



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2017-2018

**HACIA UNA RECONSIDERACIÓN DE LA COMPETENCIA
LITERARIA EN EL AULA DE 3º DE ESO**

ESPECIALIDAD: Lengua castellana y Literatura

APELLIDOS Y NOMBRE: Martos Gámez, Sergio

DNI: 49051728L

CONVOCATORIA: Junio

TUTOR/A: Esther Rocío Moruno López

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada. Facultad de Filología

AGRADECIMIENTOS

Al profesor del presente Máster, José Luis Ocasar, cuya enseñanza ha despertado en mí el interés por querer investigar sobre la forma idónea de transmitir la literatura en el aula de Secundaria.

Al profesor del presente Máster, Marcos Roca Sierra, por haber sabido transmitirme el valor de la emotividad, la empatía y la afectividad con que se debe educar en literatura.

A mi tutora de la universidad, Esther Rocío Moruno López, por su trato diligente y ayuda constante en la realización del presente Trabajo de Fin de Máster.

A mi tutora de prácticas, María Santiago Campos, y a los alumnos del colegio Villa de Griñón, cuya colaboración ha contribuido notoriamente a implementar este trabajo de investigación.

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	2
ABSTRACT AND KEYWORDS	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	4
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y NORMATIVA.....	6
1. LA LITERATURA EN EL MARCO INSTITUCIONAL.....	6
2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	7
3. LA COMPETENCIA LITERARIA	8
3.1. HACIA UNA NUEVA RECONSIDERACIÓN Y REDEFINICIÓN.....	8
3.2. TEORÍAS EN BUSCA DE LA COMPETENCIA LITERARIA.....	9
3.3. ELEMENTOS CLAVE DE LA COMPETENCIA LITERARIA	10
3.3.1. LA LECTURA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA	10
3.3.2. LA ESCRITURA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA.....	12
3.3.3. EL PAPEL DEL PROFESOR-INTÉRPRETE	13
3.3.4. INTERDISCIPLINARIEDAD	14
3.3.5. INTERTEXTUALIDAD	15
4. EDUCACIÓN LITERARIA.....	17
CAPÍTULO 2. PROPUESTA DIDÁCTICA Y APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL.....	19
1. PROBLEMA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	19
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	19
3. METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	20
3.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	20
4. UNIDAD DIDÁCTICA: LA VERSATILIDAD DEL AMOR EN LA LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO XV	20
4.1. MARCO LEGAL.....	20
4.2. CONTEXTO.....	20
4.3. CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS.....	21
4.4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS	22
4.5. CONTENIDOS.....	23
4.6. METODOLOGÍA EN EL AULA.....	23
4.7. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	25
4.7.1. IDEAS PREVIAS DEL ALUMNADO.....	25
4.7.2. ACTIVIDADES	25
BLOQUE 1: INTRODUCCIÓN Y AMOR CORTÉS	25
BLOQUE 2: COPLAS A LA MUERTE DE SU PADRE	28
BLOQUE 3: LA CELESTINA	31

4.7.3. RECURSOS DIDÁCTICOS.....	38
4.8. EVALUACIÓN.....	38
4.8.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	38
4.8.2. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE.....	39
4.8.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	40
5. RESULTADOS.....	41
5.1. CUESTIONARIO INICIAL	41
5.2. PROCESO DE ENSEÑANZA.....	42
5.3. PROCESO DE APRENDIZAJE	44
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	46
6.1. RELACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON LA PROFESIÓN DOCENTE..	46
6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	47
6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	47
7. CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA	50
ANEXO I. CUESTIONARIO INICIAL	53
ANEXO II. INTRODUCCIÓN Y AMOR CORTÉS.....	55
ANEXO III. CUESTIONARIO METODOLOGÍA.....	56
ANEXO IV. RÚBRICA COMPRENSIÓN	57
ANEXO V. CUESTIONARIO MOTIVACIÓN E INTERÉS	58

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende indagar en tres grandes aspectos de la competencia literaria: en la definición del concepto, en el espacio que representa como elemento integrante de la competencia comunicativa y en su campo de actuación en el aula de secundaria. Para ello, se analizan las teorías de la didáctica de la literatura actuales con la finalidad de seleccionar los puntos teóricos más adecuados en la búsqueda del desarrollo de la competencia literaria.

Se pretende transmitir un mayor aprecio por la literatura, en general, y por la literatura clásica, en particular, en los alumnos de 3º de ESO, siempre dentro del objetivo de contribuir a la adquisición de las competencias clave.

Toda la reflexión teórica se proyecta en una propuesta experimental en el aula de secundaria mediante la enseñanza de la literatura española del siglo XV en 3º de ESO, el curso más desafiante, pues es el primero de la etapa escolar en que los alumnos sustituyen la literatura infantil y juvenil por la literatura curricular, clásica. Esta situación resulta de gran interés por las consecuencias negativas que suele presentar en el desarrollo de la competencia literaria y, por tanto, en la competencia comunicativa.

PALABRAS CLAVE: competencia literaria, competencia comunicativa, didáctica de la literatura, literatura clásica, aprecio por la literatura.

ABSTRACT

The following investigation project focuses on literary proficiency and it pretends to pursue, at least, three big aspects of this proficiency: the concept definition, the space which represents as an integral element of the communicative proficiency; and on its action area in Secondary classrooms.

To fulfil this, we will deepen and we will analyse the most actual literary Didactics theories to select the most suitable theoretical points in the developing research of literary proficiency. This aim will be achieved through the key competencies's acquisition. Simultaneously we will try to transmit a bigger appreciation of literature in general and classical literature in particular on 3rd of ESO students.

Finally, the theoretical consideration focuses on an experimental proposal in a Secondary classroom through the 15th century Spanish literature in 3rd of ESO, the most challenging group because of being the first grade of the school stage in which the students will replace children's literature, and youth as well, with curricular literature, the

classical one. This is a result of a big interest in the negative consequences that carries this new circumstance.

As a consequence, this investigation project emerges to contribute in this improvement, by means of combination of theoretical investigation and its methodological approach in classroom.

KEYWORDS: literary proficiency, communicative proficiency, literary Didactics, classical literature, literature appreciation.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La competencia comunicativa pretende ser una capacidad que permita a las personas no solo recibir (comprender e interpretar), sino también producir enunciados significativos en un contexto sociocultural con el que se encuentren familiarizadas.

Por ello, la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria juega un papel crucial, pues, a pesar de que todas las asignaturas contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo de la competencia comunicativa, es a esta a la que se le confiere un mayor grado de responsabilidad. De esta manera, **la adopción del enfoque comunicativo en la asignatura de Lengua castellana y Literatura debe ser obligatorio, ya que el conocimiento sólido del lenguaje es de gran utilidad para los alumnos tanto en el periodo obligatorio (ESO) como en el postobligatorio (Bachillerato), así como a lo largo de su trayectoria vital.**

Sin embargo, hay que tener en cuenta el reto que puede suponer orientar la clase de lengua y literatura con un enfoque estrictamente comunicativo, ya que dicha competencia alberga al menos cuatro dimensiones -pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria- a las que habrá que dar cabida de manera equitativa, sin verse ninguna de ellas perjudicada.

En esto radica el **primer problema. Si se concibe la dimensión literaria como parte integrante de la competencia comunicativa, ¿qué espacio le queda a la especificidad del lenguaje literario, es decir, a la literatura como objeto artístico? ¿Será por tanto un problema enseñar la literatura desde la consideración de que es parte integrante de la competencia comunicativa o, por el contrario, una ventaja?**

Ante el nuevo enfoque por competencias, no hay razones aparentes para renunciar a estos planteamientos específicos desarrollados y consolidados. La competencia literaria, no obstante, aún sigue sin una delimitación eficaz y sin una ubicación propia. (Mendoza Fillola, 2009, p. 1)

Por tanto, **¿qué espacio le queda a la competencia literaria desde la óptica de la competencia comunicativa? ¿Repercute esta dicotomía de manera positiva o negativa en la enseñanza de la literatura? ¿Contribuye este enfoque a la adquisición de las competencias clave o perjudica el proceso? Siguiendo a Quet (2009), los adolescentes deben adquirir una competencia polivalente que les permita alcanzar tres objetivos: realizar interferencias entre las distintas formas artísticas (arte-cine, por ejemplo) y convergencias entre los planos literario y político-social; estimular la curiosidad específicamente artística; y, por último, desarrollar un pensamiento crítico.**

Entonces, ¿supone el enfoque comunicativo un problema o una oportunidad para

“salvar” la literatura focalizada en los aspectos más “útiles”, “sociales” y “prácticos” para la vida?

Todas estas cuestiones planteadas constituyen algunas de las reflexiones más importantes, ya que se parte de la idea de que la literatura debe integrarse dentro del espectro de la competencia comunicativa en la misma medida que el resto de dimensiones, que constituyen el núcleo de dicha competencia; pero, al mismo tiempo, se cree que es importante también transmitir lo específico del lenguaje literario como fuente de placer y como objeto artístico.

En Secundaria -en concreto, a partir de 3º de ESO- los contenidos literarios pueden dar varios problemas fundamentales, ya que los alumnos, por lo general, no consideran la lectura como una herramienta importante de su periplo vital, pues viven en una sociedad similar a la de la Edad Media, es decir, con predominio de elementos orales, con los que se encuentran más familiarizados. Esto conduce a su consideración de que lo oral es, de algún modo, superior a lo escrito. ¿Cómo enfocar, pues, la enseñanza de la literatura clásica a una generación tan familiarizada con conceptos como *youtube*, *instagramear*, *wasapear*, videoclips, videojuegos, etc.?

Además, en 3º de ESO la enseñanza de la literatura puede ser todavía más difícil por dos motivos concretos: es el primer año en el que tienen que estudiar toda la literatura canónica desde la Edad Media hasta el siglo XVIII (véase RD 48/2015); y la literatura juvenil, que sí la consideraban, hasta cierto punto, atractiva, se verá reducida a la lectura en casa. Estos motivos dificultan la invitación a la lectura y el desarrollo de hábitos lectores permanentes si no se es capaz de enfocar correctamente la transmisión de la nueva literatura a la que ahora se tendrán que enfrentar los alumnos.

Por lo tanto, el desafío comienza en 3º de ESO, donde se reduce la consideración de que la literatura (la clásica sobre todo) pueda ser fuente de placer y donde se alejan del atractivo de la literatura juvenil.

Por ello, es necesario enfocar la enseñanza de la literatura clásica desde un punto de vista “atrevido” y hasta cierto punto alternativo, pues, verdaderamente se busca no sólo aumentar el número de lectores y el interés por los clásicos, sino ofrecerles la literatura como fuente de placer, de *hobby*, además de servir como instrumento útil en la adquisición tanto de la competencia comunicativa como de las competencias clave.

Efectivamente, si se modifica el método, se parte de la convicción de que se pueden alcanzar mejores resultados en el desarrollo de la competencia literaria y comunicativa, en la relación entre los alumnos y la literatura clásica, y, por supuesto, en la contribución a las competencias clave.

En el trabajo, se plantean todas estas cuestiones cuyo impulso surge de la experiencia misma dentro del aula con alumnos de 3º de ESO. Así pues, se intenta aportar un granito de arena con una temática y unos problemas que ya han sido tratados mínimamente y cuyos resultados (favorables) han servido a modo de “prólogo” para enfocar este trabajo con más certeza que desconcierto.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y NORMATIVA

Es necesario observar la enseñanza de la literatura desde una doble perspectiva: por un lado, desde el Currículo Oficial y, por otro, desde un enfoque teórico conceptual. El Currículo permite obtener un esquema general de las propuestas y objetivos que se pretenden lograr en los alumnos, necesarios para poder investigar de manera más certera y para poder buscar la transformación que desde aquí se propone. Desde el enfoque teórico conceptual, se enfatiza la competencia literaria -en connivencia con el Currículo- y las competencias clave, consideradas como «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (ORDEN ECD/65, de 21 de enero de 2015, p. 6986).

1. LA LITERATURA EN EL MARCO INSTITUCIONAL

Dentro del Currículo Oficial¹, el RD 1105/2014 reparte los contenidos de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en cuatro bloques: comunicación oral (escuchar y hablar), comunicación escrita (leer y escribir), conocimiento de la lengua y educación literaria. Como se puede ver, el cuarto está dedicado exclusivamente a la literatura y tiene por objetivo:

Hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda su vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico. Es un marco conceptual que alterna la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que contribuyan al conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura. (pp. 72-73)

La Educación Literaria tendrá, por tanto, como objetivo primordial el desarrollo en los alumnos de la competencia literaria, que, desde nuestra postura ideológica y didáctica, debería incardinarse sin más debate dentro de la competencia comunicativa.

¹ RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como se ya se ha planteado, es necesario orientar las clases desde un enfoque comunicativo, que se puede concretar de la siguiente manera:

A hablar se aprende hablando. Se trata, pues, de enseñar a hablar, no de enseñar lengua, lo que requiere la ubicación del alumno en un entorno comunicativo significativo (el aula) donde la actividad básica sea no tanto aprender gramática como hacer cosas empleando el idioma [...]. El objetivo [...] no es ya enseñar gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. (Morote Peñalver, 2015, p. 38)

Entonces, si verdaderamente se quieren alcanzar los objetivos curriculares, debe primar un enfoque comunicativo en las aulas de secundaria; pero ¿cómo aplicar este enfoque?:

Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, lo que lleva a una mayor implicación del alumno, que, motivado (por el interés del tema [...], etc.), participa libre y creativamente, intercambia algún tipo de información y recibe una evaluación (feedback) de la interacción comunicativa. [...] La lengua que aprenden es una lengua real, heterogénea y contextualizada, además del estándar. La modalidad de trabajo de los alumnos atiende a agrupamientos para facilitar la comunicación en el aula, lo que supone una visión renovada de esta [...]. (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pp. 86-87)

Para completar el enfoque didáctico planteado, Juan A. Vicente y Pedro A. Vicente (2013) parten del modelo pragmático, cognitivista y lingüístico-textual; hablan de gramática comunicativa, es decir, del conocimiento “real” de la lengua y de su uso. Y, por supuesto, el espacio donde dicha gramática ha de encontrar especial “asiento” es el aula, lugar primordial donde los alumnos deben interactuar y emprender la reflexión y la crítica, así como ejercitar, poco a poco, las dimensiones estética, afectiva y emocional.

Pero, ¿cómo lograr la aplicación en el aula de un enfoque decididamente comunicativo? Vicente y Vicente (2013) responden que el proceso cognitivo del alumno no puede desarrollarse satisfactoriamente si no se usa una didáctica comunicativa en el aula que fomente la interacción dialógica profesor-alumno y alumno-alumno.

Por otro lado, para Prado (2011) -y desde un enfoque pragmático-, la conversación o interacción conversacional es la forma esencial de comunicación y, por tanto, el elemento indispensable en la adquisición de la competencia comunicativa.

Con estas ideas se percibe fácilmente la transformación y la trasposición didáctico-pedagógica que se requiere en las aulas de secundaria. La competencia comunicativa se desarrolla -y adquiere- fundamentalmente a través de la participación activa, el diálogo, el dinamismo, la implicación personal y la interacción. Ahora bien: ¿qué espacio le queda a la competencia literaria teniendo en cuenta el predominio del enfoque comunicativo actual en las aulas de secundaria?

3. LA COMPETENCIA LITERARIA

3.1. HACIA UNA NUEVA RECONSIDERACIÓN Y REDEFINICIÓN

La competencia comunicativa se caracteriza, a grandes rasgos, por la adquisición y empleo correcto de, al menos, cuatro subcompetencias: lingüística, sociolingüística, textual y estratégica. Formulada así queda incompleta, ya que se debe añadir necesariamente la competencia literaria, como forma óptima hacia el desarrollo de la competencia capital, ya mencionada. Por tanto, la exclusión de la competencia literaria, como parte integrante de la competencia comunicativa, no entra en consideración desde el punto de vista que aquí se defiende.

