perspectiva del alumno, de tal forma que se desarrolle la mirada crítica.

Por otro lado, la evaluación será continua, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del alumnado, teniendo en cuenta los siguientes indicadores para la evaluación, tanto del alumnado como del profesorado y el grado de satisfacción general:

- Grado de satisfacción del alumnado.
- Grado de satisfacción del profesorado.
- Desarrollo de distintas capacidades:
  - Comprensión escrita.
  - Expresión oral.
  - Participación.
  - Respeto a las opiniones ajenas.
  - Ayuda a iguales.
  - Cumplimiento de compromisos.
- Incidencia en otras áreas.
- Incidencia en la mejora de la convivencia.

Al no ser una actividad demasiado conocida, conviene implantarla en el aula de secundaria de forma gradual y siempre teniendo en cuenta que es necesario observar los beneficios que reporta llevarla a cabo. A partir de esta primera prueba, las tertulias literarias dialógicas podrán llevarse a cabo con mayor conocimiento.

## **5. DE LA COMPRENSIÓN A LA INTERPRETACIÓN Y/O LA APROPIACIÓN**

A lo largo de las páginas anteriores, se ha insistido, en numerosas ocasiones, en el paso que desde la comprensión hay que dar hacia la interpretación, ya que este avance es decisivo para lograr la comprensión plena del texto. El estadio de la interpretación supone que el lector es capaz de aprehender el texto desde una perspectiva personal, pasar por ese filtro lo que ha leído y construir un nuevo sentido del texto, en el cual se llegue a descifrar la intención del autor, los significados latentes en el texto, etcétera. Tal y como afirma Antonio Mendoza Fillola, “la educación lecto-literaria se culmina, en suma, con la consolidación de la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, que son actividades esenciales en el proceso de lectura, y se complementa con la capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto. De este modo, el resultado final de ese conjunto de actividades de recepción es la interpretación del texto” (Mendoza Fillola, 2008: 10).

Para poder llegar a la interpretación del texto, será necesario diseñar actividades que respondan a un nivel de exigencia mayor, y que obliguen al lector a activar conocimientos para poder llegar a construir un sentido a partir de ese texto. El que logre hacerlo será un lector competente debidamente formado, que tenga la capacidad de discernir entre diversos textos, de analizarlos y de valorarlos, sin limitarse a captar el sentido literal de la decodificación del texto, sino aventurándose a formar hipótesis y a darle un sentido más amplio a lo que ha leído.

Al hilo de la amplitud a la que se ha hecho referencia, según algunos autores la *compresión*, como concepto, resultaría algo restringido y limitado, ya que parece referirse a la univocidad de una manera de comprender el texto, cuando en realidad, como también afirma la teoría de la recepción, existen multitud de formas de interpretar un (buen) texto, todas ellas dependientes del tipo de lector y de su horizonte de expectativas. En este sentido, se habla también de *apropiación*, como fenómeno mediante el cual el lector hace suyo el texto y a partir de allí, teniendo en cuenta el condicionamiento sociocultural del receptor, aventura una interpretación. Chartier, quien acuñó el término de *apropiación*, afirmó que lo utilizaba “en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos” (Chartier, 1998: 162). El texto contiene vacíos que quedan a disposición del sujeto interpretador, quien, a su vez, imprime sobre los mismos una

mirada condicionada y condicionante para su interpretación. Por tanto, se habla de *apropiación* en cuanto a que cada lector tiene su forma única e irrepetible de hacer suyo el texto, mediante un proceso activo de construcción de sentido. Volviendo una vez más a Chartier, “el seguir a Paul Ricoeur nos permite comprender la lectura como una apropiación. Y ello en un doble sentido: por un lado la apropiación designa la efectuación, la actualización de las posibilidades semánticas del texto; por otro lado sitúa la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede llevar a cabo la comprensión en sí y la construcción de la realidad (Chartier, 1998: 424).

El texto que para la interpretación se propone es el cuento “Casa tomada” de Julio Cortázar, por considerarse adecuado para, por un lado, seguir trabajando la idea de que la literatura permite múltiples interpretaciones (al hilo de lo que se ha visto en *La metamorfosis* de Kafka) y, por otro, introducir en el aula el concepto de literatura fantástica, que puede enriquecer el conocimiento del alumnado. El procedimiento que con este texto se seguirá es el que ya se ha visto en anteriores secciones, trabajando así el momento previo de la lectura, la lectura en sí y el momento posterior, todo ello de forma oral, conjunta y participativa, según se propone en las diversas secciones del presente trabajo.

## **6. LA PRODUCCIÓN**

Se ha mencionado ya la premisa de que si formamos escritores, estamos formando lectores. Por ello, será imprescindible trabajar la producción escrita, no como acción ajena a la lectura, sino paralela a ella, como fenómenos inseparables. El presente trabajo también propondrá la escritura creativa como modo de formar lectores competentes que comprendan el texto y logren interpretarlo teniendo en cuenta las premisas que anteriormente se han citado (el intertexto lector, la activación de los conocimientos previos, la criticidad, etc.). La escritura creativa, además de favorecer la lectura, ofrece al alumnado infinidad de posibilidades para desarrollar la relación lúdico-estética con el lenguaje, el impulso creador que desbloquea el imaginario tanto

personal como colectivo, el pensamiento divergente (aquel que se arriesga hacia acciones alternativas, diferentes a las convencionales), la imaginación<sup>8</sup> y la sensibilización hacia el lenguaje, la autonomía del lenguaje como válido en sí y no como herramienta o instrumento para lograr otro objetivo, la lectura como proceso inherente a la producción escrita, etc. En un plano más concreto, y según cómo se trabaje la escritura creativa, esta puede proporcionar la posibilidad de trabajar en grupos, co-escribir, revisar y reestructurar los textos de forma conjunta y cooperativa (en la misma línea que lo mencionado en relación a la lectura como fenómeno comunitario en las tertulias literarias dialógicas, también la escritura puede formar parte del grupo, sin tener que ceñirse únicamente al espacio íntimo del individuo).

Antes de continuar, resultaría interesante reflexionar sobre qué se entiende por escritura creativa, frente a aquella que no lo es. ¿O toda escritura es creativa desde el momento en que emerge de un *yo* único e irrepetible?<sup>9</sup> Autores como Sergio Furgoni se decantan más por el término escritura de *invención*, haciendo hincapié en el carácter lúdico-estético del lenguaje y en la activación de la ficción y del imaginario. En este sentido, la escritura creativa o de invención, no será este el espacio de tal discusión, es aquella que se aleja de la práctica habitual (la de los textos informativos, por ejemplo) para trabajar el texto literario como fuente de creación, uniendo la lectura a la escritura.

