

“Viajando por el mundo”: una  
constelación literaria para el aula de  
Secundaria



Autora: Clara Román Lobo

Máster de Profesorado de Educación Secundaria

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Tutor: José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Almería, junio de 2020

## **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo de fin de máster es desarrollar una propuesta de innovación en el ámbito de educación literaria. Su eje vertebrador es el concepto de constelación literaria desarrollado por Guadalupe Jover que hace referencia a una serie de conexiones más o menos arbitrarias que pueden establecerse entre distintas obras literarias y artísticas. Este tipo de interconexiones explicitadas o sugeridas no solo se limita a las surgidas entre distintos textos sino que también se pueden vincular con las realidades que rodean al alumnado, para fortalecer su conocimiento del mundo, así como su experiencia vital y lectora, pues el proceso de lectura conlleva la construcción de conocimientos, reformulación de hipótesis, creación de inferencias, etc.

Esta propuesta surge del deseo de abandonar el modelo educativo centrado en la transmisión enciclopédica de conocimientos que impera en las aulas de Lengua Castellana y Literatura. La finalidad que se persigue es, en palabras de Jover (2009), “contribuir a formar lectores competentes, esto es, capaces de elegir qué leer, cuándo y cómo hacerlo; formar lectores capaces de vencer las resistencias – de distancia cultural, de estructura, de lenguaje – que las buenas obras ofrecen” (p. 10). Para ello, se integran obras de literatura juvenil (LIJ), más cercanas al horizonte de expectativas de los jóvenes, con obras de literatura clásica, persiguiendo así estimular el hábito lector en los estudiantes y contribuir a la creación por parte del alumnado de itinerarios propios de lectura. Las obras seleccionadas coinciden con los intereses y motivaciones del alumnado para contribuir al acercamiento a la lectura. A continuación, se describen elementos como los metodológicos, recursos, el espacio y los criterios de evaluación, para formalizar la propuesta y contextualizarla en un entorno más real.

Palabras clave: constelación literaria, educación literaria, placer por la lectura, hábito lector, literatura juvenil y literatura clásica.

## **ABSTRAC**

The objective of this study is to develop an innovation proposal related to literary education. The proposal is based on the concept of literary constellation developed by Jover (2007, 2008, 2009). Literary constellation are relationships and connections between different books. Additionally, these relationships may be in the world around the student.

The identification of elements allows connecting between different books. This improves reading intertext and literary competence. Reading help to forge the knowledge of the world as well as the experience because Reading process involves the construction of knowledge, hypothesis reformulation, inference creation, etc.

This proposal pretends to abandon the encyclopedic transmission of knowledge the Spanish Literature classes. The main goal is, in the words of Jover (2009): “to contribute to training competent readers, that is, capable of choosing what to read, when and how to do it; to train readers capable of overcoming the resistance - of cultural distance, of structure, of language - that good works offer” (p. 10). For this, actual literatura is combined with classical one, which is necessary to stimulate the reading habit in students and help them create their own reading itineraries. The selected books coincide with the interests and motivations of the students to contribute to reading habit. Next, elements such as methodologies, resources, space and evaluation criteria are described to formalise the proposal and contextualize it in a more real enviroment.

Key words: literary constellation, literary education, pleasure for reading, reading habit, youth literature and classical literature.

# Índice

1. Introducción .....	2
2. Análisis de la normativa .....	3
2.1. Contenidos, objetivos y competencias .....	4
2.1.1. Competencia literaria.....	8
2.2. La lectura literaria .....	11
2.3. Organización del contenido .....	13
2.3.1. Bloques de contenidos en LCyL y Literatura Universal .....	14
2.3.2. El bloque de Educación literaria .....	15
2.4. Libros de texto.....	16
3. Intertextualidad .....	18
4. Análisis de propuestas de innovación en educación literaria .....	22
4.1. Constelaciones literarias .....	22
4.2. Constelaciones literarias en centros educativos .....	26
5. Propuesta de innovación.....	27
5.1. Contextualización de la propuesta .....	31
5.2. Recursos .....	32
5.3. Elementos metodológicos.....	32
5.4. Espacio .....	33
5.5. Criterios de evaluación .....	33
6. Conclusiones .....	34
7. Referencias bibliográficas .....	35
8. Anexo I .....	37
9. Anexo II .....	46

# 1. Introducción

Las revoluciones tecnológicas producidas en la sociedad de la información y la comunicación han transformado la forma de acceder y tratar la información. Con un simple clic de ratón tenemos a nuestro alcance en décimas de segundo cantidades ingentes de información. Los jóvenes de hoy en día se identifican como nativos digitales, y están cada vez más acostumbrados a acceder a la información de forma visual sobre la textual (Prensky, 2001). Por eso, la transmisión teórica y enciclopédica de los saberes literarios ya no funciona, pues no se encuentra actualizada a los hechos y circunstancias particulares de la realidad presente.

La enseñanza de la literatura siempre o casi siempre ha estado basada en la transmisión de los conocimientos por parte del profesor, poseedor de los saberes teóricos, hacia su alumnado. Un modelo educativo centrado en la memorización de contenidos curriculares. Con las aportaciones de los teóricos formalistas y estructuralistas, a este modelo educativo basado en la memorización, se añaden otros mecanismos de enseñanza como el comentario de texto, aunque, de todas formas, el poseedor del conocimiento y sujeto educativo principal seguía siendo el profesor.

En el contexto actual se sucede un gran número de debates acerca de cuál es el mejor enfoque para abordar la educación literaria, así como para fomentar el hábito lector entre los jóvenes. La educación literaria, a diferencia de la enseñanza de la literatura que sigue una orientación más historicista y formalista, busca estimular las habilidades y competencias necesarias para alcanzar la competencia lectora. En otras palabras, la enseñanza de la literatura se fundamenta en la transmisión de conocimiento, mientras que la educación literaria construye este conocimiento a través de la participación activa del propio alumno.

