

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

© Rocío Lineros Quintero

INDICE

1. Introducción.
2. Cuestiones básicas sobre la función didáctica de la Literatura.
 - 2.1. ¿Para qué sirve la Literatura?.
 - 2.2. ¿Por qué la Literatura en la educación?.
 - 2.3. ¿Qué metodología emplear?.
3. Temas específicos de la Enseñanza de la Literatura.
 - 3.1. Didáctica de la Historia de la Literatura.
 - 3.1.1. Aspectos metodológicos de la Literatura medieval.
 - 3.1.2. Aspectos metodológicos de la Literatura de los Siglos de Oro.
 - 3.1.3. Aspectos metodológicos de la Literatura de los siglos XVIII y XIX.
 - 3.1.4. Aspectos metodológicos de la Literatura del siglo XX.
 - 3.2. Didáctica de los Géneros Literarios.
 - 3.2.1. Aspectos metodológicos de la didáctica de lo poético.
 - 3.2.2. Aspectos metodológicos de la didáctica de lo dramático.
 - 3.2.2.1. Las piezas teatrales y su representación.
 - 3.2.3. Aspectos metodológicos de la didáctica de lo narrativo.
 - 3.3. Didáctica del Comentario de Texto.
 - 3.3.1. La animación a la lectura.
 - 3.3.2. El comentario de texto oral.
 - 3.3.3. La diversidad analítica del comentario de texto.
 - 3.3.4. Principios orientadores para la realización didáctica del comentario de texto.
4. La educación literaria.
 - 4.1. Los talleres literarios.

1. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la Literatura es un campo científico aún en proceso de definición, pues si bien los estudios filológicos de un lado y los estudios pedagógicos, de otro lado, tienen una dilatada tradición en investigaciones y estudios, no ocurre lo mismo con la fusión entre ambos saberes.

En algunas ramas del saber, como ocurre con la Didáctica de las Ciencias Experimentales, la renovación metodológica ha sido muy intensa y relativamente rápida. En cambio, en el terreno de las “Letras” se está sufriendo ciertamente una crisis en su definición educativa. Podemos decir que se “arrastran” diversos problemas acerca de la orientación que hay que dar a unos contenidos literarios y a la enseñanza de los mismos.

De forma casi rotunda podemos decir que no existe un acuerdo generalizado en el papel adecuado que, por ejemplo, el estudio de los comentarios de textos literarios y de los géneros literarios debe tener en los programas curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En los años 60 se promovió un debate sobre la función de la literatura, las relaciones entre literatura y sociedad o literatura e ideología, del que se puede citar como muestra el famoso libro de J.P.Sastre *¿Qué es la literatura?* (1968). En la década de los 70 este debate se generalizó a una polémica sobre la Enseñanza de la Literatura, dentro de la discusión general sobre el papel de las “Letras” o “Humanidades” en los nuevos currículos educativos de creciente orientación tecnológica y tendentes a disminuir el papel de los estudios de literatura.

Frutos de este debate son los volúmenes colectivos surgidos en Francia *L'enseignement de la Littérature*, recopilación de Doubrovsky y Todorov (1971), y en España *Literatura y educación*, estudio promovido por el profesor Lázaro Carreter (1974).

Ahora bien, como indica Manuel Alvar en dicho volumen español, sería conveniente distinguir entre una **crisis de la Literatura** como disciplina académica y

una **crisis de la Enseñanza de la Literatura**. Desde el primer punto de vista, es frecuente e incluso deseable que las ciencias reelaboren continuamente sus límites y métodos y, en este sentido, la palabra **crisis** no tendría un significado negativo. De hecho, usando la terminología del gran filósofo S. Kuhn (1962), existen diversos “**paradigmas**” o campos de estudio del hecho literario, y cada uno de ellos elige un enfoque o perspectiva a partir de la cual indaga lo literario, bien sea semiológica, sociológica, psicoanalítica, etc.

Ahora bien, en los estudios literarios y aún más en los didácticos no hay ninguna tendencia que haya reemplazado a las demás como método universalmente válido. Se podría hablar más bien, como afirma Gloria García Rivera (1995), de “**paradigmas paralelos**” es decir, de aproximaciones de estudio que convergen desde distintos planteamientos. Por consiguiente, no parece haber ningún método ni perspectiva teórica que hoy sea aceptada por todos como paradigma dominante. Antes al contrario, en temas claves para la literatura y su didáctica como es el comentario de texto, comprobamos un fuerte pluralismo metodológico.

Otro dato importante que confirma este pluralismo metodológico en la didáctica de la literatura es la actitud del profesorado de los distintos niveles educativos. Por ejemplo, en el ambiente del profesorado de Primaria suele darse una proyección mayor a los problemas didácticos que entre el profesorado de Secundaria, quizás porque éstos se sienten antes especialistas en filología que pedagogos literarios.

En definitiva, se cuestiona la prioridad de conocer la Didáctica o la Literatura, y en qué orden, para centrar la Enseñanza de la Literatura. Del mismo modo se cuestiona también cuál sería el núcleo científico de la Didáctica de la Literatura y por qué paradigmas literarios, científicos y pedagógicos estaría formado sin que existiera una subordinación de unos con otros sino más bien una confluencia o síntesis entre los mismos.

Pero este problema no es exclusivo de las Ciencias de la Educación sino que se da también en otras ciencias pero no por ello hay que invalidar toda la base científica de la Didáctica de la Literatura. El fondo de la cuestión son las posibles

relaciones entre la **estructura conceptual** de la disciplina y los **esquemas cognitivos** del alumno, como subraya Novak (1977).

Si podemos poner en relación ambos aspectos, entonces el problema se reduciría a definir los límites y elementos de la Literatura como disciplina académica y a acomodar ésta en un currículo lineal en el que ir explicando dichos elementos. Pero la Literatura es un complejo fenómeno cultural y estético que un adolescente no puede captar en el orden y a la manera en que se exponen las nociones en un manual de teoría literaria.

Por consiguiente, hace falta toda una serie de **acciones mediadoras o facilitadoras**, dependientes del proyecto didáctico del profesor y del material didáctico que se emplee, que son justamente las facetas que más escepticismo despiertan en quienes ven la Literatura sólo como un cuerpo de conocimientos determinados académicamente. En suma, el aprendizaje de la literatura requiere un campo propio de conocimiento, aunque ello no impida reconocer que sus fuentes científicas estén en las disciplinas filológicas y en la didáctica general.

La clave de la Didáctica de la Literatura no está en lo que hay que valorar, es decir, en la evaluación de unos objetivos mínimos o contenidos básicos sino en **‘la manera en que se valoran’** (García Rivera 1995) dichos objetivos. Salvo aspectos muy puntuales, no existen unas pruebas de literatura totalmente objetivables, en lo que atañe al profesor, ni existe tampoco un perfil único de tareas que el alumno ha de realizar para superar su curso de Literatura. Además, el peso efectivo de los programas, los horarios, la masificación de muchas aulas o el poco flexible régimen interior de los centros son aspectos no circunstanciales sino decisivos, que condicionan en un porcentaje elevado las demandas reales de aprendizaje del alumno. Así, hablar de una **enseñanza creativa de la literatura** cuando se tienen estos elementos en contra es, al menos pedagógicamente hablando, una insensatez.

Lo importante está en que los conocimientos filológicos y pedagógicos de carácter general no nos dan las soluciones concretas para abordar los problemas que se plantea la Didáctica de la Literatura. No nos dicen, por poner un caso

ilustrativo, de qué manera podemos convertir un “**lector ingenuo**” como es el adolescente, en un “**lector experto**”, en alguien que maneje diversos niveles y técnicas de lectura, y que sea capaz lo mismo de recrearse con un poema que interpretar una secuencia narrativa o analizar la construcción textual de un drama.

De todo esto se desprende cuál es la cuestión clave a la que debe responder la Didáctica de la Literatura: **¿cómo preparar instrumentalmente a los alumnos hacia la literatura**, a través de actividades con una determinada secuenciación y estructuración a lo largo de toda la Enseñanza Obligatoria?, y **¿cómo hacer que el chico/a acceda conceptualmente a las categorías literarias** de un modo reflexivo y crítico?.

Una vez aclarados estos puntos se podrán crear programas que aúnen las distintas facetas de la experiencia literaria: el placer o disfrute de leer, el ejercitamiento de ciertas habilidades lectoras y, finalmente, el desarrollo de las capacidades analíticas, de tal forma que integremos lo que es puramente afectivo o perceptivo con lo que es la construcción o formación de conceptos. Se debe abogar, pues, por la necesidad de un **currículo literario integrado a todos los niveles**, tanto de destrezas o capacidades como de los contenidos que deberían formar parte de la materia de la Literatura.

2. CUESTIONES BÁSICAS SOBRE LA FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

2.1. ¿Para qué sirve la literatura?.

La multiplicidad de aspectos que posee la naturaleza de la literatura, supone una adaptación a tantas concepciones que eliminan la posibilidad de una única y universal respuesta a la pregunta que ahora nos hacemos.

Aún así, se pueden dar varias contestaciones. Veámoslas:

- i) Sirve para distraerse, para que el individuo se evada de la realidad en la que está inserto.
- ii) Sirve para producir algunos cambios en la sociedad. El escritor equivale, en cierto modo, al conductor, al dirigente, cuya

intención es ejercer influjos y producir transformaciones en la sociedad que le rodea. Literatura comprometida cuyo objetivo primordial es servir a la comunidad tratando de darle la literatura que le conviene.

- iii) Algún alumno pensará, quizás, que la literatura sirve para aburrirles en el aula, para obligarles a leerse una serie de libros que muchas veces no comprenden.
- iv) Y, por último, habrá aquél discente que piense que la literatura no tiene poder ninguno, es decir, que no sirve para nada.