Se ha mencionado que la terminología habitual que denomina *actitud*, *habilidad* o *competencia* a ciertas aptitudes que se van desarrollando y logrando no es fiel al trabajo que a través de la escritura creativa el individuo lleva a cabo. El desarrollo de la imaginación, la postura ante la ficción, el empleo de esta, los modos de enfrentarse a la página en blanco o muchos otros aspectos no cabrían dentro de los márgenes de dicha terminología. Por ello, sería conveniente hablar en otros términos cuando a los beneficios de la escritura creativa se refiere.

---

<sup>8</sup>En relación a la imaginación y su concepción tradicional a la hora de referirse a ella, Rodari afirma que “es indispensable una valoración distinta de la imaginación. Es imprescindible, en primer lugar, rechazar esa tradicional oposición entre fantasía y realidad, en la que realidad significa lo que existe y fantasía aquello que no existe. Esa oposición no tiene sentido. ¿No existen acaso los sueños? ¿No existen los sentimientos, por el hecho de no tener cuerpo? ¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia, ya que no entran en la mente más datos que los de la experiencia?” (Rodari, 2004: 3).

<sup>9</sup> Hay autores que así lo defienden. Por ejemplo, Leonor Alonso opina que todo depende de cómo se interprete la creatividad. En este sentido, “en el ámbito del pensamiento literario, se impone una realidad inventada, que rompe el control sobre la imaginación de los procesos lógicos; en el ámbito científico, se presenta la creatividad verbal más apegada a lo objetivo, manteniendo siempre el vínculo con lo posible y lo real no aparente” (Alonso, 1981: 10).

Tales beneficios se relacionan de forma directa con la capacidad que el escribiente va logrando para jugar con el lenguaje de forma espontánea y divertida, “apoderarse de las palabras y de las cosas (Rodari, 2004: 3), sin los formalismos academicistas a los que está acostumbrado en la escuela, haciendo del lenguaje algo suyo, propio, con lo que puede crear según sus intereses y sus necesidades expresivas. A través del texto creado, el alumnado habrá podido manifestar su competencia comunicativa y literaria, objetivos que pueden establecerse como meta del trabajo con la escritura de invención. Además, y como es de pensar, la competencia lingüística del alumnado se desarrolla al perseguir crear textos coherentes y bien cohesionados, cuidando la gramática y la sintaxis, la ortografía y el léxico, teniendo en cuenta que el texto escrito no es igual que el discurso oral.

Esta relación de cercanía con la escritura hará que el alumnado se sienta más seguro en el código escrito-leído, que lo conozca mejor y, por ende, que lo comprenda mejor (se aprende a leer como escritor). Por ello, formando escritores, se forman lectores, según la premisa por la que, entre otros, aboga Víctor Moreno, quien entiende la lectura y la escritura como si de vasos comunicantes se tratara. En el caso de la escritura de invención, se trata de transformar la imaginación que consume, en imaginación que crea.

Lo que Gianni Rodari afirma en relación a la lectura se puede aplicar, de igual manera, al acto de escritura: “hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, para satisfacer una necesidad personal de información (...) o para poner en acción su imaginación. Para *jugar a* sentirse un huérfano perdido en el bosque, pirata y aventurero, indio o cowboy, explorador o jefe de una banda. Para jugar con las palabras. Para nadar en el mar de las palabras según su capricho” (Rodari, 2004: 1). Esto mismo que proporciona la lectura, lo puede proporcionar también la escritura, siempre y cuando se les permita a los alumnos hacerlo, imaginando, expresando lo que piensan y sienten, comentándolo con sus compañeros y poniendo así en marcha un microcosmos ficcional del cual son ellos los demiurgos. Siguiendo a Rodari, son ellos, *los-niños-que-juegan* (frente al *niño-alumno* que entiende la lectura y la escritura como obligaciones escolares).



Al fin y al cabo, se trata aquí de evitar en la mayor parte posible la escritura que se limita a copiar lo que otros han hecho, solamente para practicar el texto escrito, sin dar al individuo margen para la expresión interior y su escritura personal y personalizada. A través de prácticas como la escritura creativa, al igual que ocurre con las tertulias literarias dialógicas, el alumnado tiene un espacio en el que poder expresarse, sin las restricciones de lo puramente académico, pudiendo así opinar, compartir, valorar y crear. Las tertulias se centran en la lectura y las prácticas de la escritura creativa lo hacen en el texto escrito. De este modo, se trabajan ambas vertientes de lo literario.

Por último, si se aboga por los beneficios de la escritura de invención, debería instaurarse como una práctica reiterada inserta en el quehacer académico de la escuela, y no como una práctica semi-lúdica que llega a entenderse como “recreo” o pasatiempo sin objetivos definidos.

En esta última sección de las propuestas para el aula se presentará un conjunto de actividades que se han desarrollado en el aula de 2º de la ESO en relación a la escritura creativa. Ligada a la unidad de poesía, se ha planteado la escritura como forma de unir la escritura a la lectura y lograr así una mayor comprensión de un género literario que, en principio, el alumnado concibe como complejo e incomprensible.

Esta propuesta llevada al aula trabajó tres ámbitos de la imaginación verbal:

- ✓ Ámbito lúdico
- ✓ Ámbito senso-perceptivo
- ✓ Ámbito metafórico

Se adjunta a continuación el dossier entregado al alumnado de 2º de la ESO para desarrollar las actividades de escritura, en este caso, poética<sup>10</sup>:

### *TALLER DE CREACIÓN LITERARIA*

---

<sup>10</sup> Las sesiones dedicadas a la escritura poética tenían dos objetivos: por un lado, la adquisición de las herramientas y de los recursos literarios que se habían visto en clase al hilo de la unidad de poesía, para aprender a utilizarlos y, de este modo, comprenderlos de forma directa. Por otro lado, los poemas que de estas actividades surgieran se incluirían en el proyecto que se diseñó para la unidad, en el cual el alumnado tenía que incluir poemas de autores vistos en el aula (con un breve comentario interpretativo) y poemas de su propia creación.

Hasta ahora nos hemos adentrado en el mundo de la poesía leyendo e interpretando poemas de autores que en su momento tuvieron la necesidad de expresar sus emociones y sentimientos a través de la poesía. Ahora ha llegado nuestro momento, ya que para convertirnos en buenos lectores de poemas tendremos que aprender a escribirlos y experimentar la sensación de vivir en las palabras, poder valernos de ellas para expresarnos, para crear mundos inexistentes y llevar a nuestros lectores a vivir nuevas experiencias.