El objetivo de este trabajo de fin de máster es hacer una propuesta de mejora en el ámbito de Educación Secundaria para fomentar el hábito lector entre el alumnado. Esta propuesta surge del deseo de innovar en el aula para dar respuesta a la nueva realidad social y tecnológica presente en la vida del alumnado. Hay que tener en cuenta que esta situación condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje; por tanto, deben ir en consonancia con la nueva forma de leer que tiene el alumnado, el influjo del aprendizaje cada vez más temprano de lenguas extranjeras, la aparición de las nuevas tecnologías y la comunicación digital. Según el programa *ComunicA* (2019-2020), impulsado por la

Junta de Andalucía, la innovación educativa se define: “como respuesta para estimular al alumnado” (p. 3). Es una forma de dar respuesta a las nuevas situaciones sociales y, por tanto, a las necesidades del alumnado.

Partimos del concepto de *constelación literaria* desarrollado por Jover según el cual se toma como centro de la clase de literatura un tema o elemento que sea de interés para los jóvenes (el amor, el misterio, etc.) y, a partir de ahí, se va alternando la lectura de textos antiguos y textos contemporáneos en los que aparezcan estos temas. Por ejemplo, la búsqueda de un tesoro, una de las constelaciones literarias propuestas por Jover que integra lecturas como: *Los tres mosqueteros*, *Las aventuras de Tintín*, *La isla del tesoro*, *La princesa prometida*, *Moby Dick*, *Harry Potter y la piedra filosofal*, *El hobbit* y *Las aventuras de Astérix* entre otras.

En este caso, la constelación literaria se aplica a la novela de viaje para 3º de ESO del IES *El Alquíán* donde se han desarrollado las Prácticas de la segunda parte del Máster de Profesorado de Educación Secundaria.

## **2. Análisis de la normativa**

La educación literaria en Educación Secundaria, que se desarrolla fundamentalmente en las materias de Lengua Castellana y Literatura y en Literatura Universal, viene marcada y condicionada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que modificó el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

Según el nuevo artículo 6 bis de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación que garantice el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta ley orgánica. (Real Decreto 1105/2014, p. 169)

El currículo de la ESO repite en varios puntos la importancia de convertir la lectura en elemento principal y sobre el cual vertebrar el resto de contenidos. De hecho, “fomentar el hábito lector” es uno de los objetivos pedagógicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Como ejemplo en el artículo 15 se indica la finalidad de fomentar el hábito lector en todas las materias.

2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias. (Real Decreto 1105/2014, p. 180)

También en el artículo 25 donde se citan los objetivos del Bachillerato se dice que se pretende: “afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal” (p.188).

La lectura y la escritura son instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás de uno mismo, y por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. (Real Decreto 1105/2014, p. 358)

En el artículo 7 se señala la autonomía con la que disponen los centros educativos para diseñar diferentes propuestas educativas en relación con los contenidos, los objetivos y las competencias recogidas en el Real Decreto (2014):

Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por las Administraciones educativas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. (p.175)

Asimismo, el Plan de Centro del instituto en el que se han desarrollado mis prácticas, el IES *El Alquián*, recoge entre sus objetivos propios; “promocionar la lectura y la adecuada utilización del lenguaje”, por una parte, y “fomentar el uso de la Biblioteca de Centro”, por otra. Entre sus propuestas de mejora se encuentra la de reforzar la comprensión lectora del alumnado a través de todos los Departamentos. Desde la materia de Lengua Castellana y Literatura se propone comenzar los quince primeros minutos de clase con la lectura de manera individual de textos elegidos libremente por el alumnado.

## **2.1. Contenidos, objetivos y competencias**

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato está integrado por los

objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

En el Real Decreto (2014) se definen los objetivos como “los referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin” (p. 172). El objetivo general marcado para la ESO en el Real Decreto 1105/2014 es: “Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura” (p. 177).

La materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivos “el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (p. 358). A través de la lectura se fomenta la adquisición de destrezas comunicativas.

Los contenidos, por su parte, son definidos como “el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias” (Real Decreto 1105/2014, p. 172). Los contenidos de la materia de Lengua Castellana y Literatura se dividen en cuatro bloques:

- Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar
- Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir
- Bloque 3. Conocimiento de la lengua
- Bloque 4. Educación literaria

De modo que los conocimientos en esta materia se fundamentan en la comprensión y expresión oral por un lado, así como en la comprensión y expresión escrita por el otro.

Por su parte, las competencias se recogen como “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”



(Real Decreto 1105/2014, p.172). Así pues, las competencias suponen la aplicación de los saberes que posee el estudiante.

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Así se establece, desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 hasta las Conclusiones del Consejo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). (Real Decreto 1105/2014, p.278)

DeSeCo (2003) define el término de *competencias* como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (como se citó en la Orden ECD/65/2015), desde el surgimiento del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), afirma que “el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias”.

La competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”. Se contempla, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales, y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. (DeSeCo, 1999, p. 2003)

La Unión Europea ha establecido como marco de referencia para el sistema educativo de cada país miembro una serie de siete competencias clave definidas 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”. La Orden ECD /65/2015, de 21 de enero describe la relación entre competencias, contenidos y criterios de evaluación recogidos ya en el Real Decreto 111/2016, del 14 de junio:

- La competencia en comunicación lingüística que “es el resultado de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (p. 6).