En la actualidad, persiste la siguiente dicotomía: por un lado, la consideración de que la literatura no puede aportar nada significativo a la competencia comunicativa, porque los textos literarios presentan unas peculiaridades que los alejan de la posibilidad de desarrollar competencia comunicativa *sensu stricto*; y, por otro lado, (cuyos postulados se respaldan en esta investigación), la opinión de que la competencia literaria está ligada íntimamente a la lengua, a la competencia comunicativa, pues, como afirma Troncoso Araos (2012) la literatura «es la forma de expresión en que el lenguaje se despliega en su mayor potencial significativo y creador, y por tanto, lo mejores textos para aprender el uso de la lengua serían los literarios» (p. 1018).

Pero desde esta línea de investigación se apuesta por no estancarse y apoltronarse en la cómoda idea de que la competencia literaria, *de facto*, -y desde el Currículo Oficial- se contempla y reconoce como elemento integrante de la competencia comunicativa, sino que además lo que se pretende es replantear y reconsiderar –al alza- la importancia que tiene tanto en el periodo escolar como en el postescolar a través de la focalización en diferentes aspectos que afectan a la actualidad educativa y social.

De entre ellos, destaca, por ejemplo, el enfoque axiológico de la competencia literaria. Ello se debe a la consideración de que la literatura puede servir como el medio más óptimo e idóneo para poder contribuir a lo que ya se contempla desde el Currículo: una educación en valores insertada en el marco de una sociedad plural y democrática.

En este sentido, la competencia literaria no es solo una dimensión más de la competencia comunicativa, sino que, además, representa un elemento clave en el desarrollo de la transversalidad y de las competencias clave porque tiene la capacidad de hacer las veces de formadora, educadora y mediadora entre las personas y los valores. Se integra, así pues, no solo en la competencia comunicativa, sino también en la transformación social y cultural que la actual sociedad demanda. Por ello, el enfoque axiológico planteado replantea, por última vez, el concepto de competencia literaria:

Producto de la interiorización tanto de la dimensión estructural (técnicas especializadas figuras de dicción, retórica, etc., como de la dimensión de contenido (en la que se incluirán la interpretación e identificación de valores en los textos), asimilados gracias a la experiencia como lector y escritor. (López Valero y Encabo Fernández, Murcia, 2000, p. 5)

Por tanto, la competencia literaria debería incluir, a través de una exhaustiva selección de textos, la dimensión axiológica como requisito indispensable hacia la consecución de dicha competencia dentro del aula.

¿Qué teorías casan mejor en la búsqueda de la competencia literaria; en la búsqueda del aprecio y el entusiasmo por la literatura; en la búsqueda de una literatura como un auténtico hobby; en la búsqueda de, a fin de cuentas, lectores convencidos?

3.2. TEORÍAS EN BUSCA DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL AULA

Actualmente, desde cuatro teorías principales se busca el desarrollo de la competencia literaria: semiótica de la intertextualidad, pragmática, estética de la recepción y poética sociológica. La importancia de la primera radica en la reivindicación que hace de la literatura como imaginación artística en interacción constante con otros lenguajes. Siguiendo a Caro Valverde (2015), bajo esta concepción:

La literatura apunta hacia actos comunicativos lectoescritores que dinamizan la interacción de textos multimodales y de disciplinas diversas a favor de la proliferación de sentidos e hipertextos en los contextos imprevisibles de los lectores reales. Su función poética tiene efectos subversivos [...] Con otras palabras, la intertextualidad no abre un diálogo entre dos sujetos sino un diálogo polifónico que habita incluso dentro de cualquier sujeto y texto [...] la literatura se halla en perpetuo movimiento transtextual [...]. (p. 268)

Otra de las más importantes teorías literarias es la pragmática, cuyas bases más significativas son tres: la polifuncionalidad o posibilidad de interpretar los textos desde los más variados puntos de vista; la transducción o las diversas formas en que una obra literaria puede ser transmitida (comentario crítico, parodia, adaptación literaria, etc.); y la ficcionalidad, de corte clásico, y nuevamente reivindicada con esta teoría.

Con mayor ahínco se expone la penúltima y más significativa: la estética de la recepción. Aquí, la literatura se entiende como una:

Práctica discursiva donde intervienen una serie de voces; la del autor, la de sus personajes, la del lector, la recreación del contexto de la historia narrada, todas ellas determinadas por agentes individuales y colectivos. Un enunciado entonces no precede a otro, pues su textura es el producto de múltiples voces; la propia, la ajena, la del presente y la que proviene de la historia de la humanidad. En efecto [...] incluye: el contexto histórico de la obra, la función social del lenguaje, el emisor y el receptor [...] En términos aún más precisos, la recepción estética de un texto literario es ante todo un proceso de comunicación que incorpora la voz del lector, quien en su calidad de productor de sentido participa del intercambio de signos [...]. (Moreno Torres y Carvajal Córdoba, 2009, p. 29)

Es pertinente explicar el porqué de la necesidad de aplicar la estética de la recepción en las aulas actualmente:

El gran hallazgo de la teoría de la recepción ha consistido en construir un argumento teórico de recuperación de los textos de nuestro pasado histórico. Para hacerlo ha partido de dos presuposiciones: que no hay sentidos intemporales ni valores eternos, y que cada época tiene un horizonte de expectativas (Erwartungshorizont). El texto sólo tiene el sentido que le concede el lector histórico, tanto si es crítico como autor, y cada texto llena o modifica un horizonte de expectación forjado en su propia época. (Mendoza Fillola, 2001, p. 21)

Por último, se trata la **poética sociológica**, cuyo rasgo más característico consiste en la consideración de que el texto literario es un compendio de fuerzas que determinan la ideología del texto; existen pues, dos grandes fuerzas operantes: las derivadas de las relaciones entre el individuo y la sociedad y las derivadas de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje. Por tanto, ya no habría un lenguaje binario sino un diálogo o dialogismo sociodiscursivo, ya que cuestiona:

Las clasificaciones estandarizadas de obras literarias (movimientos, escuelas, períodos, géneros); los exámenes memorísticos [...]; el canon que deja de lado obras de la cultura popular oral y escrita, entre otras expresiones artísticas a las que deben acceder los estudiantes. (Moreno Torres y Carvajal Córdoba, 2009, p. 9)

Si, como siguen afirmando Torres y Carvajal Córdoba (2009) «los hablantes son reconocidos como sujetos que interactúan socialmente; personas que comprenden el lenguaje como un fenómeno semiótico que pone en juego la construcción del sentido que se encuentra determinado por una ideología y una cultura» (p.9); entonces, solo queda aplicar esta teoría (la poética sociológica) de la manera más eficiente posible en el aula. Para ello, ¿qué elementos podemos utilizar?

3.3. ELEMENTOS CLAVE DE LA COMPETENCIA LITERARIA

3.3.1. LA LECTURA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA

No se puede continuar sin reflexionar sobre la lectura como herramienta vertebradora de la competencia literaria y como herramienta clave en el éxito o fracaso en la transmisión de la literatura en el aula. ¿Cuál es la situación de la lectura y de la literatura canónica en el aula?

Los cambios físicos y emocionales que se van produciendo en los estudiantes pueden ser algunos de los motivos por los que el hábito lector se resiente, pasando la lectura a ser uno de los elementos menos apreciados por ese alumnado. También los formatos de libros, en los que la profundidad de contenidos aumenta y las imágenes disminuyen, afecta al interés [...] Este aspecto se agudiza en el momento en el que nos hallamos ante personas que han crecido con un estímulo audiovisual constante [...]. (López Valero et al, 2017, p. 69)

¿Es importante el concepto de lectura que tienen los estudiantes para el desarrollo

de la competencia literaria? Al margen del grado de comprensión lectora con la que cuentan los alumnos, el detonante para mejorar y fomentar la lectura es la motivación. No puede haber transformación si no se transmite la fascinación por la lectura y por todos aquellos elementos del texto que puedan considerar los alumnos como interesantes o atractivos.

Como los adolescentes están bastante más familiarizados con lo visual que con la cultura verbal, no pueden faltar en la clase de literatura elementos híbridos, simbiosis y conjugaciones atractivas entre lo visual y lo literario.

De igual modo sucede con la extensión. Si se tiene en cuenta el hecho de que un adolescente de trece o catorce años está mucho más familiarizado con textos breves (influencia de la publicidad, del cómic, etc.), es imperativo considerar la posibilidad de tratar la literatura introduciendo fragmentos textuales de breve extensión y altamente motivadores, como ocurre en una trasposición de la técnica del tráiler fílmico a los fragmentos textuales. Se puede lograr así una mayor motivación y atracción desde el proceso de lectura y, en definitiva, la revalorización de los clásicos.

Además, hay otro aspecto fundamental relacionado con la lectura que no puede pasar desapercibido: la lectura crítica. La sociedad, en general, y los adolescentes, en particular, se encuentran en una situación de verdadero “desamparo” con respecto a la posibilidad de poder desempeñar actitudes críticas. Ello se puede deber a la falta de tiempo que caracteriza a la sociedad actual y a la visión homogeneizadora que imponen los medios de comunicación, situación que dificulta aún más la tarea de los estudiantes, ya que tienden a buscar lo mismo en un texto literario. En consecuencia, el docente debe de ingeniárselas y poner especial hincapié en una selección de textos y actividades que se presten en la medida de lo posible a multitud de interpretaciones.

Por tanto, ¿Qué beneficios se pueden extraer de una lectura crítica en relación con el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes?

El más importante a nuestro juicio es la expansión de conocimiento, la acción heurística. Mediante numerosas visiones es posible crear un universo cognoscitivo que facilite el crecimiento intelectual del colectivo de personas [...] El objetivo debe ser llegar a [...] una o dos opiniones comunes que puedan ser extraídas del debate colectivo. La lectura crítica, implica, pues, [...] dos dimensiones: una de lectura del texto y otra de debate, en la que se comparten las ideas que se han obtenido de la lectura. (López Valero et al, 2017, p. 72)

De esta reflexión se desprende la necesidad de la lectura crítica como práctica discursiva elemental hacia el desarrollo de las competencias clave –formación integral y autónoma de los alumnos- y de la competencia literaria.

En definitiva, la eclosión de la narración audiovisual y la línea imperante en la

actualidad no favorecen precisamente ni la comprensión de un texto literario ni el entendimiento de un texto clásico. Se puede contribuir, no obstante, a mejorar esta situación con la provocación como método óptimo para poder captar nuevos lectores, cuyas ideas y opiniones sobre la literatura clásica pueda dar un giro sustancial.

3.3.2. LA ESCRITURA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA

La escritura, junto con la lectura, también es una herramienta clave en el desarrollo de la competencia literaria en, al menos, dos direcciones²: una de tipo más innovadora, denominada escritura de *bajo impacto* —*Low-Stakes Writing*—, y otra más creativa.

Este primer tipo de escritura no tiene que ver ni con lo creativo-artístico ni con lo académico, sino que se relaciona con el concepto de escritura como “proceso”, como introspección, como forma de conocerse a sí mismo, potenciándose en consecuencia la competencia emocional y afectiva. También se entiende como proceso de aprendizaje, por oposición a la escritura entendida como una forma de demostrar lo aprendido (concepto más académico). Siguiendo a Castellot de Miguel (2017), con la escritura de bajo impacto el objetivo es que los alumnos conciban la escritura «como un medio para poder expresar sus sentimientos, como forma de conocerse a sí mismos, y no tanto atendiendo a variables de creatividad o de tipo académico» (p. 8). Este tipo de escritura se compone de «pequeñas tareas informales que a veces se realizan en clase y a veces en casa, como deberes. El propósito de esas tareas es que el estudiante utilice la escritura como medio de reflexión, para organizar sus ideas y en ocasiones para reflexionar sobre la escritura en sí misma» (p. 11). Se pretende que sean conscientes, a fin de cuentas, de que por medio del lenguaje «otorgamos sentido a nuestras vivencias» (Barceló, 2013, p. 151).

La escritura creativa, por otro lado, tiene por objeto potenciar la fantasía y la capacidad imaginativa, por lo que se apuesta por su inserción en el aula en cada unidad didáctica de literatura.

Se defiende un concepto de escritura alternativo que abarque más allá de la realización de ejercicios o pruebas escritas para dotarla de una nueva dimensión en el aula de Secundaria, consiguiendo, simultáneamente, un posible giro en la concepción de los estudiantes sobre la escritura, que es, a fin de cuentas, una de las grandes afectadas en el desarrollo de la competencia literaria—pues no cuenta con el atractivo de la mayoría

² No es objeto de estudio en este trabajo de investigación la escritura académica, sino el resto de escrituras, que son las que podrían provocar reacciones más subversivas, positivas y motivantes en los alumnos de secundaria.

de los estudiantes, en tanto en cuanto está ligada a la corrección ortográfica, realización de exámenes, etc.-. Entonces, ¿cómo puede actuar el profesor?

3.3.3. EL PAPEL DE PROFESOR-INTÉRPRETE

Siguiendo a López Valero et al. (2017), **es fundamental el papel que adopte el profesor:**

Si pretendemos una tan aclamada educación de calidad, tienen que ser profesionales especialistas vocacionales los que se hagan cargo de guiar el aprendizaje [...] en las aulas. De igual manera, creemos que recuperar una perspectiva humanista es clave para definir al docente de Lengua Castellana y Literatura. Más allá de ser un tecnócrata que aplica unas determinadas cuestiones y contenidos en el aula, el hecho de trabajar con algo tan sensible como lo lingüístico y lo literario implica la recuperación de una filosofía de corte humanista [...]. (p.15)

¿Qué sentido tendría transmitir a los alumnos unos conocimientos desde un enfoque más aséptico, mecánico, en definitiva, tecnócrata? Por esto, el profesor de lengua y literatura debe mostrarse lúcido, afectivo, elocuente y empático, ya que gran parte del éxito o fracaso en la transmisión del aprecio por la literatura radica en gran medida en la figura de ese mediador-artista llamado profesor. Si se quiere realmente aplicar la teoría (estética de la recepción, semiótica de la intertextualidad, poética sociológica y pragmática), **el docente debería actuar de la siguiente manera:**

Un maestro interesado en incorporar a su investigación en el campo de la didáctica de la literatura la recepción estética debe tener en cuenta que su labor es [...] modelar objetos de conocimiento que se convierten en objetos de enseñanza. El arte de la enseñanza convierte formas dadas en formas de ser, hace posible la emergencia de la expresión y del sentido para la vida y la sociedad. Así, la obra de arte literaria es objeto de conocimiento y de goce estético, convierte **el proceso de enseñanza y aprendizaje en un juego intersemiótico en el cual los estudiantes y su maestro son los protagonistas de la historia leída al crear nuevos senderos o trayectos [...].** (Moreno Torres y Carvajal Córdoba, 2009, p. 11)

Se precisa, de igual modo, de un profesorado:

Que sea capaz de infundir en su alumnado ese espíritu para que pueda opinar acerca de los textos y, sobre todo, para que pueda establecer una conexión entre las obras, fragmentos o cualquiera que sea la opción de lectura y las experiencias o creencias que pueda poseer el alumnado [...]. **La misión principal del profesor debe ser seleccionar textos y obras adecuadas que complementen a las que vienen ya establecidas de manera curricular o en el libro de texto».** (López Valero et al., 2017, p. 73)

Interesa, pues, la figura del profesor que no sólo es capaz de insuflar entusiasmo por la literatura, es decir, ese profesor que atiende al goce estético de la literatura, sino también aquel profesor que introduce los recursos necesarios para, por un lado, activar en los estudiantes la necesaria actitud crítica que la sociedad actual exige y, por otro

lado, conducir a los estudiantes al *overlearning*³, o aprendizaje “de más” contribuyendo así a la adquisición de las competencias clave. ¿Cómo puede conseguirlo el profesor?

3.3.4. INTERDISCIPLINARIEDAD

Lejos del simple interés por la innovación, se apuesta por la consideración de la interdisciplinariedad, es decir, por la introducción sistemática en clase de elementos híbridos, entendiendo por tal la conjugación y armonización entre la literatura y el resto de disciplinas artísticas. Para ello, se requiere de una adaptación por parte del profesorado de lengua y literatura, tanto en el uso de las nuevas tecnologías como en el contenido de la clase de literatura ya que, sin esta renovación tanto de la forma como del fondo, las diferentes manifestaciones artísticas no van a encontrar en el aula la convergencia que desde aquí se postula.