Para que esto sea posible y todos nosotros nos sintamos cómodos a la hora de enfrentarnos a la página en blanco, trabajaremos a lo largo de tres sesiones en la creación de poemas, pero lo haremos de distinta manera:

### **1. Aplicando lo aprendido**

En esta primera fase de nuestro taller vamos a repasar lo visto hasta ahora, pero no ya para memorizarlo o aprendernos de memoria cada definición, sino para entender bien a qué nos hemos referido a lo largo de las clases anteriores. Y, para entender bien la poesía y sus recursos, ¿qué mejor modo que escribiendo?

Comenzaremos nuestra aventura literaria creando nuestros propios recursos literarios (tanto semánticos, como fónicos y, finalmente, gramaticales):

- Metáforas.
- Sinestesias.
- Comparaciones.
- Antítesis.
- Juegos de palabras.
- Aliteraciones.
- Jitanjáforas.
- Onomatopeyas.
- Rimas.
- Paralelismos.
- Repeticiones.

- Hipérbatos.

Una vez conozcamos lo que significa cada uno de los recursos nombrados, iniciaremos nuestra propia escritura. Veamos un ejemplo: si queremos expresar que alguien está cantando y la melodía de la canción nos gusta mucho: *De aquella oscura gruta emanaba el dulce cantar como si de música celestial se tratara*. Podemos observar una metáfora (“oscura gruta” para referirse a la garganta de la persona que canta), una sinestesia (“dulce cantar”; ¿el cantar puede ser dulce? En principio la música solamente se oye, no se degusta. Por tanto, tenemos un entrecruzamiento de los sentidos) y una comparación (“...como si de música celestial se tratara” que nos permite entender mejor cómo era la melodía que aquella persona cantaba).

Como vemos, podemos expresar las ideas y las sensaciones de diferentes maneras que se alejan de nuestro lenguaje cotidiano. ¡Hagámoslo!

## **2. Buscando fuentes de inspiración**

Otro modo de crear poesía es aquel que busca la inspiración en las imágenes o en la música. Estas nos pueden ayudar a buscar ideas, emociones o sentimientos para después escribirlos.

Por tanto, la segunda sesión de nuestro taller de creación literaria estará dedicada a los poemas que escribiréis a partir de varias imágenes y una canción.

El procedimiento de esta sesión será el siguiente:

- Ver las imágenes proyectadas/Escuchar la música. Trataremos de hacerlo de forma relajada, dejando surgir sentimientos, emociones, ideas, historias...
- Escribir de forma espontánea en el cuaderno lo que nos han sugerido las imágenes y la música.
- Volver a ver las imágenes o escuchar la música.
- Tratar de da forma poética (escribir un poema) a lo que hemos sentido y ha quedado anotado en el cuaderno.

De este modo, y a través de elementos artísticos, podemos crear nuestros propios poemas y expresar a través de ellos lo que hemos sentido.

### 3. Creando a partir de lo que otros han creado

¿Podemos tomar un poema de alguno de los autores vistos y personalizarlo?  
¡Intentémoslo!

En esta sesión tendremos como referencia un poema concreto (y su tema) y, a partir de él, y modificándolo, crearemos un nuevo poema que se convertirá en personal<sup>11</sup>. De este modo, podremos ver cómo un mismo tema puede tratarse y expresarse de distinta manera, según la persona que lo escriba. Así, el poema cambiará de tono, podrá ser lírico o narrativo (según cómo queramos expresar lo que expresamos), utilizará distintos recursos literarios (semánticos, fónicos o gramaticales), cambiará el tipo de lenguaje, adaptándose mejor a lo que queremos transmitir...

En esta sesión descubriremos que la poesía es infinita, porque infinitas somos las personas que la escribimos.

Los resultados que de estas sesiones fueron textos que los alumnos crearon de forma personal, expresando emociones y sentimientos que de otra manera no habrían expresado. Descubrieron la escritura como vía de escape y de descubrimiento de sensaciones y emociones subjetivas. Se adjuntan aquí algunas de estas creaciones:

*Una helada mañana, como el hielo desperté.*

*Asomado en la ventana, contemplé cómo dos hombres*

*Tan altos como rascacielos*

*Tan fuertes como el duro acero*

*Llamaban a la puerta de casa.*

*Mas siendo yo un simple chiquillo*

*No supe que aquellos eran*

*Diablos del infierno*

---

<sup>11</sup> Se ha incluido ya la creación de uno de los alumnos al hilo del poema “Siete enanitos en paro” de Dino Lanti.

*Que a mi padre se llevaban.  
A madre pregunté por padre:  
“A un campo de tierra y piedras lo llevaron  
A trabajar como esclavo  
Donde un día te duermes para nunca despertar”  
“¿Por qué?” pregunté yo.  
“Por ser quienes somos, y no quienes quieren que seamos”.*

Alumna de 2º de la ESO. Poema escrito a partir de *Le valse d'Amelie*, Yann Tiersen.

*Lloviznas de mares muertos  
Flotan entre las sábanas  
Un sábado por la tarde,  
Raro, porque no solía estar en casa.  
El corte de ese lazo no fue como uno cualquiera.  
Ella sabía que le engañó años atrás  
Pero nunca le importó porque se lo prometió.  
Prometió no olvidarla.  
Recordando lo negro  
Y mucho más lo blanco,  
Se acurrucaba entre las sábanas  
Pensando en lo que lo añoraba.  
Pero al final todo quedó olvidado  
Porque alguien la ayudó a salir de aquel infierno  
Y jamás volver a recordar  
Lo sufrido hasta el momento.*

Alumna de 2º de la ESO. Poema escrito a partir de *Le valse d'Amelie*, Yann Tiersen.

*La luz que hacía crecer mi vida  
La dulce ilusión de saber  
Que nuestras almas se juntarían  
Al ver que un día la distancia nos separó.  
Y me encaminé hacia el horizonte  
Con esperanza de poder encontrar a mi amor.  
Tras largos soles  
Tras largas lunas  
Conseguí encontrar a quien quería.  
Quería sorprender a mi amor  
A mi prometido  
Pero con otra musa lo vi  
Y sin que se enterara a nuestro hogar colcí.  
Desnuda al llegar me sentí,  
Pensando en aquella enorme mentira  
En cómo había destrozado mi libro de recuerdos,  
Cómo había hurgado en mi corazón.  
Y yo a pesar de ello seguía enamorada  
Pero no de lo que era,  
Sino de lo que fue.  
Una carta de amor le dejé  
Junto a la mesilla  
Con esas dos últimas frases  
Al final.  
Y de aquel lugar de ensueño  
Me fui  
Y en la cruda realidad me sumergí.*

Alumna de 2º de la ESO. Poema escrito a partir de *Habitación de hotel* de Edward Hopper.