- La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología la cual “implica la capacidad de razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto” (p. 8).
- La competencia digital “implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso de tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (p. 10).
- La competencia de aprender a aprender es importante para “el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales” (p.11).
- Las competencias sociales y cívicas desarrollan “la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y completa, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados, para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto más mutuo y convicciones democráticas” (p. 13).
- La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto” (p. 14).
- La competencia en conciencia y expresión cultural hace referencia a “conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos” (p. 15).

Según la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, de conformidad con lo dispuesto por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, se realiza una descripción pormenorizada de los contenidos a tratar en cada una de las asignaturas de Educación Secundaria, las competencias que se deben desarrollar y además se incorporan estrategias metodológicas. En relación con la materia

de Lengua Castellana y Literatura, se contempla el desarrollo de las siete competencias claves mencionadas en la Ley Orgánica 8/2013, mediante los contenidos tratados en esta materia:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL), considerada la base del aprendizaje y el desarrollo del resto de competencias.
- Competencia para aprender a aprender (CAA) la construcción de conocimientos mediante el lenguaje.
- Competencia social y cívica (CSC), mediante el conocimiento de la lengua se obtiene la comunicación con otras personas, para reflexionar y respetar diferentes opiniones, reconocer realidades distintas, posibilitando la integración social y cultural.
- Competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP) a través de la construcción de herramientas para la toma de decisiones con el objetivo de construir proyectos propios.
- Competencia digital (CD), proporcionando destrezas y herramientas para buscar, obtener y tratar información, así como analizarla de forma crítica.
- Competencia conciencia y expresión cultural (CEC), a través de herramientas propias para la realización y expresión creativa en diferentes medios como música, literatura, artes escénicas y artes plásticas.
- Competencia matemática y competencias clave en ciencia y tecnología, con una correcta comprensión comunicativa se consigue la adquisición de conocimientos, y la adecuada comprensión lectora y fluidez verbal ayudan en la resolución de problemas matemáticos.

### **2.1.1. Competencia literaria**

Como se ha definido en el apartado anterior, la palabra *competencia* hace referencia a una serie de capacidades que están relacionadas con los contenidos propios de la etapa educativa. El concepto de *competencia* surge en el año 1997 de la mano del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) que hacía referencia a “la capacidad de razonar y comunicar mediante la resolución e interpretación de una serie de problemas procedentes de determinadas áreas”. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo*

*Económico*) menciona la habilidad para enfrentar demandas complejas, mediante recursos psicosociales, destrezas y actitudes en un contexto particular (p.3). Según Pérez (2007), DeSeCo define las competencias como “conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación” (p.13).

Todas competencias están vinculadas entre sí, de modo que no se trata de estamentos aislados, sino que entre ellas se establecen redes de conexiones. Así pues, como dice de Amo (2010), la competencia en lengua materna no solo permite al estudiante desarrollar atributos mentales para establecer la comunicación literaria, sino que contribuye además a desarrollar otro tipo de aprendizajes ligados con otras competencias básicas. De esta forma, hablamos de transversalidad cuando nos referimos a la competencia literaria porque desarrolla herramientas necesarias para el análisis tanto de textos literarios como de textos descriptivos, argumentativos, instructivos, etc.

Las competencias no son compartimentos estancos cuyo desarrollo se circunscriba a un área o materia concreta. Entre ellas se establecen innumerables redes de conexiones en perpetuo movimiento y evolución, que permiten al estudiante implicarse activamente en procesos de búsqueda, análisis, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento atendiendo a la situación y al contexto. (de Amo, 2010, p. 256)

De Amo (2010), en el XI Simposio Internacional SEDLL, enumera algunos de los componentes de la competencia literaria:

- a) Competencia comunicativa
- b) Códigos culturales como símbolos, figuras, mitos, tópicos y clichés, conocimiento histórico-cultural, etc.
- c) Convenciones de género: recursos estilísticos, ideología, historia y discurso, posición del género en el polisistema literario.
- d) Intertexto lector
- e) Competencia lectora

Culler (1975) afirma que la competencia literaria surge como la suma de convenciones o saberes para leer los textos literarios.

Mendoza y Pascual (1998) distinguen entre 3 habilidades resultantes del desarrollo de la competencia literaria: “a) la capacidad de reconocer un texto como literario; b) la

interpretación subjetiva del texto, según la aplicación de unas normas derivadas de la competencia formal que el alumno posee; y c) la interpretación adecuada, erudita, íntegra” (p. 30).

Así pues, la competencia literaria está íntimamente ligada con la competencia lectora, ya que ambas se complementan.

Conviene diferenciar también entre competencia lectora, por un lado, y comprensión lectora, por otro, siendo un lector competente aquel capaz de descubrir el significado de un texto a través de los entresijos de aquel. De modo que, la competencia lectora incluye herramientas y elementos complejos para desnudar los significados ocultos del texto. La competencia lectora favorece y ayuda el acceso al mensaje desde la competencia literaria (Romero-Oliva, 2018).

Stiggins (1982) se refiere al concepto de comprensión lectora como la capacidad para la lectura, incluyendo la capacidad de reflexionar acerca de textos escritos y su utilización como herramientas para lograr metas individuales y sociales.

En 1959 se inauguró PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) encargado de medir la comprensión lectora de los alumnos. En el año 1991 la comprensión lectora es definida por el PIRLS como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”. El último PIRLS en el año 2016 habla de la comprensión lectora como: “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal (p. 12).

PIRLS considera que la competencia lectora está condicionada por dos propósitos:

- La lectura como experiencia literaria relacionada con el placer.
- La lectura como adquisición y uso de información, es decir, encaminada a servir como instrumento de aprendizaje.