De entre todas las contestaciones, cada uno se puede quedar con una o varias respuestas, lo que sí es necesario dejar bien claro es que la Literatura sirve para enriquecer, preparar, esclarecer, despejar y dotar a los hombres y mujeres de hoy y de cualquier momento de mayores y mejores armas para afrontar los desalientos y las contradicciones de la vida en tres aspectos fundamentales:

- i) En el nivel individual: contribuye a la formación tanto humana como estética del individuo.
- ii) En el nivel social: contribuye a formar una sociedad nueva al servicio de la libertad, dignidad y solidaridad; así como al servicio de la cultura.
- iii) En el nivel técnico: contribuyendo al perfeccionamiento del uso del lenguaje (comprensión y expresión escritas).

2.2. ¿Por qué la Literatura en la educación?.

La literatura es un instrumento válido en la formación de los individuos porque se proyecta sobre la problemática vital de los individuos, sirve para transformar la realidad y, a la vez, es instrumento de goce y placer.

Con la literatura se pueden conseguir unos objetivos:

- a) De conocimiento: proporcionando una serie de datos, informaciones, que pueden contribuir al mejor conocimiento tanto de la historia cultural de una región, un país, un nación, como al hecho histórico al que éstos se refieren.

b) De desarrollo: el principal objetivo de toda enseñanza es formar al alumno/a para que sea un hombre/mujer completo/a (desarrollo de su inteligencia y personalidad) y la literatura se puede utilizar en la formación de su proyecto vital. Ello en dos planos: en lo personal y en lo social, con los siguientes fines:

b.1. **incrementar la capacidad de observación**, reflexión, análisis, crítica y comunicación para conseguir que el discente no sea un autómatas sino dueño de sí mismo,

b.2. **conocer para comprender mejor el pensamiento ajeno** y, así, ejercitar el suyo,

b.3. **transformar la sociedad**: formar a través de ellas ciudadanos responsables

b.4. **utilizar mejor el lenguaje**, teniendo los textos literarios como espejo en donde mirarse. A través de la comprensión verbal y de la lectura, así como de la expresión oral o escrita,

b.5. **proporcionar hábitos críticos** sobre todo con el comentario de textos,

b.6. **incrementar los hábitos sociales** de participación, libertad, aglutinación de fuerzas, respecto a los demás, etc.,

b.7. **interesar a los discentes por la lectura** partiendo de lo conocido hasta llegar a lo desconocido,

b.8. **iniciar en la escritura creativa** a los alumnos, es decir, en la manifestación de sus pensamientos y sentimientos para desarrollar la capacidad creativa, y

b.9. **fomentar la capacidad de utilización del tiempo de ocio**.

2.3. ¿Qué metodología emplear?

El modo mejor de enseñar literatura es utilizar textos, a través de los cuales el discente puede conocer lo referente:

- 1) Al emisor: noticias sobre su vida, obras personalidad, etc. El autor es un emisor especialmente cualificado y distante ya que con él no es posible establecer un diálogo para inquirir, corregir o cambiar su mensaje.
- 2) Al mensaje: el autor emite un mensaje con ausencia de necesidad práctica, es decir, no posee responsabilidad de información. Ahora bien, este mensaje es portador de aspectos sociales, políticos o religiosos que es preciso poner al descubierto.
- 3) Al contexto: el texto literario siempre es reflejo de un contexto. Debido a la inexistencia del emisor en el acto de la comunicación hacen que el contexto no sea compartido por el emisor y el receptor; situación que ha de ser subsanada recurriendo a diversas fuentes de información (historia, filosofía, etc.).
- 4) Al medio: el canal normal para conocer lo literario es la imprenta (el libro), aunque también se dé la literatura oral.
- 5) Al receptor: este tiene un papel fundamental en la re-creación de la obra literaria. Aunque no puede cambiar el texto, su función es la de asentir o disentir en su totalidad o en parte con lo expuesto en el texto. Su papel es muy decisivo ya que crea la situación de lectura. La obra literaria, creada como mera propuesta por el emisor, se actualiza en las circunstancias de tiempo, cultura, temple anímico, etc., del lector.

Pasando a un terreno casi más concreto de la didáctica, la clase de literatura se intentará que sea una “**clase sin clases**” (Romera Castillo 1992). O sea, en ella el papel del profesor se ha de invertir al tradicional. El docente será su orientador, su sembrador de semillas, no un señor feudal. Sus conocimientos, por muchos que sepa, son débiles para basar en ellos su autoridad o una autoridad de saberlo todo que raya más con la magia que con la ciencia. Enseñar aprendiendo será su lema. Desterrará el dogmatismo: la cultura no debe ser un instrumento de poder sobre los hombres, sino algo creador de libertad que nunca podrá aplicarse a esclavizar voluntades ajenas.

Por parte del alumno su funcionalidad estará orientada hacia la actividad más que a la pasividad para proporcionarle una capacidad crítica que es el mejor modo de aprendizaje.

3. TEMAS ESPECÍFICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

3.1 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA

A menudo los programas oficiales de Secundaria se limitan a trazar una especie de vademecum de los conocimientos literarios, yuxtaponiendo conceptos de teoría y crítica literaria con la descripción de la historia literaria. Por el contrario, un buen currículo no debe acumular o yuxtaponer elementos sino crear una red de contenidos según una serie de **criterios de selección y ordenación** (García Rivera 1995).

En definitiva, un currículo no debe basarse en una amalgama de nociones sino en una jerarquía de conceptos y ésta no puede tener otra fuente que las categorías construidas en cada paradigma.

Éste sería el punto esencial de la argumentación, esto es, no elaborar una jerarquía de conceptos en forma de currículo estandarizado de literatura sino **ordenar y seleccionar los contenidos en acomodación a las diversas variables de las situaciones educativas**, el entorno social, el grado de maduración del alumnado, etc. Por tanto, no hay currículo único ni ideal sino un haz de posibilidades diferenciadoras de adaptación, tanto en la selección como en la organización de los contenidos.

El Sistema educativo, por vía de la Administración, tiene el deber de definir los fines o metas de la educación y, consecuentemente con éstas, el perfil curricular de cada nivel determinado en materias curriculares que lo componen y el peso específico de cada una de ellas en horario, programas, etc.

Se llega así a la consideración de la Historia de la Literatura como un bloque alternado del currículo de Lenguaje de Primaria, o como tronco fundamental de la Literatura en los cursos de Secundaria.

Siguiendo simplemente criterios psicopedagógicos es el equipo docente quien debe perfilar y ajustar el modelo curricular general, así como las técnicas de instrucción que constituyan “**la solución óptima**” (Grupo Alborán 1984) para su caso.

“**Óptima**” quiere decir no la única, ni siquiera la de éxito comprobado o la de aparente mayor aceptación, sino la más positiva en cada caso, a tenor del previo análisis situacional de los alumnos y de su centro que el profesor ha de abordar en cada nuevo curso.

La estructura del problema parece consistir en un currículo que o bien equipare la literatura a una acumulación enciclopédica de datos, o bien se reduzca lo literario a una serie de categorías para hacerla asequible, atrayente y distintiva, claves esenciales para el aprendizaje significativo de conceptos en un adolescente.

Ciertamente numerosos alumnos apenas muestran interés por leer un libro o entender plenamente un relato, y mucho menos por los elementos formales. La solución es conseguir que el alumno rompa la distancia con cualquier libro literario, que deje de asimilarlo al libro de texto, a un trabajo rutinario; se trata en última instancia de que vea en ese libro a un amigo.

Dicho en términos pedagógicos, para que un **aprendizaje sea significativo** hay que partir de los elementos ya existentes en la estructura significativa del alumno, pues, saber una serie de datos sobre un autor y su obra sin haber experimentado su lectura puede considerarse información, pero nunca **cultura literaria**.

Si esto ocurre en general en cuanto a la comprensión de lo literario en una dimensión **sincrónica**, tanto más complejo será si lo que pretendemos explicar es la historia literaria, es decir, la Literatura en su dimensión **diacrónica**.

Para acabar esta introducción a la Didáctica de la Historia de la Literatura, mencionar la polémica creada en torno al **historicismo** como modelo de la Didáctica de la Literatura. Lo importante no es Historia de la Literatura si o Historia de la Literatura no, sino activar un aprendizaje significativo de la literatura, con/sin dimensión temporal. La Historia de la Literatura debe, en definitiva, potenciar la comprensión y el dominio de los textos. Porque penetrar en los textos, incluso en épocas antiguas, no sólo es suministrar información (lectura informativa), sino también interpretación activa (lectura comprensiva), diversión (lectura recreativa) o análisis crítico (lectura analítica o crítica).

A continuación presentamos someramente algunas de las claves que deben ser tomadas en consideración a la hora de acercar a los alumnos a la Historia de la Literatura.

En concreto se tratarán los más interesantes aspectos metodológicos de cada una de las épocas y períodos literarios.

3.1.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA LITERATURA MEDIEVAL.

Cada período literario debe ser abordado con métodos didácticos en tanto diferenciada, ya que su encuadramiento histórico-social es, de por sí, distinto. Especialistas como el profesor Pérez Priego (1988) han destacado el creciente interés por la Literatura Medieval, y la revisión metodológica que se está llevando a cabo en este campo.

Esta revisión afecta a los tres temas fundamentales: **qué enseñar, cómo enseñar y por dónde enseñar**, es decir, a partir de qué fuentes. En cuanto al primer aspecto, se ha discutido bastante el concepto de Literatura Medieval, pues, como se sabe, el concepto de **Medievo** fue acuñado por los humanistas para nombrar la etapa intermedia entre la Antigüedad y el Renacimiento. Por ello, puede llegar a ser algo dudoso hablar de las características generales de la Literatura Medieval, mejor es hablar del contexto de producción y recepción, que lleva a una literatura objetivada, donde lo colectivo y heredado se impone a lo individual y original. En

efecto, en el medievo no hay conciencia del autor y la creación es vista más como una reelaboración que como una invención.