## CONCLUSIONES

En definitiva, el presente trabajo se ha centrado en el diseño de actividades en torno a la lectura, como modo de favorecer la comprensión lectora del alumnado en un momento de la etapa educativa que se podría considerar crítico. Las diversas secciones del trabajo han propuesto actividades de carácter grupal, en su mayoría, de tal forma que el alumnado esté en constante contacto con textos de complejidad variable, que, como ya en un inicio se ha dicho, son susceptibles de ser modificados según el grupo de alumnos con el que se trabaje.

Teniendo en cuenta que se necesitaría un plazo medio-largo para observar la efectividad de dichas propuestas, el presente trabajo defiende la dinámica de aula que concede protagonismo absoluto a la figura del alumno, quien debe trabajar sobre el texto con la ayuda del profesor-mediador. El proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo de forma dialogada y horizontal, donde las perspectivas divergentes y las interpretaciones variadas de los textos construyen de forma conjunta el conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, C. (2012). *La tertulia literaria dialógica de LIJ y la alfabetización digital*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

AGUILAR; ARROYO; CREMAES; MEJÍAS; ROIG; TORREGO (2010). “El barret de copa alta on totés posible: una experiència de diaris dialògics en l’aula digital en la formació de Mestres”. *Quaderns d’Educació Contínua*, 24, 133-154.

ALONSO, L. (1981). *Autoritarismo contra creatividad: la creatividad verbal y figural en la infancia*. Mérida: Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, A.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatía.

BALLESTER, J; IBARRA, N. (2009). “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico” en *Revista OCNOS*, nº 5, pgs. 25-36.

CASSANY, D. “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”. Consultado en: [http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo\\_2/bloque\\_v/lecturas\\_complementarias/literacidad\\_leer\\_escribir\\_ideologia\\_Cassany.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_2/bloque_v/lecturas_complementarias/literacidad_leer_escribir_ideologia_Cassany.pdf)

CASSANY, D. *Leer para Sophia*. Consultado en: [http://www.academia.edu/2976081/Leer\\_para\\_Sophia](http://www.academia.edu/2976081/Leer_para_Sophia)

CASSANY, D y SANZ, (2009). “El comentario de textos electrónicos”. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 52, 21-31.

CERRILLO, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

CHARTIER, R (1998). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económico.

COLOMER, T. (1995a). “La adquisición de la competencia literaria” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 4, pgs 8-22.

COLOMER, T. (1995b). “La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria”. *Revista aula de Innovación Educativa*, nº 39.

DOCAMPO, X.P. (2002). “Leer, ¿para qué?” VVAA. *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya. Pgs. 45-66.

ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

ESTEVE, Olga (2004). “La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente”, en SIERRA PÍO, Juan Manuel (coord.) y LASAGABASTER HERRARTE, David (coord.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Cuadernos de Educación.

GÓMEZ SOTO, I. (2002). “Los hábitos lectores”, J.A. MILLÁN (coord), *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.



- JIMÉNEZ, E. (2013). “La competencia lectora”, s.l.
- LOZA, M. “Monográfico. Tertulias literarias”. *Cuadernos de pedagogía* nº 341.
- MARTINS DE CASTRO, D. (2006). “Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica”, en *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1999). “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”, CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Eds. Universidad Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, A (2008). *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- MILLÁN, J.A. (2000). *Lectura y construcción del conocimiento*, s.l. Federación de Gremios de Editores de España.
- MORENO, Víctor (2005) “Leer y escribir: ¿vasos comunicantes?”, en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona: Editorial Fontalba.
- OCDE (2009). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de publicaciones oficiales.
- RODARI, G. (2004). “La imaginación en la literatura infantil”, en *Perspectiva escolar*, nº 43.
- RODARI, G. (2005). “Nueve maneras de enseñar a los niños a odiar la lectura”, en *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona: Editorial Fontalba, S.A., 1998. Pgs. 28-34.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1999). “Discurso literario y comunicación infantil”, CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ed. Universidad Castilla-La Mancha.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. “¿Por qué leer con los alumnos en las aulas?”. Consultado en: [http://docentes.leer.es/files/2010/07/art\\_prof\\_eso\\_bach\\_porqueleerconlosalumnos\\_emiliosanchemiguel.pdf](http://docentes.leer.es/files/2010/07/art_prof_eso_bach_porqueleerconlosalumnos_emiliosanchemiguel.pdf)
- TABERNERO, R.; DUEÑAS, J.D. (2003). *La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria*. Cuenca: Eds. Universidad Castilla-La Mancha.

## ANEXO I

### Romanceando

## **Trabajar el romance a partir de su adaptación a la época actual y al género dramático *títeres***

2º de la ESO

### **1. Introducción**

El “Romance de la linda Melisenda” podría describirse tanto desde el punto de vista de la poesía, como desde la perspectiva del relato, ya que se trata de un poema narrativo (con una perspectiva cronológica de los hechos, unos personajes y una estructura que bien podría dividirse en planteamiento nudo y desenlace), que, sin embargo, indaga en las experiencias del individuo, en su mundo interior, en sus pasiones y sus miedos. A su vez, no abunda en recursos líricos, ni encierra un lenguaje críptico, difícil de interpretar, sino que la narración es clara (salvo desde el punto de vista léxico, que puede entrañar dificultades propias de la lengua medieval). Esta hibridación permite un acercamiento más claro a la Edad Media, ya que se sitúa en el centro, tomando las características claras del relato y de la poesía. Asimismo, el “Romance de la linda Melisenda” también ofrece, a pesar de su carácter eminentemente narrativo, la posibilidad de interpretar ciertos signos o ciertas connotaciones que pueden tener los elementos que en él aparecen. En este sentido, el texto no se queda en un plano bidimensional, sino que permite la tridimensionalidad hermenéutica para profundizar más en la interpretación y la decodificación del texto. El texto seleccionado pertenece al romancero español, y se ha elegido como propuesta para la animación lectora, debido a que, a pesar de ser un texto medieval, ofrece la posibilidad de dar a conocer la literatura oral de la Edad Media a los alumnos de una forma divertida y cercana al humor. En este sentido, si bien la época medieval es lejana en el tiempo, los alumnos pueden observar cómo los temas que esta trabaja pueden resultar de gran actualidad y cercanía con respecto a sus propios intereses. En cuanto a la calidad de la obra, es innegable el patrimonio artístico y cultural que entraña, patrimonio que, por otro lado, conviene que el alumnado conozca y con el cual debe familiarizarse. En relación al currículo oficial, la Edad Media encuentra cabida en 3º de la ESO, y el romancero podría ser un buen inicio, ya en 2º de la ESO, del estudio de esta época, tan compleja y sobre la cual existen tantos prejuicios entre los alumnos. El producto final de esta propuesta didáctica consiste en la representación de un texto adaptado a partir del “Romance de la linda Melisenda”, a través del teatro de títeres, para lo cual será indispensable el trabajo interdisciplinar junto al profesor de plástica/tecnología, para la confección de las marionetas. Tal representación se realizará al término de las sesiones, en el salón de actos del centro, ante diverso público (dependiendo del contenido del texto representado).