Por otra parte, PISA (2006) advierte los siguientes procesos en la actividad lectora:

- Obtención de la información

- Comprensión general del texto
- Elaboración de una interpretación
- Reflexión y valoración del contenido del texto
- Reflexión y valoración de la forma del texto

## 2.2. La lectura literaria

Antes de hablar de *lectura literaria*, habría que reflexionar sobre qué entendemos por *lectura*, por un lado, y por *literario*, por el otro. El término *lectura* encierra una gran diversidad de matices, fruto de los cambios operados a lo largo de los años en la sociedad, del surgimiento de nuevas teorías y enfoques, así del conocimiento científico que han ido generando las investigaciones centradas en esta temática. Se hace precisa, en este sentido, una revisión del concepto para adecuarlo a las condiciones cambiantes de la actual sociedad y para poder partir de una definición consensuada y compartida a la hora de hacer propuestas de cómo enseñar y aprender a leer en el aula. El término *lectura* hace referencia a una acción del verbo *leer*; por tanto, hay que profundizar en significado de este verbo. La primera acepción del verbo leer habla de “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. También se hace referencia a la “comprensión o interpretación de un texto de determinado modo”. En ambas acepciones llama la atención que se emplea la palabra *comprender*. Por otra parte, *literario*, siguiendo las teorías de los formalistas rusos, es lo que confiere a un texto carácter estético. Así pues, el acto de *lectura literaria* estaría haciendo referencia al hecho de leer por placer, descartando otro tipo de textos para apreciar y saborear un texto convertido en una obra de arte.

Para Colomer (1991), la lectura es una actividad formada por dos tipos de conductas diferenciadas, aunque simultáneas y complementarias: por una parte, por *un comportamiento lector que se dirige a la construcción del sentido* a partir de actividades psicomotrices y de razonamiento, y, por otra, *un comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita*” (p. 27).

Según Chartier (2004), el lector autónomo nace con el descubrimiento de la lectura libre a partir de las obras de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), es decir, el contacto con la lectura de textos como una actividad placentera mediante textos adecuados a la edad del estudiante y su madurez lectora. La lectura tiene que conectarse con el lector partiendo

de sus intereses y conocimientos previos, y para ello, apoyándonos en Chartier (2004) es necesario contar con la presencia de LIJ en las aulas.

Cerrillo (2007) habla de dos tipos de lectores: el *lector tradicional* y el *lector nuevo*. El *lector tradicional* lee libros, busca información en internet, sigue el modelo de lectura. El *lector nuevo*, en cambio, se sirve de las nuevas tecnologías, lee en ella.

El intertexto lector del *lector nuevo* no va a acumular, por tanto, el mismo tipo de experiencias lectoras que hace unos cuantos años. Este lector va a tener experiencias lectoras que son consecuencia de un cierto uso del lenguaje escrito (textos escolares o álbumes ilustrados), por un lado; y, por otro, de unos especiales usos del lenguaje oral, de un nuevo lenguaje oral, dominado - sobre todo - por la televisión. (Cerrillo, 2007, p. 52)

El acto de la lectura siempre ha sido vinculado con la emoción y el placer, sin embargo, resulta totalmente paradójico pues las lecturas que se proponen desde la escuela no consiguen provocar este sentimiento entre los alumnos que las leen. Y esto es así porque en las lecturas propuestas desde el currículo no se tienen en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado. No se sienten identificados con las cosas que leen.

Durante la lectura, el lector se vale del texto para implicarse en acontecimientos, entornos, acciones, consecuencias, personajes, ambientes, sentimientos, ideas y para disfrutar del lenguaje en sí. Para entender y valorar la literatura, cada lector tiene que aportar al texto sus propias experiencias, sentimientos, estima por el lenguaje y conocimiento de las formas literarias. A los jóvenes lectores, la literatura puede ofrecerles la oportunidad de explorar situaciones y sentimientos que todavía no han experimentado. (PIRLS, 2016, p. 16)

A través de la lectura, se desarrollan sentimientos e ideas, se puede experimentar diversas situaciones y conflictos, se viaja por el mundo gracias a la imaginación creadas durante la lectura.

La lectura literaria posibilita la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos.

Colomer (2001) afirma que la lectura literaria origina una práctica educativa desarrollada a través de: la lectura directa de los textos, por un lado, y la lectura guiada,

por otro. Para esta autora, la lectura por parte de los alumnos permite adquirir las nociones y conocimientos básicos del funcionamiento de los textos literarios.

En cuanto a los intereses del alumnado adolescente, son de diversa índole los temas y elementos que reciben la atención del alumnado; desde novelas que relatan las dificultades a las que tendrán que enfrentarse unos adolescentes para seguir juntos en la saga de *After*; hasta novelas fantásticas que giran en torno a las aventuras y luchas de su protagonista como *Percy Jackson*. *Harry Potter* es otra de las historias que no ha pasado de moda, a pesar de su publicación hace más de diez años. Esta novela narra las aventuras del joven Harry Potter y su enfrentamiento con Lord Volvemort. El público adolescente siempre se ha sentido identificado con el protagonista de las novelas de Rowling porque a medida que avanza la saga el personaje va creciendo y enfrentándose a problemas típicos de la edad adolescente (el primer beso, los desengaños amorosos, la importancia de los amigos, los estudios que decidirán el futuro, etc.) y con él va creciendo también el público que lee. Quizás este es el secreto del éxito de J.K. Rowling.