Si el público medieval no tenía interés por la persona del autor, sí reconocía, en cambio, los géneros en que se enmarcaba el mensaje. Si lo que interesa es la obra y no el autor, habrá que realizar guías de lectura no sobre la base de los nombres y autorías, sino dando énfasis a textos que en cuanto a métrica, género o retórica sirvieran de fuente de imitación.

A pesar de la resistencia que el adolescente alberga al abrir su manual de literatura por el tema del Mío Cid, no hay duda de que existen aspectos de la literatura medieval fácilmente conectables con la experiencia y los intereses de los jóvenes. La épica, por ejemplo, es un género muy ligado a la cultura nobiliaria, al contexto feudal, a la composición oral, etc. Sin embargo, la épica reproduce también ciertos esquemas permanentes en la cultura tradicional y que actualmente podemos también encontrarlos en muchas novelas o en la actual literatura de masas. Si se utilizan textos nuevos para relacionar informaciones con los textos medievales puede verse como la épica ofrece grandes posibilidades para levantar el interés a los jóvenes. Y quizás, aunque sólo fuera al comparar los textos, habríamos despertado el interés de los alumnos, en lugar de limitarse a plantearles problemas sobre la cultura o las fechas del Mío Cid.

Otro tema medieval de gran interés potencial es el teatro medieval castellano. No se trataría de debatir si en Castilla había o no teatro antes del siglo XV sino aprovechar la visión del teatro de dicha época para conectarlo con la cultura del alumno. Hemos sabido que el teatro medieval era una amplificación de la liturgia, lo que puede interesarle al chico de Secundaria del texto medieval es justamente su carácter espectacular, su cercanía con el rito.

En cuanto a la lírica tradicional es sin duda una de las fuentes más importantes para mostrar la afición a la literatura. Su simplicidad, su expresividad, su valor ritual se presenta como una experiencia viva y actual.

El caso de la lírica culta presenta mayor dificultad, los cancioneros del siglo XV tienden a una cierta monotonía, de modo que la expresión personal se amolda continuamente a los mismos tópicos y retoricismos. Sin embargo, toda la lírica del amor cortés puede ser también un centro de interés para el alumno si el profesor es capaz de hacerle comprender esas claves de la visión amorosa. Los tópicos del amor cortés son una vía magnífica para captar la poesía como imagen. Además, asimilar esta poesía culta medieval es fundamental para comprender luego la lírica del Renacimiento o las poesías de Lope, Góngora o Quevedo.

3.1.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA LITERATURA DE LOS SIGLOS DE ORO.

La Edad de Oro, que abarca más de un siglo, ha constituido uno de los focos de interés perennes en la enseñanza de la literatura y, sin embargo, uno de los aspectos peor tratados desde el punto de vista didáctico.

De hecho, el estudio de *Don Quijote de la Mancha*, como modelo lingüístico y literario ha sido una constante en las últimas décadas, cuyos abusos ha dado lugar a que algunos pedagogos hablan del quijotismo como elemento negativo.

Otros temas del siglo de oro han corrido suerte similar. Por ejemplo, es usual que los alumnos de Secundaria estudien una comedia de Lope de Vega u otro autor clásico sin conocer bien las peculiaridades de este teatro y del público ni entender las condiciones en que se celebraban las representaciones. Es lógico que, presentando el texto sin estos apoyos, genere poco interés en un adolescente que está muy habituado a la cultura audiovisual y a unas formas de expresión dialógicamente distintas.

Sin embargo, el teatro clásico es ante todo un espectáculo que, tratado convenientemente, puede suscitar el interés de los chicos, máxime cuando en los centros abundan las actividades culturales y los grupos teatrales. Otro caso es la poesía clásica, cuyos géneros y formas expresivas ofrecen dificultades que, si no son resueltas con procedimientos adecuados, provoca el abandono y un desinterés por parte de los alumnos.

La clave está, pues, en facilitar estrategias de acercamiento a los textos, es decir, allanar las dificultades de su lectura. En algunos de los estudios sobre literatura clásica se percibe un giro hacia el examen de los aspectos pragmáticos. Libros como *Creación y público en la literatura española* (1974) dan fe de este esfuerzo por situar las obras clásicas en su contexto lector y cultural.

Lo mismo hizo M. Chevalier al publicar *Lecturas y lectores en la España de los siglos XVI y XVII* en 1976. Según este autor, el público de la novela de caballerías era esencialmente nobiliario de ahí la alusión a elementos maravillosos que despertaban ecos nostálgicos en la mente de los hidalgos. Entendiendo, pues, que son caballeros, soldados y hombres cultos los lectores de los Amadises de la época de Carlos V y Felipe II y que, a partir de 1600, son la novela pastoril y morisca, la novela cortesana y la comedia las preferencias del público, podemos reconstruir el horizonte de la lectura de los Siglos de Oro.

Es en esta perspectiva donde hay que situar la aparición de *Don Quijote de la Mancha* que, como obra paródica del género de caballerías, es también leída con una finalidad de entretenimiento, o, como apunta el mencionado autor, de compensación por parte de los caballeros respecto al nuevo orden social donde ya no era posible la libre aventura.

Esto es lo que explica que decaiga la venta y se produzca el ocaso de la novela de caballerías, cuando la aristocracia deja de interesarse por estos libros. Sin embargo, tras una detallada documentación, Chevalier concluye que los libros de entretenimiento sólo son leídos por una fracción culta de los hidalgos y caballeros, por parte de los letrados, por una parte del alto clero y también por algunos criados de grandes familias, que poseen aficiones literarias y que tienen a mano las bibliotecas de sus señores.

Estos datos son del mayor interés, porque enseñar Historia de la Literatura debe ser ayudar a **reconstruir la situación histórico-literaria** en que se producen esos textos.

El caso del teatro clásico es muy similar. Algunos estudiosos han puesto en evidencia cómo las tiradas de versos que se intercalaban en las comedias eran para tranquilizar al público y atraer su atención y, que sólo se entienden en el contexto de público segregado y turbulento de los corrales de comedia. Otros aspectos formales y temáticos obedecen también a la diversidad de públicos que presenciaban las representaciones y a las condiciones materiales de éstas.

Un aspecto importante de las condiciones de recepción del texto es el modo en que influyen en la lectura su naturaleza oral o escrita. El profesor Senabre (1988) ha destacado el peso de la **oralidad** en ciertos aspectos de la poesía de los Siglos de Oro.

En primer lugar, hay que distinguir entre nuestra forma de lectura, que es una lectura silenciosa e individual, y las lecturas predominantes en la época clásica. Así, ciertos textos tradicionales están compuestos para ser leído o recitados oralmente y en comunidad, incluso con acompañamiento musical. Es de destacar que los clásicos, salvo Herrera o Lope no publican poesía sino prosa o teatro. De hecho, la difusión de la poesía de los Siglos de Oro se da a partir de antologías, pliegos de cordel, etc., es decir, de textos dispersos.

Por tanto, debemos acostumbrar a que los alumnos lean la poesía de los Siglos de Oro oyéndola y que, comprendiendo esta influencia de la oralidad, capten ciertas repeticiones, paralelismos, correlaciones y otros recursos estilísticos similares.

De todo lo dicho se deriva que el mejor procedimiento para hacer accesible la literatura clásica es elaborar un programa de lectura que contenga unas actividades escalonadas y progresivas, de la comprensión al análisis, de la contextualización a la crítica.

Los profesores F. Rincón y J. Sánchez-Enciso (1984) desarrollan algunos ejercicios creativos sobre el Quijote y la novela picaresca. Para la novela cervantina proponen un cuento escenificado. Con ello tratan de hacer una traslación del estilo y modos de expresión del cuento a la novela de Cervantes. Se pide a cada alumno

que elabore un cuento a partir del Quijote y alguna de sus aventuras. Para realizar esto, se suministra al alumno un informe literario con el perfil intelectual de Cervantes y algunas indicaciones interpretativas de la obra. Finalmente, se da una breve introducción a la novela y una ficha de documentación.

En el caso de la novela picaresca, las “**reglas del juego**” se orientan a elaborar una “película en diapositivas” sobre el *Lazarillo de Tormes* y el *Buscón*. Con esto se incita a que el alumno improvise historias o audiovisuales sobre un texto clásico, al que primeramente deberá de acudir y leer con detenimiento.

Por supuesto existen muchos otros procedimientos de hacer accesible e interesante la literatura de los Siglos de Oro, sólo hemos analizado someramente algunos de ellos. Otros muchos han venido de la mano de escritores tan importantes para nuestra Historia de la Literatura como Azorín o Laín Entralgo.

3.1.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA LITERATURA DE LOS SIGLOS XVIII y XIX.

Desde el punto de vista didáctico, la revisión del concepto de **Romanticismo** puede suscitar a los alumnos ciertos interrogantes y aproximaciones de interés. En un contexto como el actual en el que el chico consume abundantes obras de ciencia-ficción, cine, cómic fantásticos, etc., esta revisión del concepto de **imaginación**, que debe hacerse al tratar la literatura de estos siglos, puede llegar a presentar aspectos interesantísimos.

Para ello resulta útil hacer comprender al alumno que en el siglo XVIII la imaginación no era el punto cardinal de la creación poética; los ilustrados admitían la **fantasía** como una facultad secundaria, siempre que estuviera controlada pero el juicio y la razón. El poeta era, pues, un intérprete más que un creador, alguien que expresaba experiencias comunes. Para los románticos, la **literatura equivale a crear mundos imaginarios**.

Debajo de esta polémica está la posibilidad de considerar o no que el arte sea una fuente de conocimiento. Para los románticos, lejos de pensar que la imaginación

se refiere a lo que no existe, éste revela de una forma importante de verdad. Se está hablando, en suma, del **poder visionario del arte**, de su capacidad o de conocimiento intuitivo. Didácticamente, éste es un buen principio para discutir con los chicos sobre qué es la Literatura.