## 2. Desarrollo del proyecto: secuencia de actividades

<b>PROYECTO</b>	Romanceando. Introducción a la Edad Media a través del romance y su teatralización <i>titiritesca</i> .	
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación.</li> <li>-Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.</li> <li>-Desarrollar la lectura y la escritura como modos de aprendizaje y auto-reflexión.</li> <li>-Conocer y comprender las principales formas de la tradición literaria occidental.</li> <li>-Reconocer uno de los principales géneros de la literatura tradicional.</li> <li>-Distinguir las principales épocas artísticas y literarias, y sus rasgos característicos.</li> </ul>	
<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	Actividades y tareas relacionadas con tres momentos de lectura: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Antes</b> de la comprensión (lectura).</li> <li>2. <b>Durante</b> la comprensión (lectura).</li> <li>3. <b>Después</b> de la comprensión (lectura).</li> </ol>	
<b>FACTORES PARA SU EJECUCIÓN</b>		
	<b>Gestión de clase</b>	Trabajo individual Trabajo por parejas Reflexiones grupales
	<b>Espacio</b>	Un aula ordinaria Aula de tecnología (taller)
	<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Recursos en papel</li> <li>.Ordenador con conexión</li> <li>.Proyector</li> <li>.Materiales para la confección de títeres</li> </ul>
	<b>Duración</b>	3 o 4 sesiones de 55 minutos (Si existe tal posibilidad, la secuencia se desarrollará en las clases de apoyo, con la ayuda de otro profesor).

## ANTES DE LA COMPRENSIÓN (LECTURA)

### a) Actividad de contextualización

Consigna de la actividad	Objetivo didáctico	Habilidades y estrategias	Principales contenidos
Contextualización del texto en la época medieval (introducción)	-Acercarse a la EM a través de un tema de interés para el alumnado.	-Puesta en común -Discusión -Reflexión	-Características de la EM -Literatura medieval
Agrupamiento de los niños/as	Descripción de la actividad-solución	Materiales necesarios	Duración
Discusión grupal	La introducción a la EM se hará desde los temas más cercanos al alumno, de forma dialogada y reflexiva.	-Recursos en papel con los textos a leer -Ordenador con proyector	20 minutos

En un primer momento, la actividad de contextualización presentará el planteamiento del tema del amor, por considerarse cercano al interés de los alumnos y sus experiencias personales, y por estar estrechamente ligado al texto que se va a leer (“Romance de la linda Melisenda”). Dicho planteamiento será grupal, y se iniciará un coloquio en torno a él, con preguntas guiadas por parte del profesor. Tales preguntas harán alusión a cuestiones como:

- ¿Desde cuándo se habla del amor?
- ¿Es un tema antiguo o moderno?
- ¿Es un tema que atañe a toda la humanidad y a todas las épocas?
- ¿Siempre han existido las mismas historias amorosas?
- ¿Siempre han existido los mismos problemas en torno al amor?

Para ir introduciendo la idea de la inmortalidad de temas como el amor, el profesor leerá en alta voz un breve fragmento del *Arsamandi* de Ovidio. De este modo, los alumnos comenzarán a ser conscientes de lo cercano que puede resultarles algo tan alejado en el tiempo (una de las ideas principales del momento anterior a la lectura será la de romper las barreras espacio-temporales de la literatura medieval).

Una vez se haya reflexionado sobre el texto de Ovidio, se realizará un acercamiento a la EM a través de la temática del amor prohibido, como modo de ir ciñéndose cada vez más al texto que ocupa esta propuesta didáctica. Para ello, se leerá el Relato el fragmento de Pitas Payas de *El libro del buen amor*. Como modo de guiar la reflexión y la valoración del fragmento leído, se plantearán preguntas al grupo, para la discusión compartida y colectiva:

- ¿Cómo valoramos esta historia?
- ¿Hay relación con la época actual?
- ¿Qué relación de poder hay entre el hombre y la mujer?
- ¿Cuán distanciada está la EM del momento actual en cuanto a los sentimientos?

Al mismo tiempo, el profesor tratará de proyectar representaciones del amor medieval, no solo en relación con la literatura, sino también con la pintura (mostrar imágenes) y la música (escuchar alguna música medieval).

**b) Activación de conocimientos previos:**

<b>Consigna de la actividad</b>	<b>Objetivo didáctico</b>	<b>Habilidades y estrategias</b>	<b>Principales contenidos</b>
Tomar consciencia de las ideas que los alumnos tienen en torno a la época medieval.	-Deducir, a partir de la discusión grupal, las características de la EM.	-Puesta en común -Discusión -Reflexión	-Características de la EM

Agrupamiento de los niños/as	Descripción de la actividad-solución	Materiales necesarios	Duración
Discusión grupal	El segundo momento de la introducción de la EM se realizará a través de las características de la época, como modo de situar a los alumnos en aquello que van a leer.		10 minutos

En este segundo momento de la introducción a la época medieval se hará un planteamiento del tema del amor prohibido, el amor imposible, etc. En relación a estas ideas, se les preguntará a los alumnos si conocen historias al respecto o relatos literarios en los que se traten temas similares.

- ¿Qué sabemos sobre la EM? ¿Ropajes? ¿Tipo de casas? ¿Papel de la mujer? ¿Árabes y cristianos? ¿Qué tipo de historias y personajes se nos vienen a la cabeza?
- ¿Cómo seríamos nosotros si viviéramos en la EM? Reflexión evocadora. Descripción compartida de cómo seríamos nosotros.

### c) Planteamiento de la mediación

La mediación entre el texto y su lector se planteará desde el punto de vista de las experiencias personales. De este modo, los alumnos podrán reflexionar sobre un tema de interés en la adolescencia, y podrán expresar si sus propias experiencias personales difieren o se asemejan a las mencionadas en torno a las relaciones de amor vistas en textos medievales, del mismo modo que ocurrirá con el texto de la linda Melisenda. Ej: si han tenido alguna relación, si ha sido compleja, si era o no era accesible... Así, desde su experiencia, lo emocional y lo sensorial nos ayudarán a mediar entre los alumnos y el texto, y podremos prepararlos para una “lectura con el cuerpo”, con los sentidos, sintiendo así lo leído en relación con lo vivido, lograr de este modo una lectura integral y completa.