### **2. 3. Organización del contenido**

La materia de Lengua Castellana y Literatura forma parte de las asignaturas denominadas como troncales, es decir, aquellas asignaturas que dotan al individuo de conocimientos, herramientas y competencias esenciales para el día a día. Según se recoge en el Real Decreto (2014), el contenido de esta materia queda configurado de la siguiente forma:

La distribución de contenidos se reparte a lo largo de las etapas de la siguiente manera. En la ESO se aborda un estudio progresivo de la literatura: se parte de un acercamiento a los géneros literarios y se continúa planteando progresivamente una visión cronológica desde la Edad Media hasta el siglo XX, siempre a través de la selección de textos significativos. Será en los dos cursos del Bachillerato cuando el alumnado profundice en la relación entre el contexto sociocultural y la obra literaria (p. 191).

El contenido correspondiente a cada curso queda dividido en cuatro bloques de contenido: el primero de ellos es el bloque de comunicación oral; a continuación encontramos el bloque de comunicación escrita, seguido por un bloque para el conocimiento de la lengua y, por último, el bloque de educación literaria.



### 2.3.1. Bloques de contenidos en LCyL y Literatura Universal

Como se ha dicho anteriormente, el Real Decreto 1105/2014 divide la materia de Lengua Castellana y Literatura en cuatro bloques:

Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	Bloque 2. Comunicación escrita: Leer y escribir
Con el bloque Comunicación oral: escuchar y hablar se busca que los alumnos y alumnas vayan adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo con una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás. (p. 190)	Con el bloque de Comunicación escrita: leer y escribir se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. En el bloque de Comunicación escrita, se propondrán tareas que supongan la escritura de textos propios de los ámbitos personal, académico y social y textos literarios. Partiríamos de textos sencillos del ámbito de la vida cotidiana, para ir progresivamente abordando la redacción de textos más complejos. (p. 190)
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	Bloque 4. Educación literaria
El bloque Conocimiento de la lengua responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua. El bloque Conocimiento de la lengua tiene como finalidad en esta etapa resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la revisión	El bloque de Educación literaria asume el objetivo de hacer a los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la 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

<p>progresivamente autónoma de los textos. Se fomentará el dominio básico de la Gramática para la explicación de los diversos usos de la lengua. (p. 190)</p>	<p>cognitiva, con la de textos literarios y obras completas que aportan el conocimiento básico sobre algunas aportaciones más representativas de nuestra literatura.</p> <p>El bloque Educación literaria se estudiará de una manera activa a través de la lectura y la creación. Es fundamental establecer una adecuada selección de lecturas que fomenten el gusto y el hábito lector en todas sus vertientes. (p. 191)</p>
---	---

Con respecto a la asignatura de Literatura Universal, el currículo establece dos bloques:

- Bloque 1: Procesos y estrategias, para realizar comentarios de textos de obras completas o fragmentos.
- Bloque 2: Periodos y movimientos de la Literatura Universal, desde una perspectiva historicista a través de las obras y autores más representativos de cada momento.

La materia de Literatura Universal sirve en gran medida para afianzar las competencias adquiridas en la materia de Lengua Castellana y Literatura, a través de la lectura como experiencia enriquecedora persiguiendo el objetivo de alcanzar la maduración estética e intelectual del alumnado.

### **2.3.2. El bloque de Educación literaria**

El contenido de las materias de Lengua Castellana y Literatura y Literatura Universal está articulado desde una perspectiva historicista. Es evidente por la forma en la que aparece articulado en el currículo, realizando un recorrido desde la Antigüedad hasta nuestros días, aportando pinceladas del momento histórico y social que envolvía a la obra y al autor, y estableciendo clasificaciones en movimientos y generaciones literarias.

Mendoza (2004) es uno de los autores que defiende que no se ha producido la renovación didáctica necesaria para la educación literaria en las aulas. Para este autor la enseñanza historicista y cronológica de los contenidos tiene relación con las clasificaciones de autores y obras en generaciones, movimientos y géneros literarios.

Desde la proyección del marco historicista, las producciones literarias en el sistema educativo han aparecido como escuetas referencias de títulos, relacionadas con datos sobre la síntesis argumental, con la correspondiente enumeración de abstractos rasgos descriptivos del estilo y con sucintas alusiones a la valoración que el autor y la obra han merecido en el contexto del sistema cultural. [En línea]: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>

## **2.4. Libros de texto**

Los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura del IES *El Alquián* están editados por la editorial Anaya y fueron publicados en 2016. La estructura del libro de 1º de ESO presenta algunas variantes con respecto a la de 3º de ESO, no obstante, no hay una diferencia abismal.

Cada tema del libro de 1º de ESO está estructurado en siete partes:

1. La primera parte consta de un texto de lectura para introducir la unidad. Los temas de estos textos están relacionados con obras literarias u otros textos más extensos.
2. A continuación, aparece una parte de teoría relacionada con los textos o contenido literario. El primer tema presenta teoría acerca del texto y sus clases, en la siguiente unidad se aborda la narración y en los sucesivos se trata la descripción, la exposición, los textos periodísticos, el diálogo, etc. El contenido literario aparece en los últimos temas del libro y están relacionados con contenidos no muy extensos y que puedan ser fácilmente entendido por el alumnado (los géneros literarios, los recursos literarios, el teatro y la poesía). Recordemos que en este curso se encuentra estudiantes de edades comprendidas entre doce y trece años.
3. La parte de comunicación y expresión escrita se presenta dividida en dos; en la primera parte se trata vocabulario referido a un tema en concreto como puede ser la familia, los viajes, la ciencia y el deporte, la alimentación, las

profesiones, etc., y en la segunda, se proponen aspectos relacionados con la escritura de textos de carácter descriptivo, expositivo, noticias, textos literarios, etc.