Es preferible apostar por un aprendizaje poliédrico, ya que amplía el concepto de mundo de los alumnos y mejora las posibilidades de interpretación del mismo, aumentándolas. Por ello, aquí se tratan los porqués de la aplicación de estos conceptos –a través del arte- en el aula de secundaria.

De las bellas artes y la literatura en el desarrollo de la competencia literaria, se subraya la importancia de su acción conjunta, en tanto potencia la motivación, en tanto aviva la creatividad y la fantasía, y en tanto permite obtener un cuadro mental más amplio y rico con respecto a las humanidades en general.

Se justifica también su importancia por las convergencias temáticas que se pueden apreciar a través de las distintas manifestaciones artísticas y, más específicamente, porque, bien enfocadas, siguen ampliando el espacio de la lectura –lectura visual- y de la crítica reflexiva.

En concreto, la relación cine-literatura puede contribuir no solo al fomento de la lectura, sino también a corregir el consumo alienante y poco significativo que de un consumo excesivo y mal orientado se desprenden. Se reafirma aquí la necesidad de la conexión entre el lenguaje verbal y el audiovisual en el actual contexto de la cibercultura. Por tanto, la competencia literaria y la competencia digital se entienden a través de una relación de escrupulosa reciprocidad.

³ Según Hallman, «el maestro creativo alienta a los alumnos a aprender de más (*overlearning*); a saturarse de información, imaginería y significados». Véase Bibliografía: De La Torre, S. (1995).

Asimismo, se apuesta sin prejuicios por la introducción en el aula del séptimo arte, no solo como una cuestión intrascendente o una actividad lúdica, sino también como una posibilidad verdaderamente motivadora y significativa, potenciadora de hábitos lectores e introductora de mayor riqueza emocional.

En última instancia, se recuerda que las gramáticas fílmica y verbal, bien aplicadas -y aplicadas simultáneamente- posibilitan una sinergia muy deseable en el contexto actual caracterizado por la falta de tiempo, pudiendo contribuir a una más pronta y rápida adquisición de la competencia comunicativa.

3.3.5. INTERTEXTUALIDAD

Igualmente, la intertextualidad o intertexto lector también se perfila como un elemento clave para poder desarrollar la competencia literaria, el gusto y el aprecio por la lectura y, en última instancia, la “creación” de lectores permanentes.

¿Qué es, pues, el intertexto lector y qué interés puede tener para nuestro trabajo de investigación? En sentido estricto, tiene que ver con un enfoque fácilmente extrapolable a las aulas de secundaria. Según Genette (1989) el texto literario está construido «como un cruce de textos, un lugar de cambios que obedece a un modelo particular, el del lenguaje de connotación». Más concretamente:

“el fenómeno literario [...] es una dialéctica entre el texto y el lector (Riffaterre, 1990)”; esta idea de M. Riffaterre nos sitúa en el espacio de la recepción, es decir, del lector y la dialéctica de su proceso para construir la interpretación. (Mendoza Fillola, 2001, p. 3)

El intertexto lector es el alumno necesario –e ideal- en el aula, que afecta y modifica la comprensión de los textos, participando activamente en las interpretaciones, que se prestan, a su vez, a múltiples y posibles significados; afecta, además, a la competencia lecto-escritora -y, por tanto, a la competencia literaria-, en la medida en la que se considera que el texto en sí no tiene significado hasta que no entra en relación con la lectura que el alumno lleva a cabo.

Y nació entonces en nosotros la convicción de que como método inicial [...], era preciso convertir al lector adolescente en *colaborador, personaje, creador de proyectos complementivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias*, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía. (Lacau, 1978, p. 27)

El lector-alumno es la medida de toda la práctica educativa en el aula; es participante directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de la tríada autor-fragmento-lector, él representa el papel fundamental. Esta toma de conciencia favorece a

su vez la motivación y la cooperación, la participación activa y, en última instancia, despierta en mayor grado el posible gusto y aprecio por la lectura y la comprensión de los textos. Además, no hay que olvidar que, desde esta visión multifocal, el alumno tendrá la posibilidad de actualizar la temática de los fragmentos textuales objeto de estudio, cuestión que no debe de considerarse perniciosa -por la dislocación de algunas de las posibles interpretaciones-, sino oportuna, ya que es uno de los recursos básicos en esa búsqueda de lectores potenciales y de desarrollo de la competencia literaria.

De manera más concreta, hay que mencionar el elemento indispensable del intertexto lector que sirve a la finalidad aquí perseguida:

Es sabido que la percepción del texto no es una recepción pasiva, sino una creación, porque requiere del receptor una especie de indagación sobre el tipo de proyección que corresponde a una forma literaria, definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la capacidad para formular expectativas, la sensibilidad y la experiencia receptora de quien las percibe. (Mendoza Fillola, 2001, p. 14)

En consonancia con la teoría de la recepción, el elemento determinante es el lector como fuente y medida de todo. Él es el que recibe, comprende, interpreta, discrimina, valora y actualiza todo fragmento textual. Por último, se menciona la finalidad didáctica que se puede extraer de la aplicación del intertexto lector:

El desarrollo del intertexto lector amplía el bagaje literario y cultural, de modo que los distintos conocimientos y experiencias se interrelacionan y se transforman en conocimiento disponible para establecer la coherente comprensión que corresponde a las concretas producciones literarias. El objetivo formativo de desarrollar el intertexto lector se centra en la necesidad de que el lector construya, advertidamente, los conocimientos literarios y de que asuma un conjunto de referencias, de modo que se integren en su competencia literaria, para que se hallen dispuestos y disponibles ante cualquier requerimiento de una determinada actualización textual. Esencialmente, se pretende que [...] desarrolle las funciones de: Identificación de la copresencia de otros textos. Observación de la función lúdica y estética de la creación intertextual y de su reconocimiento. Reconocimiento del cambio de valores de los distintos fragmentos y establecimiento de su nueva intencionalidad. Comprensión del texto e interpretación-valoración del nuevo texto (hipertexto), en relación a otro(s) texto(s) similar(es) [...]. (Mendoza Fillola, 2001, p. 21)

En resumen, el desarrollo de la competencia literaria debe partir de teorías, como la de la recepción, la pragmática y la sociológica, de enfoques, como la interdisciplinariedad y la intertextualidad, la convergencia artística e intertexto lector, y un renovado papel del profesor (el profesor-intérprete). ¿Cómo se debería enfocar, por tanto, la literatura en el aula para buscar lectores *literariamente* competentes?

4. EDUCACIÓN LITERARIA

Los teóricos no se ponen de acuerdo en una fórmula que persiga de forma satisfactoria la finalidad del bloque curricular titulado Educación Literaria. Por ejemplo, Carlos Lomas (1996) clarifica puntos clave, necesarios para la práctica en el aula:

Conviene utilizar textos cuya textura formal o semántica facilite la comprensión de su significado pero que a la vez inviten a una lectura ajena a los modos habituales de enfrentarse a los textos usuales de la vida personal y académica del alumnado [...] conviene organizar actividades diferentes [...] y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. (p. 32)

Otro caso, José Luis Ocasar (1999), quien afirma que el estudiante de secundaria, predispuesto a una nueva realidad cuyos vectores son los coches, los ordenadores, el sexo, la violencia, la música, el alcohol, las preocupaciones, etc., no puede encontrar en la literatura clásica absolutamente nada válido para su vida.

Esta consideración es nuclear, ya que expone la situación real que por lo general se da en el aula de secundaria de manera muy minuciosa. Esto quiere decir que la literatura debe ser actualizada a través de las actividades pertinentes sin ningún tipo de reparo o posible objeción, pues se parte una vez más de la idea de que cualquier posibilidad que pueda servir de “enganche” entre los alumnos y la literatura siempre es bienvenida. En este sentido, no hay textos “difíciles” sino actitudes por parte del docente - y de los libros de texto- que deben ser transformadas en aras del fomento de la competencia literaria de los alumnos.

Queremos que el estudiante se adueñe de una *episteme*, y a partir de aquí decodifique el texto en su ambigüedad; esto es esencial, pues la comprensión de las leyes, lógicas, nociones y huellas que operan en la singularidad de cada texto no da una interpretación unívoca, una imposición de sentido que actúe de forma excluyente y prepotente. Al contrario, si proporcionamos al estudiante unas herramientas para que con ellas desentrañe el misterio de cada obra, le habremos dado al mismo tiempo la posibilidad de abrir su mente a otras concepciones del mundo y de los textos. Este carácter abierto y antidogmático del estudio de la literatura debe conllevar la selección de métodos que, pretendiendo el desvelamiento antes descrito, sean compatibles con los objetivos curriculares [...]. (Ocasar, 1999, p. 3)

Por tanto, hay tres actitudes indispensables en la búsqueda de la competencia literaria: el antidogmatismo, la apertura, y la actualización; todas ellas relacionadas con lo lúdico-creativo, hasta el punto de que se deben evitar los contenidos poco interesantes para el alumno, expuestos desde la óptica de la Historia de la literatura. Lo verdaderamente importante es el camino adoptado en el aula por parte del docente, y no tanto el resultado final.

Desde un plano teórico, se critica que, tal vez, desde este enfoque provocador se puede desvirtuar la obra literaria en cuestión, es decir, lo que de serio y grave pudiera tener. En contra, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones nucleares:

La ambigüedad de toda obra literaria, *que es su sustancia*, se nos debe plantear como una indefinición, un ámbito de duda que debemos llenar (o dejar que nos llene). Está claro, además, que al plantear juegos y actualizaciones desacralizamos la obra literaria, que es producto a menudo azaroso y la traemos a nuestras circunstancias vitales, es decir, aseguramos su pervivencia, lo que de perdurable hay en su mensaje y que podíamos creer amenazado [...] Lo que es seguro es que si no "actualizamos" [...] las obras clásicas, éstas continuarán siendo incomprendidas. [...] La posibilidad de actualizar la presentación de las obras literarias y de las fuerzas lingüísticas, culturales, sociales, psicológicas, míticas o epistemológicas que operan en ella, no supone vaciarlas de un supuesto significado originario para traerlas hacia una reencarnación *light*, digerida por una conciencia hollywoodiense [...] Se ayuda al alumno a salvar los abismos que lo separan de la obra como portadora de un serie amplia de mensajes de categorías distintas; se le pone en el borde de la obra con las herramientas para que pueda mirar dentro e interpretar. (Ocasar, 1999, pp. 6-7)

Quizás son cuestiones que todo profesor se plantea; sin embargo queda un largo camino si lo que realmente se quiere es abrir nuevos rumbos en el aula de secundaria, cambios todavía tímidos en el profesorado y en los libros de textos.

Por último, y a través de las palabras de la reputada teórica Caro Valverde (2015) se condensa todo lo expuesto hasta ahora. Sus aportaciones constituyen los elementos más importantes de la competencia literaria:

La Educación Literaria se materializa en las aulas a través de experiencias didácticas de interacción significativa entre el mundo del lector y el de la obra literaria (incluida la intención autorial). En su ámbito, la enseñanza se convierte en un proceso mediador del aprendizaje y el aprendizaje en un proceso autónomo que se nutre de las acciones holísticas de interpretación lectora y creación escritora presididas por el cultivo de la imaginación en actos comprensivos y expresivos de intención literaria.

La Educación literaria no aporta ya al estudiante el reconocimiento de un canon nacionalista al que dar culto memorable, sino la maduración en todas las capacidades cognitivas (reconocimiento, comprensión, síntesis y valoración, crítica y creación) que interactúan en el conocimiento de un tejido intercultural en constante evolución ante el que se siente llamado a participar. (p. 272)

Por tanto, no debería haber ninguna propuesta didáctica ni enseñanza de la literatura alguna que no cumpliera al menos el requisito de comenzar con la instancia de la lectura y acabar con los ejercicios de escritura –ya de *bajo impacto*, ya creativa-:

Quien lee complacido acaba su trayecto en la interpretación, A quien lee gozoso le anima tanto su hallazgo que necesita transferir su ligadura personal al espacio poético de la creación literaria. Sin placer ni gozo, la lectura literaria carece de sentido [...] Y, si quiere llevar a cabo el circuito completo de la comunicación literaria, anima la lectura de manera que las ideas interpretativas y creativas del alumno encuentren transferencia en intervenciones de encuentro social en las que exprese su opinión y su imaginario. (p. 280)

CAPÍTULO 2. PROPUESTA DIDÁCTICA Y APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

1. PROBLEMA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El tratamiento de la literatura clásica dentro del aula parece no estar dando los frutos esperados. En consecuencia, quedan en entredicho no solo el ámbito literario de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, sino también la consolidación de la competencia literaria como parte integrante de la competencia comunicativa.

La escasa efectividad en la contribución de la literatura al desarrollo de las competencias clave y de la competencia comunicativa constituye el principal problema a solventar en este trabajo de investigación.

¿Cómo se puede, en consecuencia, contribuir a la competencia literaria de los alumnos evitando dificultades (producidas, por ejemplo, por el estudio monótono e incompreensión generalizada de la literatura o el predominio de las imágenes en la actualidad) y aplicando las teorías hasta ahora expuestas?

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Esta cuestión (la falta de competencia literaria) es la que lleva a elaborar una propuesta didáctica con la que mejorar la competencia literaria de los alumnos y fomentar un mayor aprecio por la literatura clásica.

Además, se pretende, al mismo tiempo, desacralizar la literatura, en general, y la literatura clásica, en particular; potenciar los hábitos lectores de los adolescentes; y fomentar actitudes críticas y autónomas en la búsqueda del desarrollo integral de los alumnos.

3. METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

3.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Esta metodología se perfila como la más eficaz para la realización de esta propuesta didáctica, ya que implica la aplicación de una serie de estrategias cuya finalidad es mejorar, a grandes rasgos, el sistema social y educativo. Este enfoque metodológico parte también de la necesidad de mejorar una situación que, en este caso, se relaciona con el aumento del aprecio por la literatura –clásica, sobre todo- en general, y el desarrollo de la competencia literaria y de las competencias clave en particular.

Bausela Herreras (1992) aporta más ventajas sobre este enfoque metodológico al afirmar que también «es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre

ella. La investigación–acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda» (p. 1).

El presente trabajo pretende la inclusión de las características fundamentales que esta metodología engloba: el deseo de mejorar –por parte del profesor como de los alumnos-, la investigación del tipo “ensayo-error” hacia la búsqueda de mejores resultados, y la necesidad de la crítica como forma óptima de entender la práctica educativa.

4. UNIDAD DIDÁCTICA: LA VERSATILIDAD DEL AMOR EN LA LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO XV

4.1. MARCO LEGAL

Esta propuesta didáctica se encuentra en connivencia con los contenidos, las competencias y los objetivos curriculares, así como con la evaluación y los criterios de evaluación recogidos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y el RD 48/2015, del 14 de mayo, para la Comunidad de Madrid. Esta propuesta experimental se corresponde tanto con el Bloque 2º. Comunicación escrita (leer y escribir) como con el Bloque 4º. Educación Literaria.

4.2. CONTEXTO

Esta propuesta experimental está concebida para aplicarse en un aula de 3º de ESO, cuyo alumnado pertenece a la clase media o media-alta. El número de alumnos total es de veintitrés, entre los que hay cinco alumnos originarios de China.

Estos alumnos se encuentran en principio poco interesados por la literatura clásica. Hay que tener en cuenta que las sensaciones que hayan podido recibir hasta ahora han sido probablemente desalentadoras, pues solo han visto hasta este momento la literatura medieval española hasta el siglo XIV. Finalmente, cabe mencionar que es un grupo que no presenta, en general, interés por la literatura clásica del siglo XV pero que, a pesar de ello, están receptivos con respecto al contenido que se va a tratar, pues es la primera vez que se enfrentan a este tipo de literatura.