**d) Preparación de la comprensión y la interpretación**

<b>Consigna de la actividad</b>	<b>Objetivo didáctico</b>	<b>Habilidades y estrategias</b>	<b>Principales contenidos</b>
Dramatización de escenas en torno a relaciones de amor de diverso tipo, como modo de preparar a los alumnos para la lectura y la vivencia del texto.	-Expresar sentimientos y sensaciones comunes a todos.	-Dramatización de -Expresión de sentimientos -Habilidades emocionales	-Relaciones de amor actuales y medievales. Concepción del amor.
<b>Agrupamiento de los niños/as</b>	<b>Descripción de la actividad-solución</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
Por parejas y pequeños grupos (3 personas)	Los alumnos deberán dramatizar los guiones sobre relaciones de pareja de diversos tiempos, para tomar conciencia de las diversas concepciones del sentimiento amoroso y su universalidad.	-Recursos en papel con los textos a interpretar.	20 minutos

Se les repartirán breves guiones (a modo de sketch) para ser representados ante la clase. Por parejas o en pequeños grupos (según el texto a dramatizar), los alumnos darán cuerpo a las diversas concepciones sobre el amor que vayan apareciendo. De este modo, los alumnos se prepararán para “leer con el cuerpo” el texto que corresponde a esta propuesta didáctica.

**e) Animación convergente**

<b>Consigna de la actividad</b>	<b>Objetivo didáctico</b>	<b>Habilidades y estrategias</b>	<b>Principales contenidos</b>
Visualización de una representación teatral en el aula, con actores amateur.	-Aplicar lo experimentado y lo aprendido hasta el momento, a la representación teatral de un romance. -Comenzar a idear el trabajo final.	-Respeto hacia el actor	-Literatura medieval. El romance.
<b>Agrupamiento de los niños/as</b>	<b>Descripción de la actividad-solución</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
No se agruparán	Los alumnos deberán observar la dramatización de un romance por parte de actores amateur.	-Actores amateur -Material necesario para la representación (vestimenta y escenografía).	10 minutos

Dramatización impactante de un romance (una escena) con actores amateur: luces apagadas, escenografía mínima. Se elegiría un fragmento cómico, de enredo amoroso.

En caso de que esta propuesta no pueda llevarse a cabo, existirían dos posibilidades que permitirían cumplir el mismo objetivo y preparar a los alumnos para la lectura:



- Crear un ambiente juglaresco en el que el profesor introduzca el quehacer de tal personaje, relatando una de las narraciones del romancero.
- Poner música medieval, sin previo aviso, y la grabación de un juglar anunciando su llegada y la historia que va a narrar.

## DURANTE LA COMPRENSIÓN (LECTURA)

### a) Elección del formato de texto (lectura modélica y expresiva):

Lectura por parte del profesor con música circense que resalte la ironía y el carácter cómico del mismo. La música seleccionada es:

1. *Billy Bailey* (lectura del comienzo, y el desarrollo de la narración).
2. *Trepuzzi per due oboe*, de Nino Rota (lectura del desenlace).

Tras la lectura, o antes de ella si se cree oportuno, se aclararán las (posibles) dudas sobre el vocabulario, para que la comprensión no encuentre obstáculos léxicos.

### b) Asamblea para la comprensión compartida (lectura compartida):

Lectura dramatizada de los alumnos, con los diversos personajes. Una vez hecha la lectura por parte del profesor, los alumnos deberán, de forma expresiva e interpretativa, el texto en cuestión. Para ello, deberán tenerse en cuenta diversos aspectos, como:

- El reparto de roles.
- La expresividad a la hora de leer: tono, gestualidad; los alumnos dispondrán del modelo del profesor, pero deberán perfilar cuestiones como “¿qué voz daremos a cada personaje?”, “¿en qué tono hablarán?”, etc.
- La música, caso de que se optara por leer con un fondo musical: música medieval, con ruidos de gente, mercadillo, risas... De este modo, la lectura estaría más cercana a la verosimilitud.
- Las imágenes, en caso de optar por una lectura acompañada de un vídeo o una sucesión de imágenes relacionadas con el texto y la época: motivos medievales, imágenes en movimiento que reproduzcan alguna escena cotidiana y pintoresca...
- La ambientación del aula, si existen los recursos necesarios y se cree que aporta a la lectura del texto: crear una escenografía mínima que haga sentir al alumno como un juglar con su público.
- La vestimenta, si se cuenta con los recursos adecuados, y como modo de ambientar la lectura.

## DESPUÉS DE LA COMPRENSIÓN (LECTURA)

### a) Comprensión e interpretación

Consigna de la actividad	Objetivo didáctico	Habilidades y estrategias	Principales contenidos
Valoración del texto desde diversas perspectivas: contenido, forma y valoración crítica.	-Realizar juicios de valor justificados en torno al texto leído. -Argumentar las opiniones expresadas. -Introducir la crítica en relación a la literatura.	-Respeto hacia las opiniones divergentes. -Reflexión. -Espíritu crítico.	-Literatura medieval.
Agrupamiento de los niños/as	Descripción de la actividad-solución	Materiales necesarios	Duración
Actividad grupal	Los alumnos deberán reflexionar sobre el texto leído y tratarán de conectarlo con conocimientos externos al mismo.	Recurso en papel: el texto	10 minutos

En primer lugar se realizará una actividad de reflexión sobre el contenido del texto y el contraste con conocimientos externos al mismo (aprendizaje holístico e

intertexto lector). La reflexión grupal estará guiada por pautas del profesor o preguntas que dirijan la reflexión:

- ¿De qué nos habla el texto?
- ¿Tiene un final esperado?
- ¿Cuál es el papel de la mujer?
- ¿Y de su padre?
- ¿Podríamos pensar en una historia actual que se le asemeje?
- ¿Existe hoy en día la figura celestinesca? ¿Quién/quienes suele/n representarla?

Tras esta primera reflexión sobre el contenido, los alumnos deberán realizar una actividad de reflexión sobre la forma del texto y su posterior valoración de la misma. La reflexión irá encaminada hacia la literatura oral y las cuestiones que en torno a esta se les pueden plantear a los alumnos:

- ¿Hoy en día sigue vigente la literatura oral?
- ¿Qué diferencias presenta respecto a la literatura escrita?
- ¿Nos hace vivir experiencias diferentes?
- ¿Creéis que la literatura oral podría sobrevivir como antiguamente en la sociedad actual?
- ¿Qué formas de literatura oral podríamos encontrar hoy en día?
- ¿Podría ser Youtube el depositario de la literatura oral?