4. En la parte de lengua se aborda contenido referente a las clases de palabras (el nombre, el adjetivo, los determinantes, los pronombres y el verbo) y las conjugaciones verbales. En los últimos temas, los contenidos van encaminados a la concienciación de la diversidad lingüística en España y las lenguas existentes en la Península.
5. Para tratar los contenidos referentes a la comunicación y expresión oral, se proponen trabalenguas, exposiciones en voz alta, sesiones de cuentacuentos y, en definitiva, cualquier actividad que desarrolle las intervenciones en público de los estudiantes.
6. En el apartado de ortografía se dan reglas básicas para escribir correctamente. Puede servir de ejemplo la letra *b*, la letra *v*, la letra *g* y la letra *j*, las letras *c*, *z*, *qu* y *k*.
7. En esta última parte, se proponen actividades emprendedoras para estimular la creatividad y la originalidad del alumnado, siempre de manera pautada. Se propone la realización de tarjetas de felicitación, carteles, guiones cinematográficos, trabajos de investigación o recetas de cocinas entre otras cosas.

El libro de texto de 3º de ESO presenta la misma división que el libro de 1º con algunas variantes:

- a) El apartado de expresión oral y expresión escrita se fusionan.
- b) Se incorpora un apartado de literatura para tratar la teoría de géneros y subgéneros literarios, la épica, la prosa y el teatro, la poesía amorosa en el renacimiento, la lírica renacentista o el teatro barroco entre otros.
- c) También se añade un apartado de expresión literaria, que sustituye al apartado encaminado a tratar contenidos teóricos de ámbito lingüístico, para aportar un carácter más práctico a mucho del contenido literario mencionado en el apartado literario anterior. Aquí se propone la descripción de los héroes épicos, la escritura de cuentos con moraleja, practicar con tópicos literarios como el *carpe diem* y el *locus amoenus* e incluso dramatizar escenas de algunas obras teatrales.

### 3. Intertextualidad

Es evidente que existe un desajuste entre la actividad didáctica encaminada a la formación literaria de los estudiantes y las propuestas de la teoría literaria. Es explicable porque la finalidad de los estudios literarios y de los estudios didácticos no es la misma. Se está fraguando la idea de que la formación lectora del individuo tiene que basarse en actividades de razonamiento, inferencia y valoración, y que la recepción lectora se apoya en la formulación de expectativas porque sin estas no es posible la elaboración de inferencias, es decir, construcciones parciales de significado (Mendoza, 2001). La lectura literaria no es un movimiento cerrado sino un proceso lleno de incertidumbres mediante el cual se movilizan los conocimientos previos, se construyen, comprueban y reformulan hipótesis, se generan inferencias, se activan estrategias de lectura en función del género literario, se identifican referentes intertextuales, etc. En otras palabras, al realizar el acto de leer estamos estableciendo relaciones con algo significativo para nosotros (Smith, 1984). Por esto, es conveniente considerar el intertexto lector en la formación del lector hacia el conocimiento de la literatura.

En palabras de Riffaterre (1991):

Un intertexto es uno o más textos que el lector debe conocer para comprender una obra literaria en términos de su significación global (como opuesta a significados discretos de sus sucesivas palabras, frases y oraciones (...)). Esas percepciones, esas respuestas del lector al texto no pueden ser explicadas por las estructuras lingüísticas, sino que han de ser observadas tanto en producciones no literarias como en las literarias (...). La literatura está hecha de textos. La literariedad, por lo tanto ha de ser buscada, y el nivel en el que texto combina o señala por referencias a otros textos más que a los signos inferiores del sistema. (p. 56)

Antonio Mendoza habla de dos tipos de intertexto: el intertexto discursivo, por un lado, y el intertexto lector, por otro. El primero se refiere a las conexiones que se establecen entre las obras; en cambio, el intertexto lector hace referencia a las relaciones que se establecen entre las obras y la experiencia del lector. Mendoza (2001) afirma: “El intertexto lector activa nuestros conocimientos y nuestras experiencias lecto-literarias, que son estimulados por alusiones o citas en cualquier contexto comunicativo, de contexto literario o de otro tipo” (p. 33).

Cada acto de lectura activa una serie de conocimientos previos, que permiten al lector establecer conexiones entre distintos textos, y además está condicionado por las referencias culturales del individuo y sus experiencias. Claudio Guillén (1985) dice: “el diálogo intertextual, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el espacio psíquico del lector” (p. 325).

Por su parte, H. R. Jauss (citado por Mendoza, 2001, p. 21) afirma que “un texto nuevo evoca para el lector (...) un conjunto de expectativas y de reglas de relación con las que los textos anteriores le han familiarizado y que, al hilo de la lectura, pueden ser matizadas, corregidas, modificadas o simplemente reproducidas”.

La actividad de recepción de una obra está condicionada por las recepciones previas de otras obras.

La actividad cognitiva en la recepción literaria conecta las valoraciones personales con las valoraciones que suscitan determinadas obras, géneros, épocas y movimientos literarios y también con las interpretaciones y valoraciones críticas que aquéllas han acumulado en el devenir histórico, las cuales actúan como condicionante de la actualización lectora en el presente. (Mendoza, 2001, p.34)

Con respecto a esto, también Senabre (1995) afirma:

Entre la obra, el autor y los lectores, incluidos sus respectivos sistemas culturales, se establecen unas relaciones que varían con el tiempo y con el cambio de los lectores. Por otra parte, las distintas lecturas van depositando sentidos que pueden orientar decisivamente las lecturas siguientes, de modo que, en rigor, el proceso de la lectura, esto es, la tarea consistente en asignar sentido concreto a un determinado texto, sufre, nuevos condicionamientos. (p. 37)

Este hecho se hace evidente en multitud de textos que necesitan que el lector haya tenido contacto con otros para poder entenderlos. Para explicar esto, Mendoza (2001) recurre a un fragmento de Gómez de la Serna que conecta con la trama de *Otelo* (1603) de Shakespeare. A través de un pañuelo, la infidelidad y la muerte, Gómez de la Serna está jugando y dando pistas al lector acerca de la conexión de su texto con de Shakespeare. Es así como el intertexto ha aportado los elementos necesarios para que la comprensión del texto sea completa.