Existen algunos temas específicos de la literatura de los siglos XVIII y XIX que pueden tener una singular repercusión didáctica. Veamos algunos:

- 1) El tema del periodismo, desde los Avisos hasta el periodismo ya consolidado del siglo XIX. Este es un punto importante para esclarecer, por ejemplo, la obra de Larra.
- 2) La lírica romántica: a la luz de las influencias filosóficas, las nociones como imaginación puede ser un punto de partida para que los alumnos entiendan de manera menos tópica las composiciones de los poetas románticos.
- 3) El teatro: en todo el proceso que lleva desde la teatralidad barroca hasta la escena naturalista. Sin entender bien esta evolución, tampoco se comprenden las vías que toma el teatro en el siglo XX.
- 4) La literatura de viajes, tomada además como factor que provoca y favorece el costumbrismo.
- 5) La influencia del folclore en la literatura del siglo XVIII y XIX. Así, es notorio que Feijoo, Fernán Caballero o Demófilo (Antonio Machado y Álvarez) eran grandes recolectores de folclore y diversos novelistas como Pedro Antonio de Alarcón que se sirven continuamente de fuentes folclóricas.
- 6) La novela popular del siglo XIX cuyos personajes, temas y procedimientos aparecen no sólo en novelistas cultos del XIX sino que va a influenciar la obra de autores posteriores, como Baroja, gran conocedor de los folletines y pliegos de cordel.

Estos y otros aspectos de la literatura de los siglos XVIII y XIX, como la prosa didáctica, pueden revestir el máximo interés para los alumnos, con tal de que se integren en un programa de lecturas adecuado y que se tengan en cuenta los niveles de progresión más idóneos para cada etapa.

Igual que en épocas literarias anteriores, insistimos en la necesidad de hacer unas **actividades escalonadas y estructuradas de lectura**. Los objetivos de lectura, en este caso específico, parecen ser prioritariamente la **interpretación y explicación de ciertos conceptos literarios**, como *Ilustración, Romanticismo y Realismo*, presentando lecturas que tengan relación con los mismos y donde se pueda hacer hincapié de nociones como la de **creación, imaginación**, etc. Para ello hay que presentar unas guías de lectura comprensiva, contextual y analítica. Una vez que se trabajen estos conceptos, es importante presentar lecturas emparejadas con textos de la literatura culta del siglo XX y textos de la literatura de masas, desde una fotonovela hasta un relato de terror.

De este modo se cotejará en qué medida ciertos **valores literarios**, como la **actitud romántica**, el concepto de **imaginación** o el **esquematismo** siguen estando vigentes en la actualidad.

Así pues, para el nivel de Secundaria sería aconsejable la *lectura extensiva* - centrar la lectura en unos pocos autores o textos, en fragmentos variados- en sus primeros cursos mientras que se dejaría la *lectura intensiva* para los cursos superiores. La estructuración ideal entre ambos niveles sería la siguiente (García Rivera 1995):

1) Nivel 12-16 años: Estudios de conjunto de iniciación a la literatura de los siglos XVIII y XIX:

- i) Lecturas extensivas.
- ii) Énfasis en la comprensión interpretativa: lectura comprensiva y contextual.
- iii) Enfoque transversal como hilo de unión.
- iv) Tendencia a la perspectiva sincrónica.
- v) Tendencia a la investigación descriptiva.

2) Nivel 16-18 años: Estudios de casos, orientados a la profundización de la literatura de los siglos XVIII y XIX:

- i) Lecturas intensivas.

- ii) Énfasis en la comprensión teórica o explicativa: lecturas más especializadas.
- iii) Enfoque longitudinal.
- iv) La obra y su sucesión en el tiempo como hilo de unión.
- v) Tendencia a la perspectiva diacrónica.
- vi) Tendencia a la investigación histórica.

3.1.4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA LITERATURA DEL SIGLO XX.

La literatura del siglo XX presenta unas ventajas evidentes respecto a las literaturas de épocas pasadas. Sus autores y sus acontecimientos forman parte, incluso, de esa cultura “mundana” que trae el adolescente al aula, en la medida en que la literatura es noticia ocasional en la televisión o en la prensa, o en que es posible ver y conocer físicamente a un escritor y experimentar su mismo ambiente, etc., cosa que es imposible con los autores pretéritos.

Sin embargo, no todo son ventajas. Por un lado nos falta la **perspectiva histórica**, el necesario distanciamiento para juzgar lo que está ocurriendo. Por otro lado, está el factor de la gran producción editorial, que hace muy difícil estar al día de las novedades. Pero aunque ello sea difícil, aquel profesor que imparte la literatura del siglo XX debe intentar estar al día también de cine, arte, canciones. En suma, de las inquietudes y movimientos de los jóvenes para así atraerlos al mundo literario.

Así pues, la primera característica de la literatura del siglo XX en castellano es la **profusión de libros y autores**, prácticamente en todos los géneros. Esto ocasiona una riqueza de datos que requiere un tratamiento distinto al de las literaturas precedentes. Además, a ello va ligado todo el complejo mundo del libro. Sin entender la evolución de las editoriales, las revistas como fuente de difusión, las relaciones del escritor con el cine o la televisión y toda una serie de factores, no captaremos el lugar específico del escritor en la cultura actual.

Otro factor importante de la literatura del siglo XX es su **periodización**. Hasta el momento muchos han sido los estudios que se han detenido en diferenciar

claramente unas etapas dentro de este complejo siglo XX literario. Una posible división podría ser la siguiente (García Ribera 1995):

1º) Un primer período, representado por el Modernismo, que llega hasta 1914, y en donde predomina la literatura como algo combativo.

2º) Un segundo período representado por figuras como Ortega y Pérez de Ayala, donde la literatura se practica como algo menos combativo, más sereno. Dentro de esta etapa habría un subperíodo donde se incluiría la Generación del 27.

3º) Un tercer y último período estaría formado por la tendencia a la rehumanización literaria de los años 30. En él se da una crítica a la literatura burguesa que sí supone un cambio de perspectiva, dado que el público de Baroja o de Ortega es un público burgués.

Junto a este problema de la periodización, se tratan también otros temas de importancia para la literatura española del siglo XX. De un lado, a partir de los años 80 aparece una cierta explosión de las **literaturas vernáculas**. Después de un período en que la historia de la literatura española se reducía más bien a la historia de la literatura en castellano, con ciertos juicios de valor sobre la literatura nacional, aparece una nueva tendencia a hablar de **literaturas regionales**. A esto hay que sumarlo el otro gran tema de la literatura del siglo XX que es la relación de la literatura española con la **literatura hispanoamericana**.

Existen algunas experiencias concretas para orientar didácticamente algunos temas de la literatura del siglo XX, una propuesta de ellas es la que nos propone M. Tarrés (1983), en cuyo estudio denuncia la continuidad de métodos pasivos, basados en la lección magistral o en la simple lectura de obras y tomando como modelo ciertos métodos didácticos en historia, cree positivo que el alumno sea quien reconstruya un fenómeno literario a partir del análisis de textos críticos y programáticos.

Finalmente, y conforme a lo expuesto en el período literario precedente, es conveniente diferenciar la progresión de los contenidos de la literatura del siglo XX de acuerdo con los niveles y edades educativas:

- 1) Nivel 12-16 años: Estudio de Conjunto de Iniciación a la literatura del siglo XX:
 - i) Lecturas extensivas a partir de hilos temáticos, centros de interés, etc. (el amor, el paisaje, el tema de España...).
 - ii) Énfasis en la comprensión interpretativa: lectura comprensiva, especialmente de textos modernistas, surrealistas, etc., y contextual sobre textos del 98, realismo social...
 - iii) Enfoque transversal y sincrónico (la situación literaria fijada en un plano dado, como la literatura en torno a la guerra civil); tendencia a la investigación descriptiva
- 2) Nivel 16-18 años: estudio de casos, orientados a la profundización de la literatura del siglo XX:
 - i) Lecturas intensivas de obras del siglo XX.
 - ii) Énfasis en la comprensión teórica o explicativa: lecturas más especializadas (formal, sociológica, crítica...).
 - iii) Enfoque longitudinal (la situación literaria como continuidad temporal: de la Generación del 98 a la del 27). La obra y su sucesión en el tiempo como hilo de unión (perspectiva diacrónica).
 - iv) Tendencia a la investigación histórica.

3.2. DIDÁCTICA DE LOS GÉNEROS LITERARIOS

3.2.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA DIDÁCTICA DE LO POÉTICO

Como **Objetivos Generales de la Enseñanza de la Poesía** en todos los niveles podemos citar varios, que habrá que graduar en cada etapa:

- 1) Comprensión del carácter creador del lenguaje poético.
- 2) Distinguir la dimensión de comunicación y la dimensión de significación en el lenguaje poético.
- 3) Identificar los recursos formales propios del lenguaje poético.

- 4) Reconocer las modalidades de poesía tradicional, popular, culta, etc.
- 5) Desarrollar la receptividad ante el mensaje poético, promoviendo la autoexpresión de sentimientos mediante mensajes poéticos recitados, dramatizados, etc.
- 6) Imitar y crear poemas por parte de los niveles, según las capacidades personales de expresión poética.

A partir de estos objetivos generales habremos de marcar los **elementos de interés pedagógico del lenguaje poético**, las estrategias o procedimientos para descubrir la poesía a los alumnos y los niveles de progresión entre una etapa y otra. Esto es de suma importancia, porque, si bien hay un cierto hábito de leer novelas e incluso ensayos o libros polémicos, la poesía pervive como un género de minorías, que es difícil de entender.

En cuanto al primer punto, la poesía tiene una indudable **faceta de comunicación**, de autoexpresión. En este sentido, se nos ofrece como una comunicación intensa de experiencias y sensaciones. Por consiguiente, no es de desdeñar, desde el punto de vista didáctico, esta inclinación de lo poético para expresar vivencias personales, y es de hecho un aliciente que se debe utilizar desde el principio.