Por último, los alumnos realizarán una actividad de valoración crítica, valorando, de forma global, tanto el contenido como la forma. Esta actividad se realizará de forma oral y grupal, entre todos. Para ello, retomarán lo hablado en la actividad de reflexión sobre el contenido y sobre la forma, resaltando cuestiones como:

- ¿Cómo actúan los distintos personajes?
- ¿Cuál es el papel de la mujer?
- ¿Y el del hombre?
- ¿Y el del padre?
- ¿Cómo se valorarían estas actuaciones en la época actual?
- ¿Es verosímil la historia hoy en día? ¿Por qué?

**b) Actividad de interculturalidad e intertextualidad:**

<b>Consigna de la actividad</b>	<b>Objetivo didáctico</b>	<b>Habilidades y estrategias</b>	<b>Principales contenidos</b>
Reflexión conjunta sobre las divergencias culturales que pueden existir a la hora de interpretar un mismo texto. Condicionamiento del lector, según elementos externos al texto (elementos sociales, culturales...).	-Ampliar la visión del texto hacia horizontes culturales divergentes. -Entender otras visiones y respetarlas.	-Respeto hacia la otredad. Reflexión crítica.	-Literatura medieval. -Culturas divergentes.
<b>Agrupamiento de los niños/as</b>	<b>Descripción de la actividad-solución</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
Reflexión grupal	Los alumnos deberán reflexionar acerca de las diferentes lecturas que puede ofrecer un texto, según la	Recurso en papel: el texto.	10 minutos

	cultura del receptor del mismo.		
--	---------------------------------	--	--

Se realizará una actividad para apreciar formas diversas de comprensión, es decir, diferentes modos de interpretación del romance según culturas que distan entre sí. Para esta actividad se tomarán la cultura occidental y la cultura oriental, de forma general, para tratar de reflexionar sobre los aspectos concretos en los cuales puede existir divergencia entre las dos culturas, y tratar de observar cómo se explican dichas diferencias: la visión sobre la mujer, el hombre, el papel del padre en una y otra cultura, los límites sociales que se les imponen a las relaciones amorosas, etc. De este modo, los alumnos podrán tomar consciencia de cómo la lectura de un texto puede variar según el bagaje cultural del receptor del mismo. Asimismo, la posibilidad de poder apreciar las diferencias culturales brinda la oportunidad de reflexionar sobre una cuestión más amplia (social y cultural) que excede al propio texto.

**c) Recreación del texto y taller creativo (abducción):**

<b>Consigna de la actividad</b>	<b>Objetivo didáctico</b>	<b>Habilidades y estrategias</b>	<b>Principales contenidos</b>
Visualización de una representación teatral en el aula, con actores amateur.	-Aplicar lo experimentado y lo aprendido hasta el momento a la representación teatral de un romance. -Comenzar a idear el trabajo final.	-Respeto hacia el actor	-Literatura medieval. El romance.
<b>Agrupamiento de los niños/as</b>	<b>Descripción de la actividad-solución</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>

No se agruparán	Los alumnos deberán observar la dramatización de un romance por parte de actores amateur.	-Actores amateur -Material necesario para la representación (vestimenta y escenografía).	10 minutos
-----------------	---	---	------------

Esta actividad se desarrollará en fases diferenciadas:

1. Manipulación del texto original: los alumnos deberán llevar a cabo la adaptación del texto a una época y unos personajes más cercanos a ellos, con el fin de potenciar la identificación con la historia que van a relatar y representar al final. Así, deberán realizar un acercamiento del relato a su círculo de experiencias e intereses personales (¿qué tipo de historia podría ser la trasposición de la de Melisenda?) y, a su vez, seleccionar el tipo de relato que quieren construir a partir del original: ¿Relato infantil? ¿"Adulto"?; a su vez, los alumnos podrán modificar el final del relato original, si así desearan.
2. Teatralización del romance original: diálogos, movimiento... los alumnos deberán llevar a la modalidad del drama el texto original, ya transformado en cuanto al contenido se refiere. Para ello, crearán un relato más breve (por las dificultades que puede entrañar mantener la largura del original) y utilizar recursos propios del teatro: verbalización de elementos que no se pueden ver, apartes hacia los espectadores, etc. Si estos fueran necesarios.
3. Esta actividad también se plantea como modo de favorecer la exteriorización de sentimientos y experiencias personales, para trabajar el aspecto emocional a partir de la literatura y la creación artística.

**d) Enfoque ekfrástico:**

Consigna de la actividad	Objetivo didáctico	Habilidades y estrategias	Principales contenidos
--------------------------	--------------------	---------------------------	------------------------

Dramatización de la obra original adaptada a la época actual, por medio del arte de los títeres.	-Establecer comparaciones entre artes diferentes. -Lograr la transformación adecuada del texto original. -Interpretar la nueva obra a través de los títeres. -Expresar diversos sentimientos y emociones.	-Escritura del género dramático. -Reflexión sobre los cambios que deben realizarse. -Respeto hacia el titiritero.	-Literatura medieval. El romance. -El arte de los títeres. -El teatro.
<b>Agrupamiento de los niños/as</b>	<b>Descripción de la actividad-solución</b>	<b>Materiales necesarios</b>	<b>Duración</b>
Parejas o pequeños grupos de 3 personas que posibiliten la representación.	Los alumnos deberán realizar la adaptación del texto original a la época actual y al arte de los títeres a través de diversas pautas que el profesor vaya dándoles.	-Títeres (confeccionados en la asignatura de tecnología). -Teatro (elaborado en la asignatura de tecnología). -Recurso en papel: el texto adaptado. -Reproductor de música, en caso de que se necesitara para la interpretación.	30 minutos

En un primer momento, el profesor llevará a cabo la presentación del arte títeresco a través de un vídeo elegido para ello:

<http://www.titeresclavileno.com/videos/#prettyPhoto>

Tras el visionado, el profesor dará una breve explicación en torno a cuestiones como:

- ¿Cómo se expresan los personajes?
- ¿Qué tipo de música conviene utilizar en el teatro de títeres?
- ¿Qué vestimenta llevan los títeres?
- ¿Qué importancia tiene la voz y su modulación en el teatro de títeres?
- ¿Cómo debemos manejar la marioneta para poder expresar lo que queremos?

En segundo lugar, se retomará el texto y se hará una nueva lectura, *titirizada* (dramatizada) del mismo. Para ello será imprescindible trabajar la voz y las modulaciones que debemos realizar para que el espectáculo sea comprensible para el público. Una vez hecha esta lectura, los alumnos, utilizando los muñecos creados en la clase de tecnología (de ahí el carácter interdisciplinar de la propuesta), ensayarán la representación final de sus textos<sup>12</sup>, en pequeños grupos.