En la formación literaria, es el intertexto el encargado de aportar los conocimientos necesarios para la recepción del texto. El texto es creado sobre convenciones culturales e

incluso, estilísticas haciendo esto que sea necesario que el lector intervenga con sus propios conocimientos lingüísticos, pragmáticos, literarios y enciclopédicos (Mendoza, 2001). De este modo, es importante que la educación literaria reciba un planteamiento adecuado desde el ámbito didáctico.

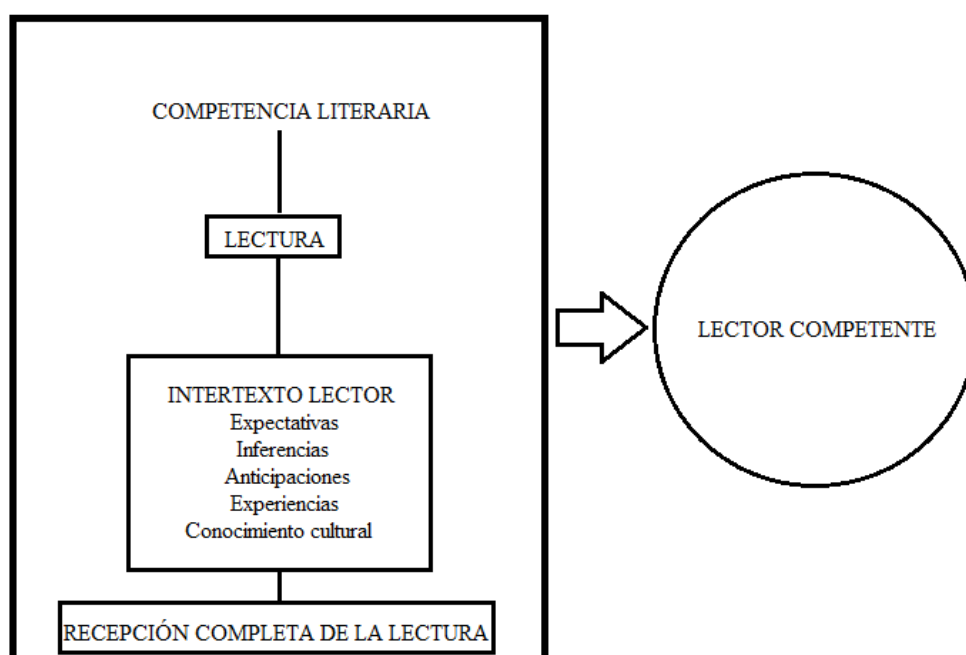
Los componentes del intertexto lector inciden en la comprensión y en la interpretación, en el establecimiento de expectativas, de anticipaciones, de inferencias, de reconocimientos que se establecen durante el proceso de recepción. Estos componentes activan y ponen en relación la anticipación intuitiva del lector (manifiesta en las actividades de precomprensión) y la propia competencia literaria (que se hace patente manifiesta en la explicitación que el mismo texto aporta). (Mendoza, 2001, p. 37)

El proceso de recepción de un texto no es proceso pasivo, más bien se trata de una creación, que requiere del lector una especie de búsqueda sobre las relaciones e informaciones anteriores, para formular expectativas, y la experiencia receptora de la persona que las percibe (Mendoza, 2001). Al fin y al cabo, el texto provoca que el lector lleve a cabo un proceso de búsqueda de significados a través de la lectura. De modo, que es el texto el encargado de condicionar esta búsqueda pero es el receptor el encargado de producirla y extraer sus propias conclusiones. El lector formula sus anticipaciones respecto a un texto y de esta forma se ponen en funcionamiento el conjunto de saberes e intuiciones que vislumbran en el modelo textual que adivina y/o reconoce. Así, el proceso de recepción establece el equilibrio entre el proceso de identificación de marcas o indicadores textuales y el proceso de verificación de las anticipaciones (Foucault, 1989).

Las obras de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) forman parte de los saberes y expectativas que poseen los niños en un primer momento, porque desde pequeños han tenido contacto con estos textos. Por ello, es importante tomar estas obras en consideración y, de este modo, conocer mejor las relaciones intertextuales que el lector va a realizar entre distintos textos.

El objetivo formativo y didáctico de la potenciación del intertexto 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. (Mendoza, 2001, pp. 64-65)

El hecho de identificar elementos y establecer conexiones entre distintos textos enriquece el intertexto lector y a su vez, la competencia literaria. Este conjunto de actividades implican un pacto para asegurar la participación del receptor y lector. De ahí que el intertexto sea considerado un elemento integrador de los saberes literarios, lingüísticos y culturales (Mendoza, 2001). De modo que para formar lectores competentes es necesario fomentar capacidades y actitudes para establecer relaciones, ya que, en buena medida, la interpretación de un texto está subordinada al conjunto de interacciones que se extraen de él. Se trata de reconocer elementos literarios, rasgos estilísticos, alusiones implícitas o explícitas presentes en un texto y los predecesores a él.