4.3. CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS

Esta unidad didáctica tiene como meta potenciar la adquisición de la competencia literaria, la cual se alcanza, además, teniendo en cuenta su imbricación dentro de la competencia comunicativa y del resto de competencias clave:

- **Comunicación lingüística.** Se encuentra en estrecha relación con la competencia literaria, pues se adquiere siempre que el alumno maneja correctamente la lengua en cualquier contexto social y a través de cualquier formato o soporte textual, ya oral, ya escrito. De igual modo, cuando el alumno no solo entiende los textos sino también cuando los “produce”. Es una competencia transversal dentro de esta unidad didáctica, ya que se manifiesta en cada actividad: a la hora de debatir en el aula, lo que contribuye a mejorar las estrategias discursivas de los alumnos; a través de la lectura en alto y de la lectura atenta y reflexiva; a través de ejercicios que implican una participación muy activa en lo que a comprensión e interpretación de textos se refiere, cuestión fundamental para la posterior trasposición de los conocimientos adquiridos al ámbito social.
- **Conciencia y expresiones culturales.** Es una competencia básica en esta unidad. Estimula la competencia literaria en la medida en la que permite comprender mejor el mundo en que se vivió y en que se vive, y conocer y comprender aquellos saberes por los que se ha regido y se rige el mundo, las sociedades, y las formas de pensamiento.
- **Aprender a aprender.** Para desarrollar la competencia literaria en los alumnos es fundamental despertar la curiosidad, que tendrá que ser lo suficientemente interesante como para que el proceso de aprendizaje sea motivador. Esta competencia requiere de una actitud, además, que conduzca al deseo de aprender constantemente, a lo largo de la vida, tanto dentro como fuera del aula. Desarrollar la competencia literaria a través de esta competencia implica además la consideración de que el alumno es el eje del aprendizaje; un alumno, además, que no actúa de manera pasiva e individual sino de manera activa y en grupo, ya que esta metodología permite a los alumnos tomar conciencia de las diferentes formas y puntos de vista posibles del resto de compañeros, mejorando así la confianza y la autoestima como consecuencia del proceso de aprendizaje derivado de la observación llevada a cabo con respecto a las formas de actuar del resto de compañeros. Esta competencia se verá representada en la unidad didáctica sobre todo a través de ejercicios grupales.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.** Esta competencia contribuye de manera directa al desarrollo de la competencia literaria puesto que incentiva la

adquisición de conocimientos teóricos vinculables directamente con el posterior mundo laboral. Ello es perceptible a través del análisis y gestión de la información que se recibe, la cual se interpreta y se extrapola finalmente al ámbito social y profesional. También se relaciona con la competencia literaria en la medida en la que se relaciona con el esfuerzo y el espíritu emprendedor; valores que, una vez adquiridos, potencian los procesos de comprensión lectora y, sobre todo, de producción, ya oral, ya escrita.

- Competencias sociales y cívicas. Exigen de la puesta en práctica de todo el saber literario extraído para poder aplicarlo a una posible situación “real” y actual, tanto del periodo escolar como del postescolar. También posibilita una mayor participación activa en sociedad como consecuencia de la responsabilidad y madurez que se desprenden de la toma de decisiones. También permite conocerse a sí mismo, pues posibilita que los alumnos saquen conclusiones con respecto a las propias formas de pensar según las opiniones e ideas expresadas.
- Competencia digital. Esta competencia no se concibe ya desde los parámetros de lo lúdico sino de lo serio, ético y productivo. En consecuencia se introducen los medios digitales ocupando un gran espacio de la enseñanza de literatura, pues permite el uso correcto y crítico de las nuevas tecnologías mediante la selección de material de calidad a la par que se transmiten contenidos literarios –desde lo visual-significativos. Así pues, no solo no se ve perjudicado el desarrollo de la competencia literaria sino mejorado como consecuencia del aumento de motivación, y de la familiaridad que presenta el empleo de la imagen y la oralidad para los alumnos.

4.4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Tomando como base el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, que apareció en el BOCM, se fijan los objetivos que se persiguen con esta propuesta experimental:

- Conocer las obras capitales del siglo XV español combinando teoría y texto.
- Utilizar la temática amorosa como fuente de motivación principal y como instrumento idóneo para explicar la temática, el estilo, los recursos retóricos y la teoría literaria.
- Profundizar en el *amor cortés*, como forma idónea de empatizar con la realidad que circunda la experiencia vital de un adolescente de catorce-quince años.
- Tener capacidad para reconstruir las ideas implícitas y explícitas de los textos, con la finalidad de poder dotarlos de un significado propio.

- Desarrollar el espíritu crítico, autónomo y empático a través del trabajo cooperativo tomando como inicio de partida una exhaustiva selección de fragmentos textuales y fílmicos relativos a las obras capitales.
- Desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes a través de la lectura activa.
- Despertar la curiosidad por la escritura a través de producciones textuales lúdicas y afectivas (mediante la escritura de *bajo impacto*).
- Concebir el proceso de producción y creación textual como componente básico hacia el desarrollo de la competencia literaria, a través de un enfoque que oscile entre lo lúdico-afectivo y lo riguroso.
- Promover un aprendizaje multidisciplinar, esto es, que abarque las diferentes producciones artísticas (cine y literatura, por ejemplo).
- “Desacralizar” la literatura a través de una serie de actividades y juegos que permitan una mirada desenfadada y amena hacia la literatura.

4.5. CONTENIDOS

Los contenidos de esta unidad didáctica se basan, igualmente, en los contenidos que establece el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, que apareció en el BOCM:

- El amor en la literatura española del siglo XV.
- El *amor cortés* a través de los distintos géneros literarios y de otras formas de amor (amor familiar, amor erótico, etc.).
- Las obras capitales del siglo XV: *Coplas a la muerte de su padre* y *La Celestina* y otras producciones literarias (contemporáneas) que favorezcan el desarrollo de la competencia literaria.
- Potenciación de la creatividad y actualización de las obras literarias capitales del siglo XV a través de la producción textual lúdico-afectiva.

4.6. METODOLOGÍA EN EL AULA

En esta unidad didáctica se encuentran de manera omnipresente tanto la metodología constructivista como la deductiva-inductiva.

La primera se justifica por la preponderancia del papel del alumno en tanto núcleo y agente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera que esta es la forma óptima para promover la curiosidad y el conocimiento, pues el alumno se encuentra más motivado desde esta perspectiva por la importancia del papel que adquiere y ejerce en el aula. Además, el constructivismo estimula la puesta en marcha de los conocimientos

previos de los alumnos, así como el trasvase de los conocimientos adquiridos en el aula hacia el mundo externo, representando esta circunstancia un insumo incuestionable por lo que de polifacético tiene (conexión multidireccional entre los conocimientos previos y los actuales, los del colegio y los de “la vida”). El enfoque constructivista favorece abiertamente las consideraciones y conclusiones personales que los alumnos puedan extraer de todo aquello que se aprende en el aula.

La segunda, la metodología deductiva-inductiva, se justifica por su capacidad para potenciar los procesos cognitivos, en tanto en cuanto integra aprendizaje *por descubrimiento* (de manera autónoma) y enseñanza expositiva (por parte del profesor); formas óptimas hacia la consecución de un aprendizaje significativo.

La trasposición en el aula de estas metodologías para la obtención de los objetivos y la puesta en práctica de los contenidos se lleva a cabo de la siguiente manera:

1. Se comienza con una contextualización del periodo socio-histórico, político y cultural y explicación teórica imprescindible por parte del profesor mediante la cual se pretende la puesta en marcha de los conocimientos previos de los alumnos, a través de preguntas generales con respecto a la temática transversal, es decir, con respecto al amor, para crear “ambiente” de clase, del tipo: ¿qué creéis que es el amor? ¿Cómo veis el amor en la sociedad actual?; y a través de un debate. Para ello, se recurre a la lectura de fragmentos literarios como forma idónea de dotar a la literatura de prestigio, por su capacidad para explicar otras disciplinas o realidades como sucesos históricos, el pensamiento social y cultural de una época, el arte, etc.
2. Se procede al empleo de estrategias didácticas que permiten la introducción y profundización en las obras por medio de la *recepción lectora (o visual)* a través de diferentes estrategias didácticas (lectura en voz alta, reflexión, comparación, actualización, etc.).
3. Se continúa con la profundización en las obras literarias por medio de la producción textual, de manera lúdica y creativo-afectiva.
4. Se finaliza con la lectura en voz alta por parte del profesor o de los alumnos de textos literarios que estimulen el atractivo por la literatura, contribuyendo así a la competencia literaria, favoreciéndose la desvinculación del concepto de literatura ligado al análisis y al examen, y promoviéndose la literatura como fuente de disfrute y de utilidad para la vida. Esta última parte de las sesiones fomenta el aprendizaje de más u *overlearning* (véase p. 14).

4.7. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

4.7.1. CONCEPTOS PREVIOS DEL ALUMNADO

Los alumnos de 3º ESO desconocen por lo general la literatura española del siglo XV, si bien tienen algunas nociones generales sobre la figura de Celestina. Hay que tener en cuenta que ya conocen la literatura española clásica relativa al período medieval (hasta el siglo XIV).

Con respecto a los métodos empleados, los alumnos no se encuentran todavía familiarizados con el aprendizaje de literatura a través de juegos didácticos, debates, producciones fílmicas o producciones lúdico-afectivas (escritura creativa y de *bajo impacto*).

4.7.2. ACTIVIDADES

Se procede a describir el tipo de actividades que se pueden llevar al aula de 3º de ESO para contribuir en mayor o menor medida a mejorar tanto la competencia literaria como el concepto de literatura clásica de los alumnos. Para ello, **se dividen las actividades en tres bloques**: el primero, dedicado a despertar la curiosidad y el interés por la temática amorosa –el amor cortés, concretamente-; el segundo, dedicado a las *Coplas a la muerte de su padre*; y el tercero, dedicado a *La Celestina*. En cada bloque se trabaja con las denominadas Fichas Literarias, relacionadas con los ejercicios y juegos didácticos que se realizan en la fase de profundización, para intentar mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los bloques 2º y 3º cuentan, además, con un espacio de cinco minutos aproximadamente denominado Rincón Literario, donde se pretende incentivar el aprecio por la literatura y desligarla de los términos “examen” y “análisis”, a través de la lectura de textos (contemporáneos mayormente) relacionados, por otro lado, con los contenidos y objetivos que se persiguen en esta unidad didáctica. La finalidad última del Rincón Literario es buscar lectores convencidos a corto, medio y/o largo plazo; descubrirles, en definitiva, la belleza de la literatura.

BLOQUE 1: INTRODUCCIÓN Y AMOR CORTÉS

Previa a la introducción se lleva a cabo la realización de un cuestionario⁴ (ver «Anexo I») para comprobar qué concepto de *literatura* tienen los alumnos, y qué opinan

⁴ El cuestionario se empleó durante el período de prácticas del Máster. Es un cuestionario anónimo y voluntario, ya que incluye preguntas que indefectiblemente atañen directamente a la

sobre la metodología empleada hasta ahora en el aula. Este cuestionario inicial puede ser un recurso muy efectivo cuando se parte del enfoque de la investigación-acción, ya que permite tantear los conocimientos que los alumnos poseen a grandes rasgos –en su relación literatura-vida-, y enfocar el “ensayo-error” de manera más precisa con anterioridad incluso a la profundización en las obras literarias.

Seguidamente, y tras la mínima e indispensable introducción, se profundiza en la temática del amor –del amor cortés- a través de la explicación por parte del profesor (véase «Anexo II»), y del debate que surge de las preguntas que realiza el profesor: ¿Qué concepto del amor tenéis vosotros? ¿Qué diferencias creéis que hay entre el amor en la actualidad y el amor en el siglo XV? ¿Es lo mismo el matrimonio y el amor en el siglo XV y en la actualidad? ¿Qué es el amor cortés? ¿El amor es solo pasión y desenfreno o puede significar también la ternura y el cariño que se siente hacia algún familiar o amigo?, entre otras preguntas. Esta forma de comenzar en el aula, dando lugar a un interesante y divertido debate en el que todos los alumnos participan aportando sus opiniones, puestas en común y discrepancias, se perfila muy productivo, ya que permite empatizar con los alumnos como consecuencia de su toma de conciencia con respecto al nuevo papel del profesor (que ahora es más un “mediador”) y con respecto a la nueva “toma del control” que ellos mismos protagonizan. Además de todo ello, se estimula la curiosidad.

Para seguir despertando los conocimientos previos de los alumnos se pone hincapié en la realización de preguntas relativas a los títulos de las obras objeto de estudio, al inicio, del tipo: ¿Qué puede significar “cancionero”? Se pretende así que vean ya la relación que va a tener la poesía del siglo XV con la música (los alumnos pueden vincular rápidamente el término “cancionero” al término canción); y otras como: ¿Con qué palabra española se puede relacionar el término “Celestina”?

Esto da lugar también a explicar la importancia de reflexionar sobre la lengua para, por un lado, percatarse de que todo el lenguaje literario es connotativo y, por otro lado, cerciorarse de que el título de las obras, los nombres de los personajes, etc., ya están dando una información muy valiosa antes incluso de la profundización en las obras⁵.

También se trabaja la temática del amor a través de la realización individual de

labor de los profesores que han impartido e imparten actualmente la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

⁵ La focalización en los títulos es fundamental puesto que, a pesar de insertarse la literatura como parte integrante de la competencia comunicativa, también ha de darse a conocer su especificidad en tanto objeto artístico, tal y como establece el Currículo.

ejercicios de comprensión general –de tipo tradicional-⁶. Para ello, se aprovecha la producción textual de los cancioneros donde, además de ayudar a los alumnos a percibir la temática amorosa, aprenden otras cuestiones transversales, como el cambio de mentalidad de la sociedad medieval a la renacentista a través de la hipérbole *sacroprofana*, por ejemplo, o de otras figuras retóricas complejas propias de la poesía de cancionero (la paradoja, la aliteración). A continuación, se expone una pequeña muestra a partir de la **Ficha Literaria N° 1: El amor cortés a través de los cancioneros**.

DEFINICIÓN DE AMOR (J. Manrique)

1 Es amor fuerça tan fuerte
 que fuerça toda razón,
 una fuerça de tal suerte,
 que todo seso conuierte
 en su fuerça y afición;
2 vna porfía forçosa
 que no se puede vencer,
 cuya fuerça porfiosa
 hazemos más poderosa
 queriéndonos defender.
3 Es plazer en que hay dolores,
 dolor en que hay alegría,
 vn pesar en que ay dulçores,
 vn esfuerço en que temores,
4 temor en que hay osadía;
 vn plazer en que hay enojos,
 vna gloria en que pasión,
 vna fe en hay antojos,
 fuerça que hazen los ojos
 al seso y al coraçón.

1. En los dos primeros versos nos encontramos ya con el tema del poema. ¿Cuál crees que es? ¿Qué palabra se repite constantemente?
2. En las dos primeras estrofas podemos saber ya si el poeta se incluye entre los *sufridores* del amor o no. Identifícalo. ¿Qué figuras literarias hay en la tercera estrofa?
3. En la estrofa cuarta hay tres términos religiosos. Identifícalos.
4. ¿Cómo se denomina este tipo de figura literaria que mezcla dos mundos antagónicos? ¿Por dónde penetra el amor cortés?

⁶ En este trabajo de investigación estos ejercicios tradicionales se consideran necesarios a pesar de que se parta de un enfoque didáctico innovador, alternativo y “atrevido”, pues también contribuyen al desarrollo de la competencia literaria.

BLOQUE 2: COPLAS A LA MUERTE DE SU PADRE⁷

Con dos estrategias didácticas alternativas se acomete el estudio de la obra capital manriqueña. **Primero se realiza un juego-actividad** que consiste en dividir a la clase en tres equipos de siete alumnos cada uno. Los miembros del primer equipo, llamado “**Recitadores medievales**”, tienen que leer –cada alumno- en voz alta y ante el “público” una copla de color negro, amarilla o azul, correspondiéndose los colores con la estructura tripartita de las *Coplas*: reflexión general, *Ubi sunt*, y la muerte en la figura del padre, respectivamente. Los otros dos grupos “compiten” aplicando la teoría mínima vista en clase, teniendo que reconocer qué tópicos literarios, qué temática -más medieval o más renacentista- y qué temas -la muerte, la vida, el pasado, etc.- presentan los poemas leídos por los “Recitadores medievales”. Estos dos grupos obtienen puntos según el número de aciertos. Además cuentan con diez comodines⁸ por grupo. Tras la recitación de los poemas seleccionados y el recuento de puntos se nombra un ganador (el grupo que mejor habría estudiado hasta el momento la teoría). Para tener una idea más nítida del material con el que se trabaja en esta actividad, se expone la **Ficha Literaria N° 2**:



Imagen 1. Coplas laminadas a la muerte de su padre


⁷ Este tratamiento supuso el mayor reto de la propuesta experimental porque la temática amorosa no encontraba aquí cabida en la dirección en la que sí se daba en la producción cancioneril y en la temática del amor cortés. Sin embargo, se vinculó hábilmente el concepto de amor al amor familiar, la nostalgia, etc., pudiendo así la temática amorosa recorrer toda la propuesta didáctica de principio a fin –acabándose con el estudio de *La Celestina*–.