En otro plano, tenemos la faceta de la poesía **como significación**, es decir, como juego del lenguaje, como potenciación al máximo de las posibilidades expresivas de la lengua. Con todo, esta **dimensión formal** o lúdica no está reñida con la **dimensión comunicativa**, si bien manifiesta una exigencias superiores en la comprensión del poema.

Esto nos hace ver que, como expresa J.A. Martínez en su tesis *Propiedades del lenguaje poético* (1975), para unos la poesía es ante todo un contenido anímico o psíquico, mientras que para otros es comunicación o incluso un medio de conocimiento. Otros, en cambio, asimilan lo poético a una sensación de placer estético y otros, finalmente, lo consideran como un lenguaje especial.

La singularidad de la poesía procede, quizás, de esta complejidad. Por un lado, no cuenta nada en el sentido en que lo hace una narración; tampoco escenifica ningún hecho ni expone argumentación alguna. Lo específico de ella parece radicar en las cualidades de la percepción poética. Como se ha expuesto en repetidas ocasiones, el lenguaje poético integra componentes sensoriales, afectivos y conceptuales.

Si pensamos en las tres facetas semiológicas de la **denotación, connotación** y **significación**, está claro que un mensaje poético tiene un referente, aunque sea puramente emocional o afectivo, y que en esa medida es un medio de conocimiento. Ahora bien, la **significación** en Semántica es la relación no de los signos con la realidad sino de los signos entre ellos, y a esto es a lo que se refiere **la función lúdica o poética del lenguaje**. Es esto lo que tratamos de hacer llegar al alumnado cuando leemos un poema gongorino o modernista de tema aparentemente banal. Cuando se presenta un soneto de Góngora a los alumnos de secundaria encontramos de entrada dos dificultades: la supuesta oscuridad gongorina y el aparente desinterés hacia un tema como éste. Ciertamente, lo que se cuenta puede ser banal, incluso ridículo, pero a lo mejor donde hay que fijarse no es en eso sino en la plasticidad de las imágenes, el ritmo, etc.

En efecto, habituar a la poesía es en gran parte agudizar la percepción del alumno, o, como decían los formalistas rusos “*desaumatizarla*”. Una parte fundamental de la poesía es la creación de **imágenes** y **metáforas**, por lo que ayudar a hacer menos trivial la visión cotidiana, a emparejar nociones aparentemente desconectadas, a trazar equivalencias insólitas, en suma, a **jugar con el lenguaje**, es la tarea fundamental de la didáctica de la poesía.

Nos quedaría ahora considerar la tarea de concretar los objetivos y los procedimientos en los diversos niveles, estableciendo unos **niveles de progresión** a los que ha de acomodarse el programa de acción.

Hay que seleccionar textos de creciente dificultad: esta debe ser la pauta a lo largo de la enseñanza de la poesía en Secundaria, de modo que los alumnos vayan profundizando en esa doble dimensión que la poesía posee: la **comunicación**

y la **significación**. En cuanto a la **dimensión comunicativa** esto no lleva inevitablemente a reivindicar la Historia de la Literatura en la medida en que el mensaje poético de cada época nos comunica una experiencia singular que no podemos captar sin tratar de situarnos en su contexto.

Por lo que respecta a la **dimensión de significación**, sin duda hay que marcar una progresión entre lo que se conoce como análisis lingüístico o estilístico. Reconocer las habilidades formales de un poema implica haber conceptualizado algunos elementos básicos de carácter fónico, morfosintáctico o léxico-semántico.

Al igual que se irán introduciendo textos de creciente dificultad, también **se graduarán el tipo de ejercicios**, que debe pasar de una lectura oral a una lectura silenciosa, de una lectura comprensiva a una lectura que contextualice el poema y lo analice a partir de unas categorías mínimas, especialmente a partir de los 12-14 años.

Consecuentemente, los criterios e instrumentos de valoración variarán, insistiendo en detectar las habilidades y dificultades de lectura, y ponderando las capacidades críticas o de reescritura del poema. Es en estas fases superiores, es imprescindible que el alumno posea una buena documentación, aparte de su libro de texto, no tanto para que sea estudiada de forma sistemática como para que el alumno pueda ubicar bien un poema de Garcilaso, consultar la biografía de un poeta, manejar producciones o prólogos de libros, etc.

No se trata de poner a disposición del alumno todo un archivo lleno de erudición, pero sí de hacer familiar y humano el contacto con el escritor, recreando su mundo, a veces a través de curiosidades y anécdotas que dan una imagen más viva del escritor que la simple biografía de los manuales.

Así que en una clase de poesía es fundamental la **ambientación**, el inducir aquellos elementos que produzcan una mejor empatía o identificación con el texto en cuestión. Tampoco podemos olvidar **las dimensiones cognitivas del fenómeno poético**, que, al basarse en la imagen y la metáfora, crea afinidades y conexiones

insólitas, de tal manera que enriquecemos el pensamiento y la sensibilidad del adolescente al enfrentarle con textos poéticos cada vez más complejos.

Si en las primeras etapas nos preocupa la degustación del texto poético y el adiestramiento en ciertas destrezas, en la etapa 16-18 años podemos ya conceptualizar la poesía como **denotación, connotación o significación**, al igual que debemos –en el marco de la Historia de la Literatura- explicitar ciertas poéticas, tales como el *Petrarquismo*, el *Romanticismo* o el *Surrealismo*.

Hay que diferenciar bien, como afirman los profesores Medina, Escobar y Oliver (1984), entre el proceso natural de leer por placer y el perfeccionamiento que debe inducir el profesor en todos los órdenes, desde la interpretación y el análisis hasta la lectura recreativa, dando su lugar a la parte puramente emocional. En suma, **degustación y estudio de la poesía** son dos polos complementarios que se deben enseñar conjuntamente.

3.2.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA DIDÁCTICA DE LO DRAMÁTICO

Como **Objetivos Generales de la Didáctica de las formas dramáticas** podemos señalar los siguientes:

- 1) Comprensión del carácter polifónico (pluralidad de códigos) de la obra teatral.
- 2) Enumerar los códigos interactuantes en una representación teatral en grupos y subgrupos, describiéndolos.
- 3) Sintetizar los elementos básicos de la estructura dramática.
- 4) Clasificar las producciones teatrales según los criterios tipológicos.
- 5) Desarrollar destrezas teatrales a través de juegos dramáticos y talleres de teatro, trabajando en grupo.
- 6) Promover la receptividad y la adquisición de los valores estéticos a través de la lectura de las obras dramáticas.

Son, pues, objetivos referidos a las tres áreas del aprendizaje: **conocer qué es el teatro, valorarlo positivamente e imitarlo a través de diversas formas de trabajo**. Todo ello desemboca en un objetivo final: **potenciar la creatividad teatral**

del alumno, tanto en sus aspectos pasivos como activos, como lector/espectador, como actor o elemento activo de una representación.

Igual que vimos con la poesía, también cabe aquí considerar una **dimensión comunicativa** y una **dimensión significativa**. El teatro de tradición aristotélica es concebido como vehículo para contar experiencias de interés colectivo. Su división en géneros, su separación de personajes y de estilos, su preocupación por la verosimilitud nos revelan el interés por hacer del teatro una representación social con un contenido educativo.

En otro plano, la concepción del teatro como una máquina de producir signos, la fascinación ante la interacción de elementos escénicos, musicales, de danza, etc., nos acerca más a la idea del teatro como espectáculo y rito.

Esta misma dualidad puede observarse en la iniciación del teatro en la Secundaria. El adolescente se siente atraído instintivamente hacia el juego dramático, no sólo por su inclinación hacia lo lúdico sino porque la dramatización le permite proyectar sus conflictos y tensiones.

En cambio, la captación de una obra de Buero Vallejo o de los clásicos exige un desarrollo de ciertas habilidades de lectura, desde la interpretación hasta la composición global de la obra. En suma, toda forma teatral se presenta como un acontecimiento ficcional cuyo alcance y utilidad hemos de graduar según los niveles.

En un nivel superior el teatro ofrece una construcción argumental y de personajes, junto con una serie de convenciones dramáticas (el aparte, la división en actos, etc.). Lo que singulariza al teatro respecto a los otros géneros es ésta **conjunción de elementos textuales y escénicos**, que obliga a un tratamiento interdisciplinar y a un trabajo en equipo.

El problema puede encontrar al profesor al pasar de los juegos y representaciones dramáticas a la lectura de obras teatrales, especialmente a partir de los cursos iniciales de Secundaria. Ya no se trata de que el adolescente se

divierta o se exprese libremente sino de que conozca algunos hitos del teatro universal o español.

Para acceder a una obra de Calderón o de García Lorca es indudable que ya no sirve la improvisación o el espontáneo juego dramático, sino que el chico tiene que desarrollar las habilidades de lectura: debe comprender o interpretar una obra más o menos larga, asociarla a su contexto cultural, reconocer algunos esquemas de su construcción dramática, etc. A esto se le une la dificultad de **saber leer no sólo elementos textuales sino códigos escenográficos**, de expresión corporal, maquillaje, sonido, etc.

A partir de los 12-14 años, y sin perder de vista que lo textual es sólo una parte del hecho teatral, debe iniciarse a los alumnos en la lectura orientada de textos dramáticos, eso sí, acompañándolo de la lectura de las restantes convenciones teatrales no verbales.

Intentándonos acomodar siempre a los dos polos de trabajo didáctico que nos ofrece el género dramático, insistir en que no debe identificarse el teatro con leer, por ejemplo, una comedia sino que debe ser entendido como un espectáculo, una representación y el texto como una especie de guión.

Es evidente que la plenitud del género dramático se alcanza con **la representación** y la consiguiente recepción, aunque la simple lectura de un texto dramático pueda también llevarnos a su comprensión siempre que se tenga en cuenta imaginariamente la localización y el juego escénico evocado a partir de la palabra.