Para poder llegar a esta fase, los alumnos han tenido que trabajar en el taller para confeccionar los muñecos, su vestimenta y el pequeño teatro que utilizarán, así como reescribir el texto original con las pautas marcadas por el profesor para tal empresa. Además de todo esto, habrá sido imprescindible la reflexión que sobre diversos aspectos se ha ido haciendo a lo largo de las sesiones, para de este modo captar con plenitud el sentido del texto y, así, poder llevarlo a escena y darle cuerpo, transmitirlo con las emociones y los sentimientos necesarios para ello.

#### **e) Actividad para el fomento del uso de las bibliotecas:**

Los alumnos, cada uno por su cuenta, deberán acudir a la biblioteca del centro para buscar más literatura medieval y familiarizarse con títulos y autores. Asimismo, se establecerá un itinerario de lecturas entre las cuales los alumnos podrá escoger aquellas que más les interesen.

### **Itinerario de lecturas para la biblioteca de aula**

A través del “Romance de la linda Melisenda”, se han podido observar temas literarios como el amor (en sus diversas concepciones y problemáticas), los crímenes (el misterio), la búsqueda y la persecución de un ideal, etc. Todos ellos temas recurrentes en la literatura. De este modo, se ha establecido un itinerario de lecturas en el cual los alumnos puedan encontrar estos temas y así disfrutar de los mismos. Todos los libros seleccionados están pensados para alumnos de 14-16 años. Por otro lado, se plantea un itinerario interpretativo y formativo que persigue la meta de los clásicos, con el objetivo de formar lectores competentes que terminen logrando las aptitudes necesarias para enfrentarse a textos más complejos, como pueden ser los clásicos medievales.

Así, los alumnos podrán disfrutar de aquellos temas que son de su interés, y, además, cada vez irán adquiriendo más destrezas para enfrentarse a los textos.

Las lecturas que se presentan a continuación presentan temas como el misterio, los crímenes, el amor y las relaciones de pareja en la adolescencia, y aventuras ambientadas en la Edad Media, en las que fantasía e intriga se dan la mano:

---

<sup>12</sup>En el aula los alumnos representarán los textos adaptados, pero la representación final se realizará en el auditorio del centro, bien delante de alumnos de secundaria, bien ante alumnos de primaria, según el relato que vaya a dramatizarse.



- *Las lágrimas de Shiva*, César Mallorquí
- *Yinn. Estrella dorada*, Ana Alonso y Javier Pelegrín
- *Loba*, Verónica Murguía
- *Misterios, S.L.*, Francesc Gisbert Muñoz
- *Maravillas*, Brian Selznick
- *Y por eso rompimos*, Daniel Handler y Maira Kalman
- *El naufragio*, Manuel López Gallego
- *El guardián entre el centeno*, J. D. Salinger
- *Libro de buen amor*, Arcipreste de Hita (fragmentos)
- *Flor nueva de romances viejos*, Menéndez Pidal (selección de textos)

## TEXTOS QUE SE UTILIZARÁN PARA LLEVAR A CABO LAS DIVERSAS ACTIVIDADES

### *Ars amatoria*

#### Ovidio

Así, tú, que corres tras una mujer que te profese cariño perdurable, dedícate a frecuentar los lugares en que se reúnen las bellas. No pretendo que en su persecución des las velas al viento o recorras lejanas tierras hasta encontrarla; deja que Perseo nos traiga su Andrómeda de la India, tostada por el sol, y el pastor de Frigia robe a Grecia su Helena; pues Roma te proporcionará lindas mujeres en tanto número, que te obligue a exclamar: “Aquí se hallan reunidas todas las hermosuras del orbe” (...) Si te cautiva la frescura de las muchachas adolescentes, presto se ofrecerá a tu vista alguna virgen candorosa; si la prefieres en la flor de la juventud, hallarás mil que te seduzcan con sus gracias, viéndote embarazado en la elección; y si acaso te agrada la edad juiciosa y madura, créeme, encontrarás de estas un verdadero enjambre.

Para la reflexión:

- ¿Cómo se habla del amor en este texto?
- ¿De qué época podría ser?
- ¿A quién va dirigido?
- ¿Qué imagen ofrece de la mujer?
- ¿Hoy en día, estaría bien visto que alguien diera estos consejos?

**Historia de Pitas Payas**, *El libro de Buen Amor*, Arcipreste de Hita

No abandones tu dama, no dejes que esté quieta:  
siempre requieren uso mujer, molino y huerta;  
no quieren en su casa pasar días de fiesta,  
no quieren el olvido; cosa probada y cierta.

Es cosa bien segura: molino andando gana,  
huerta mejor labrada da la mejor manzana,  
mujer muy querida anda siempre lozana.  
Con estas tres verdades no obrarás cosa vana.

Dejó uno a su mujer (te contaré la hazaña;  
si la estimas en poco, cuéntame otra tamaña).  
Era don Pitas Payas un pintor en Bretaña;  
casó con mujer joven que amaba la compañía.

Antes del mes cumplido dijo él: -Señora mía,  
a Flandes volo ir, regalos portaría  
Dijo ella: -Monseñer, escoged vos el día,  
mas no olvidéis la casa ni la persona mía.

Dijo don Pitas Payas. -Dueña de la hermosura,  
yo volo en vuestro cuerpo pintar una figura  
para que ella os impida hacer cualquier locura.  
Contestó: -Monseñer, haced vuestra medida.

Pintó bajo su ombligo un pequeño cordero  
y marchó Pitas Payas cual nuevo mercadero;  
estuvo allá dos años, no fue azar pasajero.  
Cada mes a la dama parece un año entero.

Hacía poco tiempo que ella estaba casada,  
había con su esposo hecho poca morada;

un amigo tomó y estuvo acompañada;  
deshízose el cordero, ya de él no queda nada.

Cuando supo la dama que venía el pintor,  
muy de prisa llamó a su nuevo amador;  
dijo que le pintase cual supiera mejor,  
en aquel lugar mismo un cordero menor.

Pero con la gran prisa pintó un señor carnero,  
cumplido de cabeza, con todo un buen apero  
Luego, al siguiente día, vino allí un mensajero:  
que ya don Pitas Payas llegaría ligero.

Cuando al fin el pintor de Flandes fue venido,  
su mujer, desdeñosa, fría le ha recibido:  
cuando ya en su mansión con ella se ha metido  
la figura que pintara no ha echado en olvido.

Dijo don Pitas Payas: -Madona, perdonad,  
mostradme la figura y tengamos solaz  
-Monseñer -dijo ella- vos mismo la mirad:  
todo lo que quisieres hacer, hacedlo audaz.