⁸ Este ejercicio ya se ha aplicado durante el período de prácticas del Máster. Los comodines éramos la profesora (comodín 1) y yo (comodín 2). Actuábamos dando pistas. Tenían 10 por grupo en total y por lo general consistían en la lectura de algún verso clave o en dar alguna pista temática. Con ello, obtenían los puntos.

El segundo ejercicio tiene como objetivo central consolidar las características que hay que conocer sobre las *Coplas*, pero de nuevo, se lleva a cabo transformándola el cómo. Los alumnos leen algunas coplas de Manrique y se aprovecha la ocasión para introducir el fenómeno de la actualización a través de las *Coplas a la muerte de su colega*, de García Montero, **posibilitándose así la trasposición temática**: (García Montero trata aquí el tema de la muerte de un amigo que tuvo problemas con las drogas, etc.), y la trasposición temporal (recorrido literario y social desde el siglo XV hasta el siglo XXI).

De esta forma, se aprovecha para dar a conocer también el fenómeno de la **intertextualidad**, y para poder dar los primeros pasos hacia el desarrollo del **intertexto lector, objetivo último de este ejercicio**. Así, se pretende lograr que los alumnos identifiquen la presencia que en un texto hay con respecto al otro (a nivel temático, métrico, estético, con respecto a recursos retóricos, etc.); que reconozcan, por tanto, las similitudes y las diferencias a rasgos generales; que identifiquen también el (posible) cambio de valores; y que realicen un ejercicio general de comprensión-interpretación y nueva valoración de los poemas de García Montero respecto de las coplas manriqueñas. Véase para ello una muestra mediante la **Ficha Literaria Nº 3**:

¡Saca la poetisa/el poeta que llevas dentro! ¡Ponle tu título y comienza!



L. G. MONTERO: <i>COPLAS A LA MUERTE DE SU COLEGA</i>	J. MANRIQUE: <i>COPLAS A LA MUERTE DE SU PADRE</i>	
<p>1</p> <p>Recuerda, si se te olvida, que este mundo es poca cosa, casi nada, que venimos a la vida con la sombra de una losa no pagada. Los días como conejos nos llevan en ventolera al infierno, su curso nos hace viejos trocando la primavera en invierno.</p>	<p>I</p> <p>Recuerde el alma dormida, avive el seso e despierte contemplando cómo se pasa la vida, cómo se viene la muerte tan callando; cuán presto se va el placer; cómo, después de acordado, da dolor; cómo, a nuestro parecer, cualquier tiempo pasado fue mejor.</p>	
<p>3</p> <p>Nuestras vidas son los sobres que nos dan por trabajar, que es el morir; allí van todos los pobres para dejarse explotar y plusvalir; allí los grandes caudales nos engañan con halagos y los chicos, que explotando son iguales las suspensiones de pagos y los ricos.</p>	<p>III</p> <p>Nuestras vidas son los ríos que van a dar en la mar, qu'es el morir; allí van los señorios derechos a se acabar e consumir; allí los ríos caudales, allí los otros medianos e más chicos, allegados, son iguales los que viven por sus manos e los ricos.</p>	
<p>6</p> <p>Y los tunos, los toreros, las cantantes de revista en el olvido; las folklóricas primero, el marqués y la corista ¿dónde han ido? ¿Dónde están los generales, sus medallas y su espada sin conciencia, sino esperando mortales a que les sea dictada su sentencia?</p>	<p>XVII</p> <p>¿Qué se hicieron las damas, sus tocados y vestidos, sus olores? ¿Qué se hicieron las llamas de los fuegos encendidos d'amadores? ¿Qué se hizo aquel trovar, las músicas acordadas que tañían? ¿Qué se hizo aquel danzar, aquellas ropas chapadas que traían?</p>	

Imagen 2. J. Manrique VS García Montero

Esta actividad transversal finaliza con un ejercicio de escritura en el que se invita a los alumnos a expresar sus inquietudes e intereses a través de la creación de un poema en donde la única restricción que tienen que intentar respetar es la de la métrica, teniendo que ceñirse a la métrica de la copla manriqueña. Se aprovecha así el proceso de la escritura para promover un aprendizaje más significativo de cuestiones teóricas –en este caso, la copla de pie quebrado-. La temática de los poemas es libre –pues este aspecto se considera requisito básico para poder hacer de la escritura un fenómeno más atractivo-, y el ejercicio es voluntario y anónimo (si algún alumno así lo desea).

Con esta última parte se pretende por un lado incentivar la escritura creativa y afectiva⁹, la inculcación en los alumnos del proceso de escritura como fenómeno ameno y lúdico, y la producción textual como último paso fundamental en la adquisición de competencia literaria. Para ello se aprovecha una temática ampliamente tratada en clase desde varias perspectivas temporales: (Manrique -E. Media- y G. Montero -siglo XXI-), facilitando al alumno una producción escrita de tipo lúdica después de la asimilación de los contenidos de este bloque: la copla manriqueña (vista a través de la teoría de clase), la primera actividad-juego, la temática de las producciones de ambos autores, etc.

Esta actividad creativa puede terminar con la lectura en alto de la invención por parte de los alumnos de algunos de los poemas, pues es una forma idónea a través de la cual la competencia literaria adquiere su máxima expresión.

Para finalizar este bloque, dentro del Rincón Literario, se aconseja el texto *Instrucciones para subir una escalera*, de J. Cortázar, porque se relaciona directamente con la teoría aquí investigada (intertextualidad), y los contenidos de esta propuesta (estudio de la literatura española del siglo XV y otras producciones literarias).

En este punto temporal, los alumnos ya habrían practicado la escritura creativa con la creación de poemas al estilo de J. Manrique y García Montero. Por ello mismo, puede resultar muy atractivo repetir la acción a partir de la obra cortazariana, contribuyéndose así al logro de uno de los objetivos didácticos más importantes de esta unidad didáctica: la escritura creativa y afectiva.

⁹ Se hace necesario comentar que mediante la convergencia entre escritura creativa y escritura afectiva se incentiva una sinergia muy necesaria en las aulas de secundaria, ya que como consecuencia de la escasez de tiempo tanto en la sociedad en general como en las aulas de secundaria en particular, no hay por lo general espacio suficiente para el tratamiento aislado y detallado de cada uno de los aspectos que hay que tratar para el desarrollo óptimo de la competencia literaria y comunicativa. Es por ello que se considera que este tratamiento de la teoría desde una perspectiva multifocal –escritura creativa y afectiva conjuntamente- puede constituir una de las posibles soluciones al problema.

BLOQUE 3: LA CELESTINA

En el estudio de *La Celestina* se ha logrado aglutinar *grosso modo* toda la teoría tratada en este trabajo de investigación, incluyendo ejercicios más tradicionales de comprensión lectora e interpretación. Estos ejercicios de interpretación, que se exponen seguidamente (**Ficha Literaria Nº 4.**, e Imagen 11), constituyen el culmen de todas las actividades en este bloque puesto que son los que mayor carga teórica contienen. Además, son los que de manera más específica contribuyen a las competencias clave, a la competencia literaria, y a la competencia comunicativa.

Acto XIV

3º escena

- 1 MELIBEA Es tu sierva, es tu cativa, es la que más tu vida que la suya estima. ¡O mi señor, no saltes de tan alto, que me moriré en verlo! Baja, baja poco a poco por la escalera. ¡No vengas con tanta presura!
- 1 CALISTO ¡O angélica imagen! ¡O preciosa perla, ante quien el mundo es feo! ¡O mi señora y mi gloria! En mis brazos te tengo y no lo creo. Mora en mi persona tanta turbación de placer, que me hace no sentir todo el gozo que poseo.
- 2 MELIBEA Señor mío, pues me fie en tus manos, pues quise cumplir tu voluntad, no sea de peor condición por ser piadosa que si fuera esquivia y sin misericordia. No quieras perderme (echarme a perder) por tan breve deleite, y en tan poco espacio; que las malas fechas cosas, después de cometidas, más presto se pueden reprehender que enmendar. Goza de lo que yo gozo, que es ver y llegar a tu persona. Guárdate, señor, de dañar lo que con todos los tesoros del mundo no se restaura.
- 2 CALISTO Señora, pues por conseguir esta merced toda mi vida he gastado, ¿qué sería, cuando me la diese, desecharla? Ni tú, señora, me lo mandarás ni yo podría conseguir cumplirlo. Ninguno que hombre sea fuera capaz de hacer tal cosa, amando como amo yo. Nadando por este fuego de tu deseo toda mi vida, ¿no quieres que me arrime al dulce puerto a descansar de mis pasados trabajos?
- 3 MELIBEA **¡Por mi vida, que aunque hable tu lengua cuanto quisiere, no obren las manos cuanto pueden! ¡Estate quedo, señor mío! ¡Bástete, pues ya soy tuya, gozar de lo exterior, desto que es propio fruto de amadores; no me quieras robar el mayor don que la natura me ha dado! Cata que del buen pastor es propio trasquilar sus ovejas y ganado, pero no destruirlo.**
- 3 CALISTO ¿Para qué señora? ¿Para que no esté queda mi pasión? ¿Para penar de nuevo? ¿Para tornar el juego de comienzo? Perdona, señora, a mis desvergonzadas manos, que jamás pensaron de tocar tu ropa con su indignidad y poco merecer; agora gozan de llegar a tu gentil cuerpo y lindas y delicadas carnes.

- 4 MELIBEA Apártate allá, Lucrecia.
- 4 CALISTO ¿Por qué, mi señora? Bien me huelgo que estén semejantes testigos de mi gloria
- 5 MELIBEA Yo no los quiero de mi yerro. Si pensara que tan desmesuradamente te tenías de tener conmigo, no se habría fiado mi persona de tu cruel intimidad.

Ejercicios de la 3ª escena

1. ¿Qué te llama la atención del lenguaje de Melibea nada más empezar la 3ª escena? (2 cuestiones).
2. ¿De qué está hablando Melibea en su 2ª intervención? ¿Qué es lo que más le preocupa?
3. **La tercera intervención de Melibea se presta a múltiples interpretaciones, desde las más ingenuas hasta las más polémicas e intolerables. Comentad en parejas/grupos de qué puede tratarse, y dónde o en qué palabras o fragmentos pueden percibirse tales interpretaciones.**
4. Se percibe algo raro en el lenguaje de Calisto en su 3ª intervención. Identifica los dos tipos de lenguaje que utiliza y menciona a qué puede deberse.
5. ¿Qué hace Lucrecia por ahí “merodeando”?
6. ¿Hay queja de Melibea? ¿Arrepentimiento? ¿O simplemente sigue con la retórica del amor cortés?

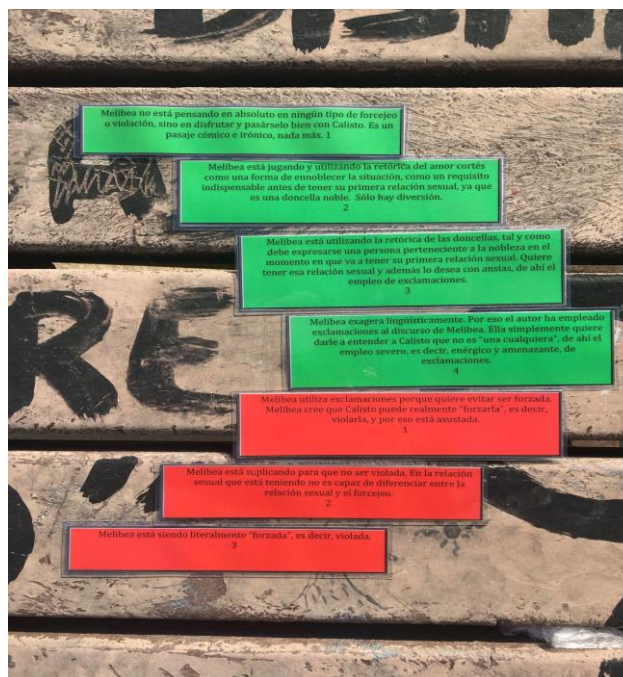


Imagen 3. Calisto y Melibea: ¿relación consentida o no consentida?

El objetivo principal con esta Ficha Literaria (concretamente, con el ejercicio nº 3) es enseñar la importancia del papel del alumno-lector en relación a la diversidad de posibles lecturas a que se prestan los textos literarios, y mostrar la importancia de tener una actitud muy activa en el proceso de lectura, puesto que de esta actitud va a depender

que los alumnos solo sean capaces de hacer lecturas superficiales o por el contrario muy profundas –o lo que es lo mismo: una sola lectura o múltiples lecturas dentro de un mismo fragmento-. Esta actitud potencia a su vez una mayor toma de conciencia por parte de los alumnos con respecto a los tres elementos clave del quehacer literario, es decir, con respecto a la tríada lector-texto-autor.

Con esta actividad se enseña que los textos en sí no tienen significado hasta que ellos –los alumnos- no interactúan con los textos y, por otro lado, que el proceso de lectura –de comprensión e interpretación- es determinante para interpretar una cosa u otra en un determinado fragmento, pudiendo darse como consecuencia grandes diferencias interpretativas entre un tipo de lectura y otro. A este respecto, y como consecuencia de la disparidad de significados que se pueden extraer de este fragmento –relación sexual consentida o no consentida- se remarcó otra vez la importancia que tiene la participación activa en general y el esfuerzo que hay que poner en el proceso de lectura en particular.

Hay que incidir en que en esta actividad (ejercicio nº 3, concretamente) se puede hacer una interpretación muy distinta, muy polémica y muy radical según si se lee de una manera o de otra. Se ha considerado muy necesario la introducción de este fragmento por lo que de provocador y atractivo tiene, ya que ningún alumno en principio es capaz de realizar una lectura profunda (violación o “forcejeo”) ni de considerar que estos tipos de lectura sean posibles en una obra canónica (los alumnos suelen considerar que las obras clásicas son más soporíferas).

Además, con esta actividad, se logra actualizar la temática, pues se trata de una problemática con la que cualquier alumno está familiarizado, pudiendo conectar así la literatura con problemas cotidianos, pudiendo dotarla también de un significado “real” para los alumnos, quienes tras tales ejercicios reconsideran el concepto de literatura, concibiéndola ya como más “cercana”.

El ejercicio se lleva a cabo mediante la formación de grupos (siete, concretamente). A través de trabajo cooperativo cada grupo elige una de las siete posibles interpretaciones. Con las fichas laminadas que se les ofrece tienen que intentar ver dónde se puede corresponder el contenido de su lámina (véase arriba «Imagen 11») con el fragmento textual¹⁰ concreto que se prestaba a tal interpretación, es decir, dónde se podía leer (interpretar) eso en el texto.

Después se intenta contribuir a la lectura fílmica a través del visionado de algunos fragmentos de la película *La Celestina*, de Gerardo Vera (1996), en los que el objetivo

¹⁰ El fragmento textual concreto es el fragmento en negrita de la Ficha Literaria Nº 4.

fundamental es mejorar la comprensión general del contexto histórico, de los temas presentes en la obra de Rojas, los tópicos literarios, el entramado amoroso, la parodia del amor cortés, etc. No obstante, no se realiza un visionado pasivo, sino que tienen que comprender e interpretar los pasajes fílmicos como si de fragmentos literarios se tratara.