Por ello, desde el punto de vista didáctico, debemos insistir en que **el acercamiento a lo dramático se haga a partir de la representación teatral**. Fomentar la realización de representaciones con el fin de acceder al género de la manera más correcta.

3.2.2.1. Las piezas teatrales y su representación.

Naturalmente hay que tener en cuenta los costos que para el alumnado supone preparar una actuación dramática, el tiempo empleado en memorizar un papel, así como los sucesivos ensayos necesarios para poner la obra a punto. De ahí, el cuidado con que se debe proceder en la elección de las obras, de manera que se pueda llegar al placer artístico de la representación sin un esfuerzo excesivo. Para ello se deben escoger creaciones cuyas condiciones de brevedad puedan facilitar la labor.

Por consiguiente, el contacto con lo dramático desde la perspectiva didáctica debe hacerse a partir de **obras breves** porque la brevedad es un elemento fundamental cuando se trata de la enseñanza, cualquiera que sea su nivel, ya que facilita el conocimiento y la reflexión sobre la obra.

En el universo teatral español es muy fácil seleccionar piezas cortas habida cuenta de la abundancia de este tipo de producción dramática que se origina entre otras cosas, por el sistema de representación habitual en los Siglos de Oro. Indudablemente, son muchos los autos (piezas de un solo acto) que se pueden encontrar en la dramaturgia española, sobre todo entre los primeros dramaturgos de nuestra historia literaria como Encina, Lucas Fernández o Gil Vicente, así como en colecciones como el *Códice de autos viejos*.

Cualquier obra dramática cuenta, lógicamente, con un número menor de personajes, además de que sus intervenciones son también más reducidas, lo que facilita el trabajo de memorización de los alumnos, cuestión indispensable cuando la representación se debe compaginar con las tareas de estudio. Pero no sólo resultan más oportunas las obras breves por estas cuestiones, sino también porque su escenografía suele ser única, o al menos, más reducida y también es menor el vestuario que se ha de preparar.

Por otra parte, en la producción dramática breve, aunque son muchas las piezas teatrales de tipo simbólico y religioso, también son muy abundantes los entremeses cómicos, que se incluían en los entreactos de las comedias. Y el tono cómico es el más conveniente para la introducción al arte literario en general y quizás de forma especial de lo dramático. En este sentido, resultan especialmente

recomendables los pasos de Lope de Rueda, los entremeses de Cervantes también son muy acertados, así como los reunidos bajo el nombre de *El dragoncillo* de un autor habitualmente tan serio como Calderón. Asimismo los de Quiñones Benavente, especialista en este tipo de obras, y, andando en el tiempo, don Ramón de la Cruz o Jardiel Poncela.

Vistas las características más sobresalientes que deben reunir las piezas dramáticas para adecuarse mejor a las condiciones del medio didáctico, se ha de reparar en las cuestiones que atañen a la representación propiamente dicha.

Todo lo relativo a **decorados y vestuario** de debe tratar de solucionar de la forma más sencilla posible, dado los costes, que de otra manera, esto puede ocasionar. Eso supone, compensatoriamente, un derroche de habilidad e ingenio para poder crear todo un ambiente con escasos elementos.

Ocurre, sin embargo, que a menor apoyatura escenográfica, mayor debe ser el cuidado que se tenga de la actuación, que debe suplir la ausencia de ambientación de la que se parte. Por ello habría que pedir a los jóvenes actores un cuidado sumo en todo lo que se refiere a la memorización de su papel, dicción, mímica, gesticulación, etc., al ser su actuación, dadas las condiciones de las representaciones de tipo didáctico en general, la única apoyatura con que cuenta el texto dramático para crear un espectáculo que atraiga al espectador.

Una vez dominado el papel interesa conseguir una **dicción adecuada**, para lo que primero que hay que impedir es la recitación con sonsonete, explicando a los actores que el teatro trata de reproducir la realidad y nadie habla así.

Todo debe ir encaminado a conseguir la mejor reproducción del tipo que sea, a fin de que la obra cobre vida con la representación, puesto que de eso se trata; para ello quien desempeñe el puesto de director debe tener en cuenta también inicialmente las condiciones, tanto físicas como de carácter, de los aspirantes a actores. Como resulta evidente, tras la enumeración de todas estas condiciones, la puesta en escena de una obra requiere un trabajo considerable por parte de todos

los integrantes de la representación, por lo que la sugerencia de que se elijan obras breves para cualesquiera representaciones didácticas está sólidamente justificada.

Por último, destacar que es la recepción teatral, es decir, la contemplación del espectáculo, la dimensión fundamental a considerar para llegar al acercamiento de lo dramático y claro está, no queda totalmente satisfecha con el montaje y contemplación de una obra teatral a lo largo del curso. Se ha de intentar, al contrario, que los alumnos puedan **disfrutar con cierta asiduidad del teatro**. Se ha de hacer un esfuerzo por acercar al adolescente al teatro cada vez que haya oportunidad y estas asistencias se han de completar con versiones televisadas, a pesar de que se trate de un espectáculo distinto.

3.2.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA DIDÁCTICA DE LO NARRATIVO

El valor educativo de las narraciones está fuera de toda discusión. Durante siglos han constituido parte fundamental de las tradiciones nacionales y, por lo mismo, han contribuido a formar su identidad cultural.

No vamos a discutir ahora el concepto de **narración** sino que vamos a deducir el **principio rector más importante de la didáctica de la narración: debe contar experiencias que el joven pueda contextualizar**, es decir, remitir a un contexto conocido o a un marco que le sea más o menos familiar.

Por ello, más que introducir al joven directamente en el mundo de la novela, se haría mejor a través de pasos intermedios, como serían la lectura de anécdotas, leyendas, cuentos, etc. La estructura posible de un programa de didáctica de la narración se desarrollará progresivamente desde los primeros años de la Educación Primaria hasta el nivel final de la Educación Secundaria.

Unos programas como éstos se pueden proseguir fácilmente a medida que avanzamos de un nivel a otro, según los principios de actuación que figuran en cada uno. Se trataría simplemente de continuar esa progresión ampliando los objetivos y las actividades. Por ejemplo, en los 6-12 años sería ya importante pasar del lenguaje

oral al escrito y, por tanto, de las narraciones orales o folclóricas a los cuentos literarios especialmente indicados para esas edades. La edad de 14-16 años, parecer ser la más adecuada para acometer la lectura de novelas completas. Para ello ha de facilitarse al alumno estrategias de acercamiento al texto que no le hagan pesada la lectura.

En todo caso, es muy importante no perder la vista en la elaboración de actividades sistemáticas y estructuradas que proporcionen un marco orientado a la reflexión y atiendan a los diversos niveles posibles de lectura.

La narración es un modo de expresión habitual que se usa lo mismo para contar un chiste que para referir un suceso cualquiera. Pero también forma parte sustancial del género literario conocido como **Narrativa**, con numerosas manifestaciones, que podemos diferenciar según diversos criterios posibles:

1) Criterio formal:

- i) La anécdota, el chiste.
- ii) La (auto)biografía y las memorias.
- iii) El cuento literario y la novela corta
- iv) La epopeya o los cantares de gesta
- v) La novela...

2) Criterio histórico:

- i) Tradiciones orales primitivas.
- ii) Narración en verso (poemas épicos) y novelas grecolatina.
- iii) Novela y relatos breves medievales.
- iv) Cuentos y novela en el Siglo de Oro.
- v) Cuentos y novela en el siglo XVII y XVIII.
- vi) Cuento y novela romántica y realista (s. XIX).
- vii) Cuentos y novela contemporánea...

3) Criterio temático:

- i) Novela y cuentos de aventuras.
- ii) Novela y cuentos de ciencia-ficción.
- iii) Novela de caballerías.
- iv) Novela y cuentos de terror y fantasía.
- v) Novela picaresca...

En suma, lo principal es **elaborar actividades estructuradas** que ofrezcan una visión progresiva de los géneros narrativos, partiendo también de núcleos experienciales. Se trata de que, apoyándose en actividades orientadas, el alumno vaya superando las dificultades que encuentre. El alumno tiene que potenciar sus capacidades de interpretación de un relato, pero a la vez debe ser capaz de iniciarse en ciertas categorizaciones y conceptualizaciones, operaciones básicas del pensamiento analítico. En la medida en que la literatura es un hecho intelectual, abierto y complejo, no podemos dejar de inducir a que el alumno forme su propia visión o conceptualización de esa realidad.

En suma, es muy importante no perder de vista la doble finalidad de perfeccionar las destrezas y facilitar ciertas conceptualizaciones. La morfología del relato exige una gradualidad de un campo a otro. En un primer momento basta con que el chico reconozca nociones como **trama, marco, suceso, personaje, narrador...** Por otra parte, dentro de las capacidades cognitivas de un adolescente está el **saber organizar una información compleja a partir de unas categorías simples.**

Esta gradualidad se puede conseguir desde Primaria haciendo que los chicos empiecen reconociendo e, incluso, imitando, algunos elementos del cuento o de la novela. Es a partir del ciclo 12-16 años cuando hay que fomentar dentro de la lectura la reflexión que lleve a fijar algunas conceptualizaciones.

En resumen, hacer comprensible todo este complejo trenzado de elementos formales, incluyendo la importancia del plano pragmático, no es nada fácil, pero, si queremos progresar en la conceptualización de la literatura desde los 12 a los 18 años, no podemos dejar de abordar esta tarea.