Se logra así establecer una equilibrada y motivadora conexión entre la literatura y el séptimo arte, que no se concibe ya desde los parámetros de lo lúdico sino de lo serio, ético y productivo. Además de ello, se introducen los medios digitales ocupando un gran espacio porcentual de la enseñanza de literatura, pues permite el uso correcto y crítico de las nuevas tecnologías mediante la selección de material de calidad a la par que se transmiten contenidos literarios –desde lo visual- igualmente desde los parámetros de la calidad. Así pues, no solo no se ve perjudicada la enseñanza de la literatura sino mejorada como consecuencia del aumento de motivación por parte de los alumnos, y de la familiaridad que presenta el empleo de la imagen y la oralidad para los mismos. A continuación se muestra el material con el que se puede trabajar en clase: **Ficha Literaria Nº 5: La Celestina a través del séptimo arte.**

LA CELESTINA. 1996. GERARDO VERA

Fragmento Nº 1. 13:00- 16:00

1. ¿A qué se dedica Celestina? ¿Creéis que está hábil Calisto al desconfiar de su criado más fiel o, creéis por el contrario, que está *cegado* de amor, de deseo?
2. Menciona, al menos, un aspecto de la escena que represente y que caracterice la Edad Media y otro que represente que estamos entrando en el siglo XVI. ¿Qué empieza a cobrar mucho más valor en el siglo XVI?

Fragmento Nº 2. 16:30-20:00

1. Celestina da a cada uno “lo suyo”, lo que requiere, lo que es indispensable. ¿A través de qué método o arte lo consigue?
2. ¿Qué opinas de la crítica que hace Celestina de la relación entre amos y criados? ¿Cómo se relaciona esto con la nueva mentalidad del siglo XVI, es decir, qué estructura medieval está criticando, subvirtiendo?
3. ¿Qué nuevos valores propone Celestina? Es decir, ¿qué tópicos literarios está mencionando?
4. ¿Te parece justa, moral o aceptable la forma en que Celestina desempeña su trabajo?

Fragmento Nº 3. 24:31-29:35

1. ¿Es Celestina una hipócrita o se gana el pan como buenamente puede?
2. Menciona algún elemento más propio del XVI que del Renacimiento en esta escena de MELIBEA.
3. ¿Es Melibea, junto al Pármeno inicial, un personaje positivo, bueno por esencia?

Fragmento N° 4. 33:15- 35:15

1. ¿Es Melibea tan ingenua e inocente como parecía?
2. La madre actúa pero no el padre. ¿Representa el padre de Melibea una personalidad autoritaria y fuerte, tal como le corresponde a la nobleza de la época?
3. Melibea menciona un discurso _____ en pleno siglo XV-XVI.

Fragmento N° 5. 41:35-47:25

1. ¿Cómo se comportan los criados con respecto a Calisto?
2. EL BANQUETE representa una escena simbólica. Representa dos tópicos literarios propios del XVI.
3. ¿Qué menciona Areúsa que es revolucionario, subversivo y novedoso para la época?

Seguidamente se puede emplear un ejercicio con el que se pretende la pura reflexión, donde los alumnos tienen que dar cuenta de su capacidad crítica, y mediante el que se busca que se posicionen y percaten de la importancia del acto de la toma de decisiones. El ejercicio consiste en la lectura en clase por parte del profesor de un conjunto de enunciados relativos a la figura de Celestina. Los alumnos sólo tienen que reflexionar y elegir con qué enunciados estaban más o de acuerdo o menos de acuerdo. No es un ejercicio fácil ya que se pretende poner a los alumnos en una situación polémica y compleja pudiendo darse la circunstancia paradójica de que puedan estar de acuerdo con puntos de vista tanto “positivos” como “negativos” con respecto a Celestina.

Este ejercicio tiene al alumno como núcleo del aprendizaje y pretende potenciar la curiosidad y la motivación con la que tomar conciencia de los distintos puntos de vista posibles que se pueden dar en cualquier época y momento histórico. Se exige, además, de la puesta en práctica de todo el saber extraído para poder aplicarse en una posible situación “real” y actual, tanto del periodo escolar como del postescolar. También posibilita una mayor participación activa en sociedad como consecuencia de la responsabilidad y madurez que se desprenden de la toma de decisiones. Este ejercicio permite también conocerse a sí mismo, pues conduce a que los alumnos saquen conclusiones con respecto a las propias formas de pensar según la elección de los enunciados propuestos. También requiere de capacidad para analizar, gestionar y tomar decisiones –sobre Celestina–; y favorece el sentido de la responsabilidad, lo que se vincula directamente con la ética y el manejo de la incertidumbre: ¿es Celestina buena o mala? Véase una muestra de ello a través de la **Ficha Literaria N° 6: Juicio a Celestina**.

JUICIO A CELESTINA

¿Qué debemos hacer con Celestina?

Indica con qué afirmaciones estarías más de acuerdo y con cuales estarías menos de acuerdo.

1. Debe ser juzgada y ajusticiada por la cantidad de oficios reprobables e inmorales que lleva a cabo y a que se dedica. Por ejemplo, el de “fazer virgos” me parece intolerable, entre otros.
2. Celestina no hace ningún bien a la sociedad, no contribuye de ninguna manera respetable ni ejemplar. Desde mi punto de vista, es un personaje negativo al que no puedo admirar desde ningún punto de vista.
3. La ambición, la envidia, el excesivo interés del dinero, la codicia, el desprecio de los demás, el exceso de individualismo, etc., caracterizan a Celestina. Sin embargo, creo que también es una mujer que se gana la vida como puede, de la mejor manera posible. No me parece peor que el resto de personajes, ni peor que la sociedad en que le ha tocado vivir.
4. Celestina es una heroína. Es inteligente, astuta e ingeniosa. Una luchadora en una sociedad traidora e injusta, donde predomina la jerarquía social, donde no hay posibilidad de mejorar, de salir de la pobreza, ni de siquiera poder elegir entre dos o tres oficios respetables.
5. Celestina es un ejemplo a seguir, simplemente se limita a sobrevivir en una sociedad hipócrita que la condena a dedicarse a trabajos de “mala muerte”. Muestra de ello es la cantidad de trabajo que tiene por parte de todos: desde clérigos hasta nobles, pasando por rufianes, gente de mala vida, etc.
6. Por Celestina solo puedo mostrar mi admiración, ya que, para mí, por encima de todo, está la inteligencia, la astucia, el ingenio, la sabiduría que ha mostrado, el derecho a sobrevivir, etc. Si Celestina actúa de manera más o menos inmoral es una cuestión subjetiva. Hay oficios mucho peores. Celestina al fin y al cabo tampoco hacía daño a nadie, a pesar de que hay algunas cosas que se le puedan reprochar.
7. Me produce más simpatía que desprecio, porque vive sin preocuparse por la opinión de los demás, cuestión que nos limita mucho en la sociedad actual. Además, acepta su destino con naturalidad, a pesar de tener que llevar un estilo de vida difícil, áspero, sometido a críticas constantes.
8. Celestina es la única que puede ser ejemplar porque es la única que no es hipócrita, la única que cumple con su deber. Tiene una conciencia honrada de su responsabilidad profesional, a diferencia del resto. Sabe que lo más importante es la acción, llevar y traer recados, dar con el argumento convincente, etc.

Acto seguido se explica los porqués de la importancia de tales obras en la historia y en la actualidad, con independencia del grado de fama que posean o del número de lectores que tengan actualmente. El objetivo con ello es despertar el interés por los

clásicos, una mayor toma de conciencia y consideración con respecto al porqué de la lectura y estudio de las obras que establece el Currículo Oficial¹¹. Para ello, se aplica la Ficha Literaria N° 7: La Celestina: una obra capital.

SIENDO CONSCIENTES DE LA IMPORTANCIA DE UN CLÁSICO: LA CELESTINA

¿Dónde está la subversión, “lo revolucionario” en *La Celestina*? ¿Por qué pasa al canon una obra literaria? ¿Qué es una obra clásica, “nacional”, y por qué? ¿Por qué fue un *bestseller* en su época? ¿Qué requisitos son necesarios para que una obra pase a formar parte de la literatura nacional e incluso universal?

1. En el Título.
2. En la posibilidad de que criados y prostitutas (gente perteneciente a un estamento bajo y, por tanto, no apta para *el verdadero amor* según las convenciones de la época) tengan sentimientos nobles, puros, sinceros y auténticos (*amor purus*); en la posibilidad de que la nobleza pueda ser tan sucia, infame, y vil, como cualquiera otra persona, perteneciente a cualquier otro estamento.
3. En la utilización de sentencias eruditas por parte de una prostituta-alcahueta y en el empleo por parte de los criados de consejos eruditos y filosóficos. (No se respetan las unidades clásicas).
4. En reflejar el hiper-individualismo de todos y cada uno de los protagonistas, dominados por la pasión, y no por la razón.
5. En la sobreinversión del presente, dejando atrás la importancia de los antepasados, por un lado, y la falta de preocupación por un futuro mejor o, simplemente, de futuro, por otro. (Visión fatalista; pesimista; no hay futuro).
6. En la idea revolucionaria de que la nobleza procede del espíritu, y no de la sangre (que era idea típicamente medieval).
7. En la incapacidad para discernir si el autor está criticando y condenando lo que sucede en su época (finalidad didáctico-moralizante) y, por tanto, serviría a modo de “aviso” o si, por el contrario, se está burlando y parodiando con cierto humor una sociedad que, quizá, desprecia. Una sociedad que le es indiferente.
8. En la posibilidad de interpretar la obra desde varios puntos de vista, dotándola de los más diversos y antagónicos significados (multitud de interpretaciones posibles en cada parlamento).
9. En el hecho de que a día de hoy, es decir, después de 500 años, nos podemos seguir haciendo preguntas acerca de la obra.
10. En la idea última de que es una obra que no soluciona nada, simplemente plantea cuestiones.

Finalmente, dentro del Rincón Literario, se puede leer el poema *El desayuno*, de L. A. de Cuenca, el cual puede aumentar la motivación y el interés por la literatura, así como complementar la temática central de esta propuesta (el amor). Ello se debe a la sencillez

¹¹ Cabe mencionar a este respecto que la literatura restante de la literatura española del siglo XV (romancero viejo, prosa de ficción, etc.) no es ignorada, sino que simplemente esta unidad didáctica se centra en la temática amorosa y las obras capitales de dicho siglo.

y a la temática amorosa desenfadada y atractiva que caracteriza al poema.

La propuesta didáctica finaliza con la entrega de dos cuestionarios (véase «Anexo III» y «Anexo V») a través de los cuales se pretende comprobar si el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta unidad didáctica contribuye a un mayor desarrollo de la competencia literaria y del aprecio por la literatura (véase «5. RESULTADOS»).

4.7.3. RECURSOS DIDÁCTICOS

Han sido varios los recursos utilizados para la aplicación de esta unidad didáctica:

- Hojas de texto (Fichas Literarias): suponen el material básico para realizar los ejercicios de reflexión, comprensión y actualización.
- Tarjetas laminadas de colores: suponen un material atractivo para los alumnos tanto por el efecto estético como por la textura. La presentación de las tarjetas semeja la de las fichas típicas de los juegos de mesa. Trabajar este material de manera tan detallada es importante para crear un ambiente lúdico.
- Libro de texto: se emplea para repasar teóricamente algunos conceptos
- Material audiovisual: se reproducen fragmentos de la película *La Celestina* (1996) de Gerardo Vera, como método básico para poder introducir al estudiante en el decorado, la música, y la realidad del contexto socio-histórico del siglo XV.

4.8. EVALUACIÓN

Para la evaluación de esta unidad se tienen en cuenta la ORDEN 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria, y la ORDEN 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, que regula la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación en la Comunidad de Madrid.

4.8.1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Aplica estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos de intención literaria.
- Valora la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de aprendizaje y como estímulo del desarrollo personal.
- Reconoce los diferentes cambios de significado que afectan a la palabra en el texto.
- Favorece la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española de todos los tiempos, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la

formación de la personalidad literaria.

- Promueve la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el cine (fundamentalmente) como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, fílmicas...), personajes, temas, etc.
- Fomenta el gusto y el hábito por la lectura como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.
- Comprende textos literarios representativos de la literatura española del siglo XV, reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.
- Redacta textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

4.8.2. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

- Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y del tipo de texto y elabora su propia interpretación sobre sus posibles significados.
- Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica.
- Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.
- Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.
- Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.
- Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas.
- Compara textos literarios que respondan a un mismo tópico o tema, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.
- Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas.
- Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura española del siglo XV, identificando el tema e interpretando el lenguaje literario.

- Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.
- Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.
- Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.
- Aporta en sus producciones escritas u orales puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias objeto de estudio.

4.8.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza se evalúa a partir de un cuestionario (véase «Anexo III») que focaliza en la metodología empleada por el profesor en el aula. Este cuestionario pretende reflejar la teoría hasta ahora expuesta con respecto al tipo de enseñanza y metodología que desde aquí se pretende alcanzar (a través del papel del profesor-intérprete, sobre todo).

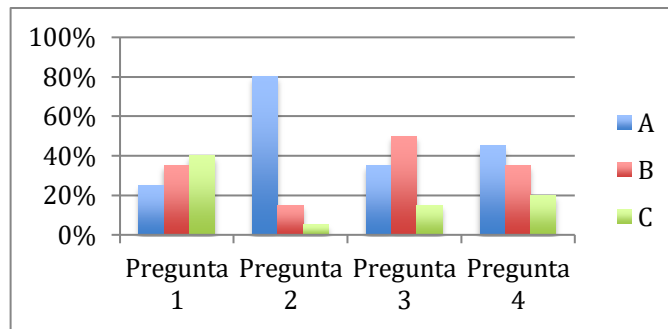
El proceso de aprendizaje, se evalúa a través de una rúbrica (véase «Anexo IV») mediante la que se analizan los conocimientos adquiridos en la unidad didáctica por parte de los alumnos; y un cuestionario (véase «Anexo V») mediante el que se analiza el grado de motivación e interés que las actividades han ocasionado en los alumnos.

5. RESULTADOS

La aplicación de la presente propuesta experimental permite analizar algunos resultados obtenidos relativos al cuestionario inicial, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Este último proceso se basa en el análisis, por un lado, de las actividades de creación llevadas a cabo por los alumnos en el aula y, por otro lado, del conjunto de actividades realizadas en esta unidad didáctica.

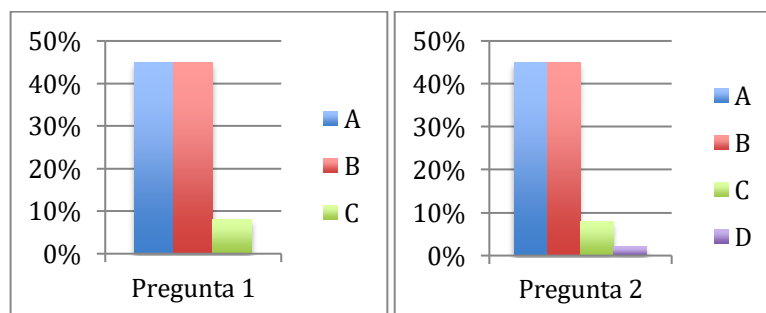
5.1. CUESTIONARIO INICIAL

Se hace necesario explicitar cuál era la situación general con anterioridad a la aplicación de la unidad didáctica. Para ello, se comienza con la exposición de los resultados obtenidos del Cuestionario Inicial («Anexo I»), mediante el que se observan, al menos, tres aspectos: la relación literatura-vida de los alumnos, el proceso de enseñanza, y el proceso de aprendizaje.



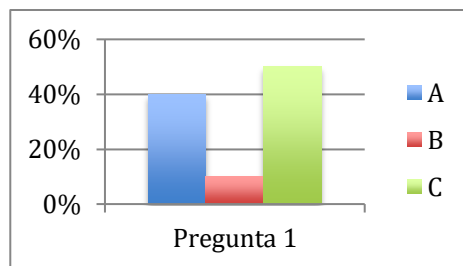
Gráfica 1. Cuestionario Inicial: relación literatura-vida

De la gráfica anterior se desprende que la situación inicial, con respecto a la relación literatura-vida, es desalentadora, pues solo un 40% (pregunta 1) considera la literatura como un *hobby* más; solo un escaso 5% (pregunta 2) afirma haber leído una obra clásica no adaptada; un 15% estima la importancia y los porqués de la lectura de los clásicos; y solo un 20% califica la literatura como “muy importante” para la vida debido a los valores que aporta.



Gráfica 2. Cuestionario Inicial: proceso de enseñanza

Sin embargo, la gráfica 2 revela resultados iniciales más propicios para la transformación que se requiere, ya que, en este proceso de enseñanza, al menos un 40% (pregunta 1) del alumnado está dispuesto a ver la literatura a través de actividades alternativas e innovadoras, con independencia de que este tipo de actividades pueda beneficiar o empeorar el proceso de memorización a que están acostumbrados para la posterior realización del examen trimestral. Además, el 90% considera oportuno un cambio en la metodología del profesorado con respecto a la transmisión de la literatura (actividades grupales, uso de TIC, visionado de películas, etc.).

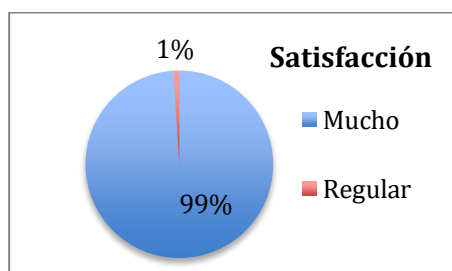
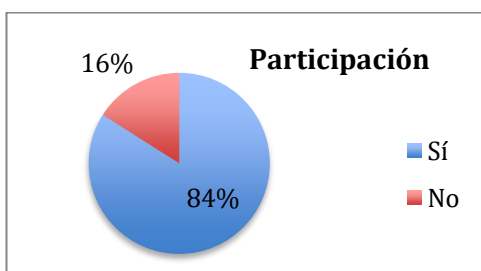


Gráfica 3. Cuestionario inicial: proceso de aprendizaje

La gráfica 3, relativa al proceso de aprendizaje, es decir, relacionada con los procesos comprensión e interpretación de los textos literarios, con la motivación y, por último, con el disfrute de la literatura, revelan datos más negativos que positivos, ya que el porcentaje total de alumnos que sí entiende y disfruta de la literatura es del 50%.

5.2. PROCESO DE ENSEÑANZA

Este proceso analiza la metodología y actitud adoptada por parte del profesor. Para ello, se toman como base los resultados obtenidos de un cuestionario («Anexo III») a través del cual los alumnos evalúan la actuación global del profesor.



Gráfica 4. Proceso de enseñanza: participación **Gráfica 5.** Proceso de enseñanza: satisfacción

La Gráfica 4 indica el porcentaje de alumnos que ha evaluado el proceso de enseñanza. Se ha obtenido un alto grado de participación (84%) si se tiene en cuenta que este cuestionario ha sido voluntario y anónimo. La gráfica 5 indica un grado de satisfacción entre los alumnos casi del 100%. Estos datos permiten realizar un análisis cualitativo y cuantitativo útiles y fehacientes con respecto al proceso de enseñanza llevado a cabo por el profesor. Seguidamente, se exponen algunas muestras obtenidas por parte de los alumnos con respecto al proceso de enseñanza aplicado por el profesor (refieren al Cuestionario Metodología «Anexo III»):

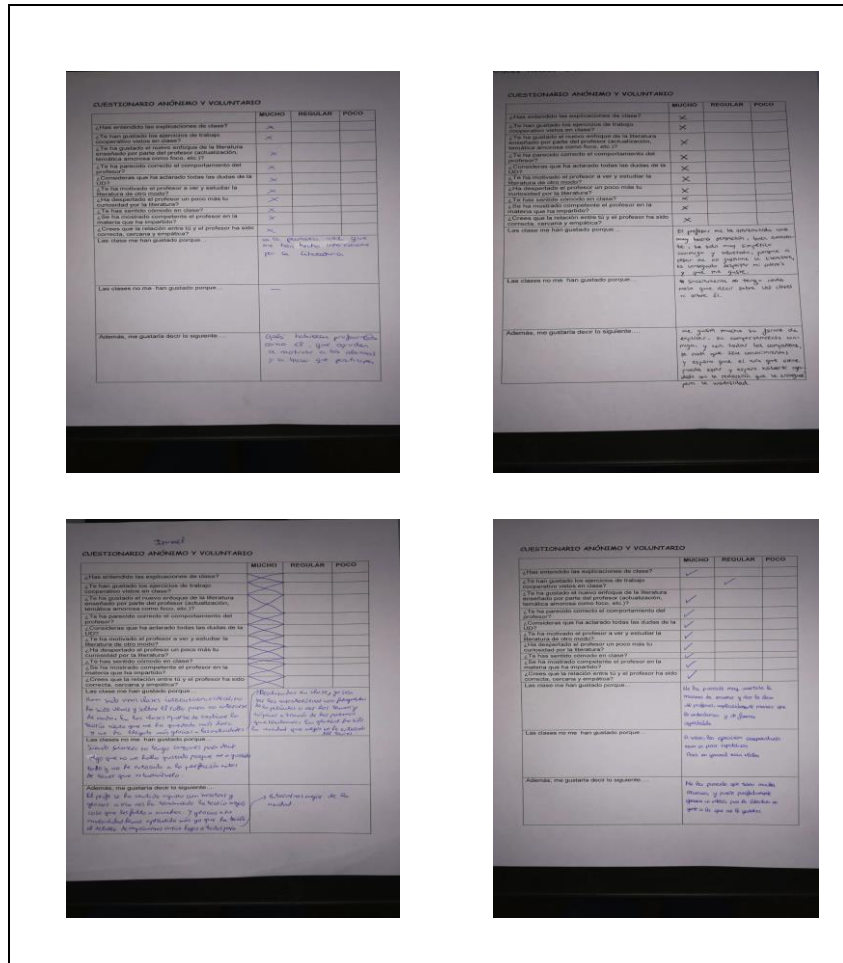
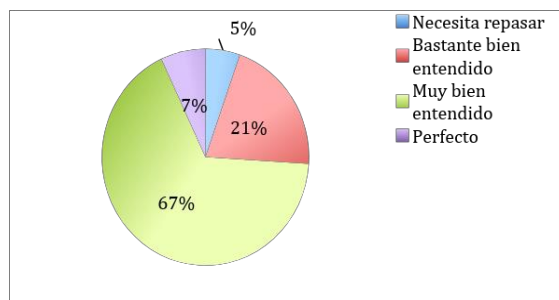


Imagen 1. Evaluación del proceso de enseñanza

5.3. PROCESO DE APRENDIZAJE

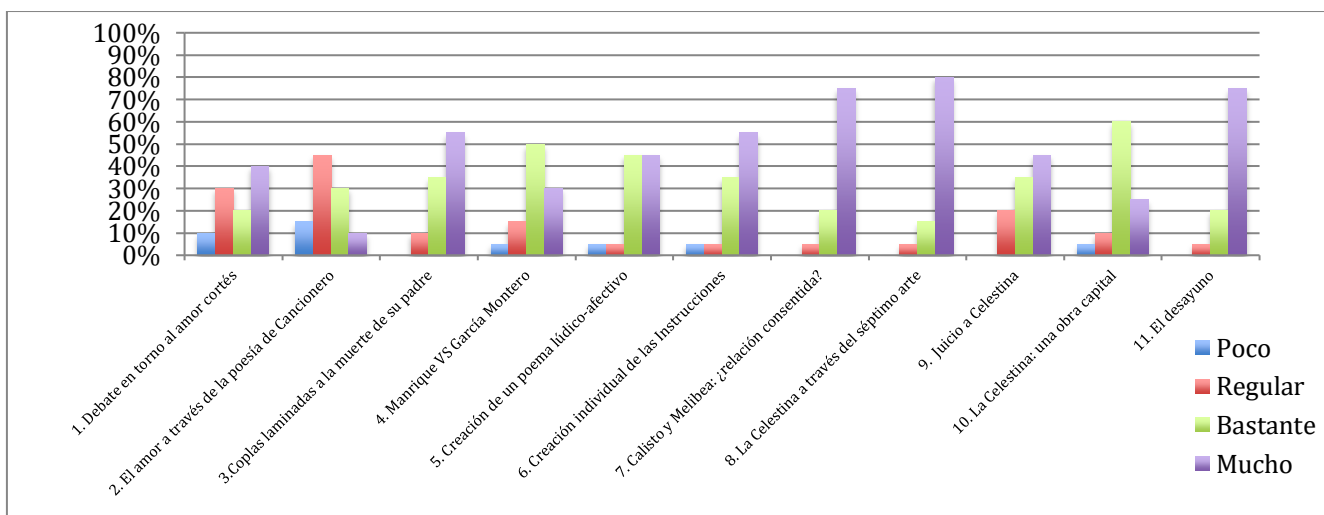
Los resultados del proceso de aprendizaje se obtienen a partir de tres fuentes: el análisis de la participación en las actividades de creación llevadas a cabo por los alumnos; una rúbrica (ver «Anexo IV») que mide el grado de comprensión y dominio de los contenidos temáticos; y un cuestionario (ver «Anexo V») que mide el grado de motivación y de interés que ha originado cada uno de los tres bloques de que se compone la unidad didáctica.

A continuación se expone una muestra del primer procedimiento: las actividades de creación y el grado de participación.



Gráfica 7. Resultados de la rúbrica Comprensión

Los resultados de la gráfica anterior indican que los bloques temáticos en que se divide esta propuesta experimental se han asimilado bastante mejor si se compara con la situación inicial, ya que, tras la puesta en práctica de esta unidad didáctica, casi la totalidad de los alumnos (95%) entiende la literatura, en mayor o menor grado; no obstante, con anterioridad a la propuesta didáctica, tan solo el 50% afirmaba entender la literatura a rasgos generales.



Gráfica 8. Resultados del cuestionario Motivación e Interés

Esta gráfica permite analizar el porcentaje de interés y motivación que ha despertado cada actividad. Se puede observar que las actividades más alternativas e innovadoras (actividades 3, 5, 6, 7, 8 y 9) han encontrado una acogida muy buena entre los alumnos, ya que, en su análisis la opción “mucho” (que refiere al grado en que les ha motivado y gustado), ha sido seleccionada por más de un 50% de la clase en todas las actividades, excepto en la actividad 5 (45%); no obstante, la opción “bastante” representa aquí el 45% del total.

Por otro lado, la actividad 11 (que, junto a la actividad 2, es la única de tipo más tradicional) cuenta con una calificación de la opción “mucho” del 75% por parte de los

alumnos.

El resto de actividades (1, 4 y 10) que se encuentran a caballo entre la innovación estricta y lo tradicional, obtienen resultados más bajos de la elección “mucho” en comparación con las actividades de tipo estrictamente innovadoras y alternativas, y más altas, en general, que las de tipo estrictamente tradicional (a excepción de la actividad 11).

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados expuestos en el apartado anterior han permitido extraer cómo y en qué medida se ha contribuido a los objetivos didácticos y generales perseguidos en este trabajo.

Si se tiene en cuenta que los alumnos partían de una situación inicial basada en la desafección y la incompreensión de la literatura –clásica-, se llega a la conclusión de que la aplicación de la teoría investigada a través de esta unidad didáctica, sí contribuye (cualitativa y cuantitativamente) a los objetivos perseguidos, es decir, a mejorar la competencia literaria y a estimular un mayor aprecio por la literatura –clásica-, pues ha aumentado exponencialmente el número de alumnos que no solo no tiene ya dificultades para comprender la literatura, sino también el de aquellos que empiezan a apreciarla en mayor grado.

6.1. RELACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON LA PROFESIÓN DOCENTE

La docencia ejercida durante el periodo de prácticas del presente Máster ha puesto especial hincapié en la obligatoriedad de emplear todos los recursos necesarios para poder contribuir al desarrollo integral de las personas por medio de la literatura. Además, en vista de los resultados obtenidos, se considera que el problema relacionado con la figura del docente se relaciona más con la desafección e inacción que con otras dimensiones externas, como la sociedad actual, los alumnos, la sobreabundancia de la oralidad o la imagen. Afirma Ocasar (1999) que:

somos conscientes de que una labor creativa por parte del profesor es una dificultad añadida a un trabajo estresante y que “quema”. Resulta imposible crear nuevos abordamientos [sic] de las obras de nuestro temario sin un gran esfuerzo y sacrificando tiempo y energías [...] No obstante, para un profesional que pretenda evolucionar éste es el antídoto contra el estancamiento, que es el que verdaderamente nos quema [...] La elaboración de actividades novedosas no es sólo beneficiosa para los estudiantes: nos obliga a actualizarnos, a abrirnos a aportaciones imaginativas provenientes de canales

diversos [...] La vida es larga y si cada año nos volcamos en sólo un par de lecturas al cabo de poco habremos aportado un enfoque personal y original a nuestras clases. Todos ganamos. (p. 9)

Efectivamente, el papel del profesor, como ya se ha planteado en el marco teórico, debe estar orientado a lograr resultados mejores (e incluso óptimos) en el aula de Secundaria. Esto se consigue cuando el profesor, por ejemplo, adopta una actitud empática y afectiva; cuando actúa de mediador y posibilita que el alumno sea el núcleo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y cuando él mismo tiene la capacidad de transmitir la literatura desde una actitud y postura de corte humanista.

6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A rasgos generales, se puede objetar que uno de los mayores problemas cuando se trata la competencia literaria es que no existen fórmulas fehacientes, ni teóricas ni prácticas, que den soluciones sobre la mejor forma como la literatura debiera ser enseñada. Más al contrario, lo que existe, es un gran desconcierto y disparidad de ideas y opiniones.

Con respecto a la acción llevada a cabo en el aula, hay que mencionar que una gran limitación ha consistido en la todavía persistente idea que tienen los alumnos de que la literatura que se ve en el colegio es, por lo general, un compendio de obras estudiadas a través de epígrafes del tipo: autor, personajes, métrica, etc., es decir, una visión bastante dependiente todavía del enfoque historicista.

La última gran limitación se deriva del poco tiempo que se le dedica a la literatura en Secundaria (en comparación con el dedicado a la lengua). Este aspecto ralentiza un poco más la transformación necesaria con respecto a los objetivos planteados en este trabajo y con respecto al desarrollo de las competencias clave, la competencia literaria y la competencia comunicativa.

6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo efectivo de la competencia literaria en el aula demanda, en lo sucesivo, la aplicación férrea y constante de los siguientes cinco puntos esenciales que, siguiendo a Cerrillo Torremocha (2010, pp. 18-19), se escriben:

- La defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma.
- La aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria.

- La concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria.
- El trabajo simultáneo de lectura significativa y escritura significativa.
- Criterio ecléctico y plural, sin exclusividades.

Además, y en vista de los resultados obtenidos, las futuras líneas de investigación deberían enfocarse no tanto en el alumno, pues este ya está siendo tratado desde diversas opciones didácticas y pedagógicas –y con éxito-, sino en el proceso de enseñanza, es decir, en el papel del profesor, ya que se hace necesario incentivar la enseñanza de la literatura desde un enfoque distinto (alternativo e innovador).

Por otro lado, se considera que las líneas teóricas de investigación aquí expuestas solo se pueden llevar a cabo si todos los docentes se convencen de su efectividad. La reticencia de algunos profesores a llevar estas prácticas al aula sigue fomentando una actitud negativa hacia la literatura por parte de los adolescentes. El problema de fondo estaría, por tanto, en una escasa aplicación de estas teorías por parte de los docentes.

En definitiva, la investigación debería conducir por dos caminos: uno que siguiese profundizando sobre métodos relacionados con las formas más óptimas como se puede seguir adquiriendo competencia literaria (teniendo como punto de partida el intertexto lector, la interdisciplinariedad, la actualización, el componente creativo-afectivo de la escritura, y la selección de fragmentos textuales radicales y provocativos); y otro que condujese al profesor -convencido de que solo se puede mejorar la situación- a una mayor toma de conciencia con respecto a su papel en el aula, para el desarrollo eficaz de la competencia literaria.

7. CONCLUSIONES

De la investigación llevada a cabo en torno al eje central de este trabajo, es decir, en torno a la competencia literaria, se llega a la conclusión de que el problema en sí no se encontraría en un estado paupérrimo o de gran desconocimiento a nivel teórico, ya que hay mucha bibliografía sobre didáctica de la literatura en general, y sobre la competencia literaria en particular.