3.3. DIDÁCTICA DEL COMENTARIO DE TEXTO

3.3.1. La animación a la lectura.

Antes de definir el concepto de **animación a la lectura** (García Rivera 1995) es imprescindible delimitar la noción de **lectura**. Como se indica en el Diccionario de lectura del International Reading Association (1982), la lectura puede entenderse desde varios puntos de vista teóricos: *como una actividad visual, como una tarea de comprensión de la transcripción del lenguaje oral, como un proceso de reflexión, y de otros muchos modos.*

Por la expresión **animación a la lectura** se suele entender un **conjunto de actividades de promoción de la lectura**, tales como concursos culturales, exposiciones de libros, debates en torno a cuestiones relacionadas con la lectura, etc. Sin duda todas estas iniciativas contribuyen a aumentar los hábitos de lectura de la población juvenil, hábitos en clara regresión ante la competencia del vídeo, la televisión, el cine, la música, etc.

Las edades claves para formar un lector están comprendidas entre los primeros años de Secundaria. Nótese que se distingue entre descifrado o lectura mecánica (cuya adquisición debe corresponder a los primeros cursos de Primaria) y la lectura comprensiva que ahora nos interesa.

Pasadas estas edades sin crear el gusto por la lectura, es prácticamente imposible que ese futuro adulto se dedique a leer por puro placer o disfrute. Desde luego que, la “semilla” de interés hacia la lectura se puede sembrar ya sea con **procedimientos de motivación interna o externa**. Pero si no se dota a las actividades de lectura de un “terreno fértil y amplio” donde enraizar, el chico se desanima apenas encuentra dificultades, es decir, apenas se topa con textos literarios y no literarios de una determinada complejidad.

Parece claro que la mejor forma de que el chico avance cognitivamente en el terreno de la lectura no es sólo trabajando con material que él conozca o le sea muy fácil de asimilar sino más bien planteándole **textos de creciente dificultad**, es decir, ejercitarle el aprendizaje potencial a que el alumno puede llegar más allá de lo que efectivamente sabe. El corolario de este principio es importantísimo, pues nos viene a decir que, cuando proponemos a un adolescente poemas de Góngora o Rubén Darío estamos, contribuyendo a su desarrollo cognitivo.

3.3.2. El comentario de texto oral

El comentario de texto didáctico se realiza fundamentalmente de **forma oral** para una la clase de alumnos, lo que afecta inicialmente al objeto mismo de estudio, que deberá acomodarse a una forma de exposición, reduciéndolo a dimensiones que faciliten y permitan esa labor didáctica. Es efecto, si se piensa que las clases suelen ser de una hora y que en ese tiempo se debe dar lectura del texto y el profesor tiene que ofrecer unas breves notas introductorias, que aclaren y faciliten la labor, no se puede pensar en un fragmento amplio porque sólo habría tiempo de darle lectura y poco más. El texto debe, por el contrario ser reducido porque así permitirá al menor un primer acercamiento satisfactorio.

No quiere decir todo esto que el comentario de puede exceder de una clase, cosa que con frecuencia ocurre para desarrollar aspectos complementarios, pero es evidente que, si esto pasa con un texto breve, uno largo presentará, en cualquier caso, mayores dificultades de estudio.

Sin invalidar lo anterior, se puede hacer el comentario de capítulos o de obras completas ya leídos y anotados por los alumnos y que pasan a enjuiciarse finalmente en clase, pero estos son comentarios que podríamos denominar de **segundo grado** (Escudero Martínez 1994) ya que se realizan sobre una amplia labor previa individual.

En ambos casos, tanto si se hace el comentario por primera vez como si ya se ha trabajado por los alumnos, el comentario didáctico exige la oralidad total, es decir, no es sólo el profesor quien debe exponer su visión, sus conocimientos y sus conclusiones sobre el texto sino que los alumnos a su vez deben opinar, lo que resulta, aunque no lo parezca, una labor suplementaria del que enseña, que debe saber manejar los resortes oportunos para que eso se desarrolle así, ya que una clase en la que no se diera la participación del alumnado no sería tan efectiva.

El procedimiento a seguir para **lograr la colaboración del alumnado** consiste en hacer preguntas clave sobre el texto, de forma que el interpelado, al contestar, considere un hallazgo propio la conclusión a la que ha llegado.

La razón de toda esta participación por parte de los alumnos es obvia, ya que la pasividad en la recepción se acepta como algo ajeno, mientras que la participación en el comentario hace que se considere como propio. Por otra parte, el docente debe tener una gran flexibilidad para aceptar o rechazar sugerencias sobre la marcha, a fin de no alterar lo fundamental su línea de comentario que conviene que sea transmitida a los alumnos.

La clase de comentario de debe presentar, pues, como algo intenso, de ahí la necesidad de **reducir el objeto de estudio y la necesidad de la participación del alumnado**, que aleja la frialdad de la exposición magistral y que hace considerar las conclusiones como propias.

3.3.3. La diversidad analítica del comentario de texto

El orden en la realización del comentario no es en absoluto banal. Debe hacerse en primer lugar una pequeña **introducción** por parte del profesor en la que se mencione el autor, la época, las características de la obra a la que pertenece el fragmento o composición en cuestión. De todo ello se debe dar una mención sucinta para no abreviar el tiempo del comentario.

Tras esto se pasa al **análisis propiamente dicho**, para lo que se puede ofrecer una fórmula sencilla y aplicable universalmente, aunque dificultará el propio comentario puesto que tales pautas podrían ser insuficientes para el comentario del texto en cuestión. Problema éste que posteriormente trataremos.

Lo que sí es evidente son ciertas **directrices** que pueden sugerirse siempre y ante cualquier texto a comentar y que son: **respetar con todo rigor la lógica, ceñirse al texto, no inventar lo que no dice y proceder con orden.**

Está claro que no existe un análisis único de un fragmento, sino que cada lector ve las cosas de distinta manera. No puede ser parecida la impresión y las reflexiones de una persona de amplia cultura y múltiples lecturas que la de alguien que carece de todo eso. Además, está el gusto y la perspectiva del lector. En definitiva, la **pluriperspectiva**, a la hora de enjuiciar o valorar un texto creativo, es inevitable, porque cada lector proyecta su grado de inteligencia y sensibilidad, así como su cultura, y con todo ello las percepciones e diversifican.

Pero la variedad del comentario no depende sólo de la agudeza y conocimientos del crítico, también del objeto en sí. Las diversificaciones de las creaciones literarias también exigen formas de acercamiento distinto. Un comentario de texto brillante puede resultar poco apropiado e irrelevante aplicado a otra creación similar y no existe, por lo tanto, la posibilidad de reducción a un esquema analítico que puede aplicarse con éxito en todos los casos, al contrario, **los análisis deberán diversificarse** con el fin de obtener, en cada ocasión, el mejor conocimiento de la obra que se estudie.

Esta diversidad de los textos y de la percepción sobre ellos es lo que justifica que cada sistema crítico haya formulado una manera de acercamiento a lo literario acorde con su concepto.

La **diversidad de las metodologías** desde el punto de vista didáctico debe considerarse positivamente y aprovecharse tanto de forma aislada como eclécticamente según lo requiera el ejemplo que estemos trabajando. Se da el caso de obras que por su fisonomía requieren un primer acercamiento de tipo estructuralista, así aquellas en las que se superponen varios géneros, por ejemplo las narraciones que dan cabida a poemas, como *La Galatea* de Cervantes.

Esos contactos genéricos no se ofrecen en una mera yuxtaposición, sino que se dan **importantes flujos del continente al contenido y al revés**, que suelen constituirse en los aspectos más significativos y expresivos de las obras en las que aparecen. En estos casos y los similares deben procederse inicialmente al análisis de esas estructuras puestas en juego y sus mutuas relaciones, lo que de ningún

modo quiere decir que todo el análisis de estas creaciones deba reducirse a esos aspectos.

Otras obras piden acercamiento diferente para hacer brillar sus aspectos relevantes, que pueden ser, por ejemplo, los temáticos o simbólicos y que pueden analizarse asiladamente o de forma comparada, por ejemplo, el motivo de la *metamorfosis* en la poesía de Garcilaso nos llevaría a contraponer las diversas composiciones en las que el poeta presenta el tema ovidiano del cambio de forma.

En otras ocasiones las circunstancias pueden aconsejar un comentario extrínseco, ya de tipo sociológico, psicológico, etc.

De lo que antecede se desprende que la realidad literaria que debemos estudiar impondrá un tipo de análisis preferente, que no debe ser tampoco el único y exclusivo porque el estudio de lo literario jamás debe ser encorsetado.

Ante la pluralidad y variedad de los análisis, el comentario didáctico debe proceder de acuerdo a una serie de principios, el primero es el **respeto escrupuloso al texto a estudiar** al que no debe forzársele a decir lo que no dice. **Nunca se debe tergiversar o entorpecer un texto.** Lo segundo es que, una vez observadas sus características, se debe **proceder a la utilización del o de los sistemas críticos que más convengan en cada caso**, a fin de que los resultados sean lo más satisfactorios posible. Al llegar a este punto se ha de hacer una llamada importante a aquellos que a la hora de hacer un comentario literario todavía utilizan exclusivamente los consabidos análisis métricos y de figuras retóricas. Se trata sin duda de aspectos que deben ser estudiados, pero no exclusivamente ni como fin en sí mismos.

3.3.4. Principios orientadores para la realización didáctica del comentario de texto.

Desde el punto de vista de la formación humanística **la enseñanza de textos tiene indudables cualidades pedagógicas**, no sólo porque brinda de algún modo información sino porque ayuda a estructurar la mente y a perfeccionar nuestra expresión, amén de despertar ciertas actitudes, ideales y valores.

Desde el punto de vista estético, la enseñanza de textos debe desarrollar una facultad básica: **la educación de la sensibilidad literaria**. Ésta debe traducirse en las adquisiciones del conocimiento del mundo conceptual propio de la literatura y recrearse en las modalidades de expresión verbal que le son peculiares y propias.

De lo dicho se desprenden unos objetivos o **principios orientadores** a desarrollar en todo comentario textual literario. Éstos son:

- 1) Se ha relacionado el comentario de texto con la composición escrita, la disertación, etc., pero la referencia fundamental del mismo, donde se debe **integrar** es **dentro de las actividades de lectura**. El comentario de texto es un fruto de ellas, de una lectura interpretativa, analítica, crítica, etc. Sin una buena lectura por objetivos no hay un buen planteamiento del comentario.
- 2) Es una falacia orientar unidireccionalmente la enseñanza de la literatura hacia una explicación sistemática de los textos. Con el mismo derecho, se puede decir que deben ser antes gozados que analizados. **El comentario de texto no debe ser un fin en sí mismo, sino una herramienta más** de la enseñanza de la literatura.
- 3) **No es verdad que todo comentario deba ser reconstrucción racional**, una proyección de modelos teóricos sobre el texto; un debate sencillo entre lectores o contar a viva voz las impresiones que haya suscitado un texto es también una forma de comentario, aunque sea emocional y no racionalizador.

Lo que se practica en muchos casos como comentario de texto no es más que un análisis retórico y lingüístico. No deja de ser un tipo de lectura especializada que debe venir precedida por otras lecturas más generales. **El comentario específicamente literario o estilístico sólo tiene sentido cuando el alumno ha conceptualizado los elementos literarios básicos** y eso ocurre en los niveles 12-16 años. Por tanto, el comentario literario no se conforma en una actividad ni en una programación ni en una unidad de aprendizaje sino que surge, a largo plazo, como producto de las experiencias y actividades previas de lectura.

Hay que diferenciar entre **métodos de interpretación** y **métodos de análisis**. Para los primeros sólo hay que invocar nuestra experiencia como lectores; para los segundos hay que suministrar a los alumnos datos y métodos para que puedan aplicar esas perspectivas de tipo estructural, sociológica, etc. Para los ciclos 12-16 años el comentario prioritario sería el primero junto con las lecturas extensivas y recreativas, para el ciclo 16-18 años el alumno ya está en disposición de abordar una formalización y un estudio intensivo de casos.

La secuenciación de las actividades de comentario es tributaria de la secuenciación de las experiencias y modalidades de lectura, entendiendo siempre que **lo primero es comprender e interpretar**, ya sea con ayuda de la normalización o de otro modo. No olvidemos que el contacto con el texto literario gira siempre en torno a dos polos de disfrute o degustación, de ejercicio de las habilidades lectoras de comprensión, contextualización, etc. Y de conceptualización a través de la lectura analítica.

Dar sentido a un texto es el principal reto del lector. En los niveles iniciales del lector ingenuo puede bastar con reconocer el argumento, los ejes de los personajes, la estructura, etc. A medida que el adolescente se familiariza con muchos textos se consolida y enriquece su esquema de conceptos y es cuando se puede hacer aflorar categorías nuevas.

Del mismo modo, a base de hablar de sintaxis, géneros literarios o hechos sociales, el joven de 12-16 años, y más aún, el de 16-18 años, no puede evitar enriquecer su lectura con todos esos nuevos conocimientos asimilados, y es obligación del profesor hacer que el alumno no se quede con una lectura única y superficial, sino que practique una **lectura plural**.

Para eso es lo que debe servir el comentario de textos, en toda su gama de posibilidades, desde el comentario estilístico hasta el de carácter social, psicológico, etc. **Lo importante es que los alumnos entren en un diálogo vivo y enriquecedor con los textos**, y ésa es la función más importante de cualquier estudio literario en la enseñanza obligatoria. Sólo así podremos rescatar la

dimensión humanizadora pero también de conocimiento del mundo inherente a la enseñanza de la literatura.

Porque la Literatura y su Didáctica más que una asignatura es una forma de pensar y comprender mejor la vida.

4. LA EDUCACIÓN LITERARIA.

4.1. Los talleres literarios

Debido al reciente auge y difusión de los **Métodos Activos** en todas las áreas pedagógicas, se ha generado una corriente de **promover la actividad como núcleo esencial de la clase de Literatura**, desde los talleres a las actividades de animación de todo tipo. El supuesto del cual se parte es **favorecer la enseñanza y el aprendizaje significativo de la literatura a través de una consolidada educación literaria. Y, por ende, educación de la sensibilidad literaria.**

En general la mayoría de los métodos centrados en la educación de la sensibilidad literaria tienen como común denominador el **uso de técnicas de educación activa**, que podrían ser resumidas en la siguiente enumeración del profesor Castillejo:

- 1) Libros de trabajo aprendizaje.
- 2) Métodos de investigación.
- 3) Dramatizaciones o escenificaciones.
- 4) Cuadernos o periódicos escolares.
- 5) Técnicas de estudio eficaz individual.
- 6) Discusiones y situaciones problemáticas.
- 7) Actividades manuales creativas.
- 8) Métodos de redescubrimiento.
- 9) Técnicas de observación.
- 10) Actividades de síntesis.
- 11) Procedimientos de autoevaluación.
- 12) Fichas.

- 13) Colecciones.
- 14) Trabajo en equipos.
- 15) Dossier o estudios sobre temas.
- 16) Estudios de casos.
- 17) Método de preguntas.
- 18) Cuaderno de interrogantes o preguntas.
- 19) Uso del diccionario.
- 20) Interpretación y comentario de textos.
- 21) Puestas en común.
- 22) Charlas rotativas de alumnos.
- 23) Juegos educativos y de aprendizaje.

Una alternativa como método de impartir la Literatura es el **método de los talleres**, como el propuesto por los profesores Enciso y Rincón en su libro *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Se describen de tal manera que la Historia de la Literatura como la práctica del comentario son insuficientes para educar la sensibilidad literaria, así que lo importante es dejar crear a los chicos.

Ambos profesores organizan el taller de la literatura en torno a los siguientes principios:

- 1) Hacer talleres de literatura, excluyendo cualquier actividad paraliteraria, y centrados en la creación y la recreación.
- 2) Alternancia de los talleres creativos y re-creativos.
- 3) Los géneros literarios como guía de los talleres.
- 4) No dicotomización entre lengua y literatura.
- 5) El destinatario del taller decide el tipo de taller y el tono del mismo.
- 6) Actividades dobles de comprensión y progresión del tema.
- 7) Ligar el taller a situaciones no escolares.
- 8) Sustitución de la explicación gratuita por la razonada.
- 9) Atención –en lo posible- a aspectos individualizados de la enseñanza.

Los talleres deben acomodarse a los niveles de progresión que se pretendan en cada ciclo así, se crearán actividades literarias muy generales con textos literarios y no literarios para el nivel 6-12 años; actividades prácticas de refuerzo para el ciclo 12-16 años. Por último, para el nivel 16-18 años, los talleres habrían de incidir en el estudio de obras, simulando el proceso de investigación y documentación.

En todo caso, **los talleres han de estar trabados con el resto de los elementos didácticos**, no simplemente improvisarse a partir de un elemento más o menos llamativo o sugerente. De no ser así, corren el riesgo de convertirse en una actividad más o menos novedosa, pero desconectada del conjunto del currículo, es decir, se convierten en una especie de actividad extraescolar, más o menos decorativa, y de dudosa utilidad.

BIBLIOGRAFÍA

BEST, W., (1978); *Cómo investigar en educación*, Morate, Madrid.

CASTILLEJO BRULL (1978); *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*, Anaya, Madrid.

DIEZ BORQUE, J.M., (1985); *Métodos de estudio de la obra literaria*, Taurus, Madrid.

DOUVROUSKY, S. Y TODOROV, T. (1971); eds., *L'enseignemet de la littérature*, Plon, París.

ESCARPIT, R., (1974); *Hacia una sociología del hecho literario*, Edicusa, Madrid.

ESCUDERO MARTINEZ, C., (1994); *Didáctica de la literatura*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M., (1981); *Modelos didácticos*, Oikos-Tau, Barcelona.

GARCÍA RIVERA, G., (1995); *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Akal Universitaria, Madrid.

GOLSMANN, L., (1975); *Para una sociología de la novela*, Ayuso, Madrid.

GRUPO ALBORÁN, (1984); *Diseño y evolución de modelos alternativos de la programación de literatura*, ICE de la Universidad de Extremadura.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (1982); *Diccionario de lectura*, Pirámide, Madrid.

KÜHN, TH.S., (1962); *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., México.

LÁZARO CARRETER, F., (1974); cord., *Literatura y educación*, Castalia, Madrid.

LÁZARO CARRETER, F., (1976); *Estudios de poética*, Taurus, Madrid.

LLORENS, V. (1974); *Creación y público en la literatura española*, Castalia, Madrid.

MARTÍNEZ, J.A., (1975); *Propiedades del lenguaje poético*, Universidad de Oviedo.

MEDINA, A., ESCOBAR, J. Y OLIVER, F. (1984); *Didáctica de la poesía*, Edilibro, Madrid.

NOVAK, J.D., (1977); *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Editorial, Madrid.

PÉREZ PRIEGO, M., (1988); *Curso de actualización de conocimientos de literatura española medieval*, Subdirección General del Profesorado, MEC, Madrid (multicopiado).

ROMERA CASTILLO, J., (1992); *Didáctica de la lengua y la literatura*, Playor, Madrid.

SÁNCHEZ ENCISO Y RINCÓN (1984); *Los talleres literarios. Una alternativa al historicismo*, ICE de la UAB, Barcelona.

SÁNCHEZ ENCISO, J. Y RINCÓN, F., (1984); *Propuestas creativas para tres temas de literatura medieval*, PPU, Barcelona

SÁNCHEZ ENCISO, J. Y RINCÓN, F., (1984); *Propuestas creativas para temas de los Siglos de oro y XIX*, PPU, Barcelona.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A., (1970); *Estética y marxismo*, SGEL, México, 2 vols.

SASTRE, J.P. (1968); *¿Qué es la Literatura?*, Losada Buenos Aires, 3º edic.

SENABRE, R., (1988); *Curso de actualización de conocimientos de literatura española*, Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC, Madrid.

TARRÉS, M., (1983); *Historia de la Literatura en 3º BUP y COU en Cuaderno de Pedagogía*.