La teoría investigada no permite siempre extraer datos numéricos fijos que corroboren cómo de productivo o improductivo resulta su aplicación práctica en el aula. A pesar de ello, sí que se pueden percibir mejoras considerables en el aula en varias direcciones: primero, en cuanto a la disposición de los alumnos, cuya actitud mejora exponencialmente a la hora de tratar la literatura; segundo, en cuanto al desarrollo de la competencia literaria, que se adquiere de manera más pronta y efectiva; y tercero, en cuanto al aprecio por la literatura –clásica, en particular-, que crece como consecuencia

de un cambio de enfoque en el aula por parte del profesor.

La dificultad se encuentra, por tanto, en la práctica docente, pues es aquí donde se aprecia que la teoría se aplica todavía de manera tímida, tanto por parte de los libros de texto como por parte de los docentes.

Se hace necesario, en consecuencia, realizar cambios en la metodología de aula y en el tratamiento de las obras ya que, aunque estos cambios pudieran parecer diminutos, sumados se traducen en una gran mejora de la competencia literaria y del aprecio de los adolescentes por la literatura, en general, y por la literatura clásica, en particular.

Ello se ha comprobado durante el período de prácticas, donde se obtuvieron resultados óptimos cuando se cambió el enfoque metodológico y se planteó la transmisión de la literatura desde una perspectiva más innovadora y alternativa, más acorde a los tiempos actuales, donde adaptarse a la realidad que caracteriza las formas de entender y percibir el mundo de los estudiantes parece más oportuno.

Por último, se llega a la conclusión, después de la teoría investigada y la práctica realizada en 3º de ESO, de que no hay razones suficientes que puedan conducir al escepticismo entre los profesores, sino más bien a todo lo contrario, es decir, al optimismo.

BIBLIOGRAFÍA

- BARCELÓ, T. (2013). «Un lenguaje para el cuerpo». En *La sabiduría interior. Pinceladas de filosofía experiencial*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, p.151.
- BAUSELA HERRERAS, R. (1992). «La docencia a través de la investigación-acción». En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 20, pp. 7-36. Obtenido de: <<http://rieoei.org/profesion25.htm>> [Versión digital de 2004] [Fecha de consulta: 4 de Mayo de 2018].
- BERNDT, E. R. (1963). *Amor, muerte y fortuna en La Celestina*, Madrid: Editorial Gredos, D.L.
- CARO VALVERDE, M. T. (2015). «Perspectivas teóricas sobre la literatura y su provecho educativo». En *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, Madrid: Ediciones Pirámide.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. (2008). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó, pp. 86-87.
- CASTELLOT DE MIGUEL, A. M. (2017). *Una propuesta de aplicación de la escritura de bajo impacto en 3º de ESO: el diario*, Universidad Complutense de Madrid [Trabajo inédito].
- DE LA TORRE, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española, p. 80.
- DIJK, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. Paris: Mouton.
- DE ROJAS, F. (1991). *La Celestina. Comedia o tragicomedia de Calisto y Melibea*, Ed. Peter Russell, Madrid: Castalia.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*, Celia Fernández., Madrid: Taurus D.L. [1982, *Palimpsestes. La littérature au second degré*].
- GUERRERO RUIZ, P. Y CARO VALVERDE, M. T. (coord.) (2015). *Didáctica de la lengua y Educación Literaria*, Madrid: Ediciones Pirámide.
- LACAU, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires: Kapelusz, p. 27 [1978].
- LOMAS, C. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: Horsori, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- _____, C. (coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*,

Barcelona: Graó.

LÓPEZ VALERO, A., ENCABO FERNÁNDEZ, E. Y JEREZ MARTÍNEZ, I. (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación*, Madrid: Editorial Síntesis.

LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2000). Repensando la Competencia Literaria: hacia una orientación axiológica. En *Puertas a la Lectura*, 9-10, Universidad de Murcia, pp. 89-94. Obtenido de: Dialnet-RepasandoLaCompetenciaLiteraria-206251%20(6).pdf [Fecha de consulta: 1 de mayo].

MANRIQUE, J. (2000). *Poesía*, Beltrán, V. (Ed.), Barcelona: Editorial Crítica.

MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, Colección Arcadia. Obtenido de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/134093.pdf> [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2018].

_____, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias (Reflexiones en torno a la competencia en comunicación lingüística y audiovisual). En *Lenguaje y Textos*. Núm. 32, noviembre, pp. 21-33. Obtenido de: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2018].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *La importancia de enseñar y aprender lengua*, Ecuador: Obtenido de: http://web.educacion.gob.ec/upload/10mo_anio LENGUA.pdf [fecha de consulta: 2 de mayo de 2018].

MORENO TORRES, M. Y CARVAJAL CÓRDOBA, E. (2009). El estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación. En *Didáctica de la Literatura*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Enunciación, N°. 14, núm. 2, Bogotá, Colombia, pp. 21-32. doi: 10.14483/22486798.3058. Obtenido de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3058/4449> [Fecha de consulta: 4 de mayo de 2018].

MOROTE PEÑALVER, E. (2015). «Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua», en Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, María Teresa (Coords.) (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, Madrid: Ediciones Pirámide.

- OCASAR, J. L. (1999). El texto como instrumento didáctico. Celestina en el Kronen. En *Actas de las Jornadas de Lengua y literatura en la enseñanza secundaria: actualización e intercambio de experiencias*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, pp. 24-40.
- PRADO, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, pp. 43.
- QUET, F. (2009). Introduction. En *Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens?* Obtenido de: <<http://litterature.inrp.fr/litterature/cabinet%20curiosites/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens>>. [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2018].
- TEJERINA LOBO, I. (2006). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa* (Grupo Lazarillo), Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria, pp. 414-415.
- TRONCOSO ARAOS, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenida?. En *Educacao e Pesquisa*, Sao Paulo v.40, n.4 p. 1018.
- VICENTE, J. A. Y VICENTE, P. A. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Madrid: Síntesis. pp. 11-13.
- VIGOTSKY, L. S. (1982). *El arte y la imaginación en la infancia*, Madrid: Akal, p. 10.
- VV.AA. (2010). *Investigación-acción. Métodos de investigación en Educación Especial*. Obtenido de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2018].

ANEXO I. Cuestionario Inicial

1. RELACIÓN LITERATURA-VIDA

1. ¿Qué concepto tienes del término *literatura*?

A. Es una palabra que ligo directamente con una materia de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, y que no es muy importante para mí.

B. Es un término que vinculo con la asignatura de Lengua castellana y Literatura y, por lo general, la relaciono con la lectura obligatoria, realización de exámenes, análisis métricos, teoría literaria, etc.

C. Es una palabra que se refiere a dos realidades para mí: por un lado, la literatura obligatoria que veo en el colegio y, por otro lado, la literatura que leo fuera del colegio y de la que disfruto como cualquier otro hobby más, y al que le dedico cierto espacio de tiempo a la semana.

2. ¿Cuál ha sido hasta ahora tu relación con la literatura clásica/canónica?

A. Sólo he leído fragmentos textuales visto en clase. Me refiero a los que hemos visto desde la E. Media hasta ahora. Anteriormente solo he leído literatura juvenil (*Harry Potter*, *Crepúsculo*, etc.).

B. Sólo conozco lo que hemos visto en clase hasta ahora, es decir, la literatura desde la E. Media hasta el día de hoy. Pero sí he leído adaptaciones de clásicos (*El Quijote*, *Poema de Mío Cid*, etc.).

C. He leído, al menos, una obra clásica que no estaba adaptada.

3. ¿Por qué crees que estudias estas obras en este curso y no otras? ¿Qué importancia crees que tienen las obras clásicas?

A. No lo sé muy bien.

B. Creo que las estudio porque son obras antiguas y fueron escritas por escritores importantes.

C. Creo que se estudian porque en su época fueron auténticos *bestsellers* que tuvieron la capacidad de transformar el sistema de valores y el punto de vista como hasta entonces se concebía el mundo. Además eran obras muy divertidas en las que aparecían temas universales que son importantes incluso hoy en día, para nosotros.

4. ¿ Crees que es importante la literatura para tu vida? ¿Crees que puede ayudarte para ser mejor persona, actuar mejor en la vida o algo por el estilo?

A. Creo que no es importante, pero a lo mejor sí que puede ayudar a que me comporte de otra manera.

B. Creo que puede ser importante, a pesar de que yo casi nunca leo fuera de clase.

C. Creo que es muy importante, porque cada vez que leo algo me veo reflejado en algunos personajes o situaciones, y de ahí siempre aprendo algo bueno para mí. Me ayuda a actuar de otra manera.

2. PROCESO DE ENSEÑANZA

1. ¿Cómo te gustaría seguir viendo la literatura clásica: con clases teóricas y ejercicios solo de comprensión o haciendo talleres de creación literaria?¹²

- A. Con clases teóricas y ejercicios de comprensión porque, a pesar de que no me parecen divertidas, me aclaran las ideas y puedo estudiar para el examen mucho mejor.
- B. Con talleres de creación literaria, porque ni los temas ni los métodos con que he visto la literatura hasta ahora me divierten. Además, tampoco aprendo mucho así.
- C. No tengo una opinión clara. No sé cómo van a ser los talleres de creación literaria.

2. ¿Te parece adecuada la metodología empleada por el profesor para enseñar literatura?

- A. Creo que deberíamos hacer más actividades grupales en las que se viese la literatura desde un punto de vista más ameno y atractivo
- B. No mucho, porque en otras asignaturas utilizamos bastante más las TIC y juegos grupales. Creo que me enteraría mejor de los contenidos si se enfocase desde un punto de vista más cercano a nuestra realidad, como por ejemplo a través de películas o debates donde podamos decir lo que pensamos.
- C. Creo que sí. Creo que, aunque no sean muy divertidas las clases, es la mejor manera de enterarse de qué es la literatura clásica.
- D. No lo sé. No sé cómo sería si se aplicase otra metodología. Los otros profesores enseñan sus asignaturas con métodos parecidos.

3. PROCESO DE APRENDIZAJE

1. ¿Cómo de bien o de mal entiendes los textos literarios en general?

- A. Los textos literarios vistos hasta ahora en clase no los entiendo bien. Además, me suelen aburrir. No me gusta la literatura, por eso no estudio mucho la asignatura. Prefiero escuchar música o ver películas.
- B. Los textos literarios vistos en clase este año no los entiendo muy bien en general, a pesar de que en los libros aparecen muchos ejercicios de comprensión y algunos de interpretación. Lo que yo leo en casa (literatura juvenil) sí lo entiendo bien, y me gusta.
- C. Sí los entiendo en general, tanto los que leo en casa como los que hemos visto en clase este año (la literatura clásica hasta el siglo XIV).

¹² A los alumnos se les explica, previa realización del cuestionario, que “taller literario” tiene que ver con: menos focalización en la teoría, ejercicios grupales y cooperativos, focalización en los temas que más relación tienen con sus vidas (relaciones amorosas, etc.), a través de una selectiva selección de fragmentos interesantes, participación activa, introducción de debates, interacción con la literatura a través de “juegos”, introducción de elementos audiovisuales, etc.

ANEXO II. Introducción y Amor Cortés

Amor y matrimonio en la Edad Media

«Sobre la pasión amorosa hallamos en los tratados [religiosos] sobre el amor un silencio desconcertante. [...] Para los teólogos, el amor, la pasión amorosa, no se distingue de la concupiscentia, la lujuria. Es un pecado. Fue el oscuro Sixto Pitagórico quien primero expresó el juicio de que quien ama ardientemente a su esposa es un adúltero. [...] Esto tal vez nos parezca severo, pero al aceptar que la lascivia es un pecado y el matrimonio un sacramento, se entiende la lógica tomista».

Keith Whinnom, Introducción crítica a Diego de San Pedro, *Obras completas, II; Cárcel de Amor*, Madrid, Castalia, 1980, pgs. 10-11.

«La base del amor cortés era la inversión de las relaciones normales, tanto sociales como sexuales, entre el hombre y la mujer. Así, el amante había de comportarse ante la amada como si fuese humilde vasallo ante su señor, presentándose como siervo o cautivo de ella. [...] El amor cortés no excluía toda posibilidad de una eventual relación sexual entre la pareja, pero era obligación de la amada tratar primero con desdén sostenido cualquier señal de amor que le diese su amante. [...] Otra característica del amor cortés era que había de ser una relación totalmente secreta...»

Peter E. Russell, Introducción a *Comedia o Tragicomedia de Calisto y Melibea*, Madrid, Castalia, 1991; pgs. 56-57.

«Es evidente que en ese entorno todos los matrimonios eran concertados. [...] El matrimonio no es el lugar de lo que se definía por entonces como el amor. [...] Esta constatación no debe sorprender; hace tiempo que Philippe Ariès y Jean-Louis Flandrin han señalado que en todas las sociedades, excepto en la nuestra, el sentimiento que une al hombre y a la mujer no puede ser de la misma naturaleza dentro y fuera de la célula conyugal. [...] En el matrimonio radica lo serio, la gravedad. [El sentimiento del marido hacia la esposa se llama *dilectio* (condescendencia), mientras que el de la mujer hacia el marido es *affectio* (reverencia)] *Affectio, dilectio*, pero sin amor. En este punto, en la Edad Media, todos los hombres, tanto eclesiásticos como cortesanos, están de acuerdo.»

Georges Duby, *El amor en la Edad Media y otros ensayos*, Madrid, Alianza, 1992; pgs. 35-42.

ANEXO III. Cuestionario Metodología (Proceso de enseñanza)

	MUCHO	REGULAR	POCO
¿Has entendido las explicaciones de clase?			
¿Te han gustado los ejercicios de trabajo cooperativo vistos en clase?			
¿Te ha gustado el nuevo enfoque de la literatura enseñado por parte del profesor (actualización, temática amorosa como núcleo, importancia dada a la escritura, etc.)?			
¿Te ha parecido correcto el comportamiento del profesor?			
¿Consideras que ha aclarado todas las dudas de la UD?			
¿Te ha motivado el profesor a ver y estudiar la literatura de otro modo?			
¿Ha despertado el profesor un poco más tu curiosidad por la literatura?			
¿Te has sentido cómodo en clase?			
¿Se ha mostrado competente el profesor en la materia que ha impartido?			
¿Crees que la relación entre tú y el profesor ha sido correcta, cercana y empática?			
Las clase me han gustado porque...			
Las clases no me han gustado porque...			
Además, me gustaría decir lo siguiente....			

ANEXO IV. Rúbrica Comprensión (Proceso de aprendizaje)

	NECESITA REPASAR	BIEN ENTENDIDO	MUY BIEN ENTENDIDO	PERFECTO
Identifica la temática del amor cortés y sus características				
Identifica y entiende qué es una hipérbole <i>sacroprofana</i>				
Entiende el trasvase de lo político-social a lo artístico en cuanto al concepto de <i>feudalismo</i> o <i>vasallaje</i>				
Reconoce los tópicos literarios más importantes (<i>Ubi sunt</i> , <i>Tempus fugit</i> , Menosprecio del mundo, <i>Carpe diem</i> , etc.)				
Identifica la copla de pie quebrado o manriqueña				
Utiliza la métrica manriqueña en los ejercicios de creación literaria				
Conoce los rasgos básicos de los personajes de <i>La Celestina</i>				
Comprende la parodia del amor cortés presente en <i>La Celestina</i>				
Comprende la importancia del elemento positivo en Melibea				
Comprende la importancia de <i>La Celestina</i> como obra universal y revolucionaria				
Reflexiona sobre cuestiones históricas, ideológicas, sociales y literarias a través de <i>La Celestina</i>				

ANEXO V. Cuestionario Motivación e Interés (Proceso de aprendizaje)

¿Cómo de motivador e interesante te ha parecido?	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
BLOQUE 1. Introducción y amor cortés				
Debate en torno al amor cortés				
Ejercicio El amor a través de la poesía de Cancionero				
BLOQUE 2. Coplas a la muerte de su padre				
Juego-actividad Coplas laminadas a la muerte de su padre				
Actividad Manrique VS García Montero				
Creación de un poema lúdico-afectivo				
Creación individual de las Instrucciones				
BLOQUE 3. La Celestina				
Juego-actividad Calisto y Melibea: ¿relación consentida?				
Actividad La Celestina a través del séptimo arte				
Actividad Juicio a Celestina				
Lectura y reflexión de La Celestina: una obra capital				
Lectura de El desayuno				