Según Mendoza (2001):

La activación del intertexto lector hace posible la percepción de fenómenos interdiscursivos y pone de manifiesto los diversos tipos de conexiones culturales, implícitas unas, otras muy explícitas, que nutren la producción literaria. (p. 79)

Es fácil comprobar esta afirmación, pues en la *Segunda parte* del *Quijote* (1615) se hacen multitud de referencias al *Quijote* (1614) escrito por Avellaneda. En su *Segunda parte*, Cervantes utiliza un juego intertextual, haciendo alusión al texto escrito por Avellaneda y conocido de sobra por el lector, recurriendo al intertexto de esta forma:

Para mí sola [la pluma] nació don Quijote, y yo para él; él supo obrar y yo escribir; solos los dos somos para en uno, a despecho y pesar del escritor fingido y tordesillesco que se



atrevió, o se ha de atrever, a escribir con pluma de avestruz grosera y mal deliñada las hazañas de mi valeroso caballero, porque no es carga de sus hombros ni asunto de su resfriado ingenio. (p. 647)

Iten, suplico a los dichos señores mis albaceas que si la buena suerte les trujere a conocer al autor que dicen que compuso una historia que anda por ahí con el título de *Segunda parte de las hazañas de don Quijote de la Mancha*, de mi parte le pidan, cuan encarecidamente ser pueda, perdone la ocasión que sin yo pensarlo le di de haber escrito tantos y tan grandes disparates como en ella escribe, porque parto desta vida con escrúpulo de haberle dado motivo para escribirlos. (p. 648)

Incluso pueden establecerse correlaciones entre obras literarias y plásticas. En el poema de Blas de Otero dedicado a Velázquez se establece un paralelismo entre ambas creaciones: la creación poética y la creación pictórica. (Mendoza, 2001)

En suma, se puede afirmar como dice Mendoza (2001) que: “La competencia literaria se desarrolla con el acopio de conocimientos aportados, entre otros factores, por el progresivo enriquecimiento del intertexto” (p. 93). Así, la función del intertexto lector es la de contextualizar, pues su función es la de activar los conocimientos que posee el receptor y que le permiten identificar las asociaciones lingüísticas, culturales, etc., entre diversos textos.

## **4. Análisis de propuestas de innovación en educación literaria**

### **4.1. Constelaciones literarias**

Guadalupe Jover, profesora de Lengua Castellana y Literatura, publicó un libro, *Un Mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura* (2007), donde denuncia el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura. Jover hace referencia a las *constelaciones literarias* como la posibilidad de “trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras pese a su posible lejanía recíproca en el espacio y en el tiempo” (p. 127).

La metáfora de las «constelaciones literarias» ilustra el modo en que, de manera análoga a como hemos hecho con las estrellas del firmamento, podemos también establecer vínculos más o menos caprichosos entre unas obras y otras, por lejanas que estén en el espacio o en el tiempo, desde nuestra perspectiva de observadores. Lo importante será,

en cada caso, que hagamos explícitos los criterios que nos llevan a conectar unos títulos y otros: tema, personajes, época, ámbito geográfico, género o subgénero, etc. (Jover, 2009, p. 11)

Jover (2008 y 2009) plantea la necesidad de replantear el papel de la literatura, rechazando la fijación de un número de obras fijas. Así, las *constelaciones literarias* serían como una serie de lecturas relacionadas, una serie de interrelaciones que va formándose de forma autónoma por el alumnado con la ayuda y la guía del profesor. Las constelaciones literarias agrupan obras de literatura juvenil con las de literatura clásica. Jover (2007) se refiere así: “Preconizamos una lectura “en contrapunto” de texto del pasado y del presente, de textos literarios y de textos de otro tipo de discursos indisolublemente ligadas a la actualidad de nuestros jóvenes lectores: la publicidad, la televisión, el cine, etc.” (p.127).

Jover (2014) llama la atención sobre el término de *constelaciones literarias* porque de esta forma se busca:

- Provocar el deseo de ofrecer títulos de calidad para conectar con los intereses de los estudiantes.
- Contribuir a su educación literaria.
- Y desarrollar el hábito lector y la interpretación de textos, mediante las orientaciones del profesor.

Así que el lector “viaja” de una lectura a otra en tres dimensiones: temporal, personal y social, y contextual (Clandinin y Conelly, 2000).

En *Un Mundo por leer* (2007) se proponen algunos ejemplos de constelaciones literarias:

1. Los amores difíciles
2. La sed de aventuras
3. Moverse de casa
4. El bien y el mal
5. La paz y la guerra
6. Utopías y contrautopías
7. El ser humano y la naturaleza

Cada constelación se articula en torno a un elemento común entre los diferentes libros que la componen. El ejemplo que pone Jover (2009) de constelación literaria es “En busca del tesoro”, que incluye obras como *Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *Tom Swayer*, *Moby Dick*, *La isla del tesoro*, *Los tres mosqueteros* o *La historia interminable*.

En *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (2008), Jover separa los intereses juveniles por etapas. Entre los doce y catorce años los adolescentes se caracterizan por el gusto por la aventura y la acción; a partir de los catorce años y hasta los dieciséis hay una búsqueda constante de la identidad y, a partir de los dieciséis se produce la atracción por el mundo exterior, la política, la solidaridad, etc.

Jover rechaza la legislación educativa, que propone la memorización de multitud de fechas, autores, obras y movimientos literarios; en favor, de la interrelación de obras literarias independiente de su procedencia o el tiempo en el que fueran publicadas para, según sus palabras, “lanzar puentes” que ayuden a nuestros estudiantes a comprender el mundo.

Pero es que, además, debiéramos preguntarnos acaso si no empiezan a formar parte de nuestras señas de identidad colectiva las tradiciones culturales de quienes semana a semana vienen incorporándose a nuestros colegios e institutos desde las más diversas procedencias geográficas. ¿No sería posible configurar "constelaciones literarias" que tuvieran en cuenta unas tradiciones y otras? Ello permitiría, a los alumnos llegados de fuera, contar con puentes para acceder al patrimonio literario español, y a los nacidos y crecidos aquí, prepararse para vivir en un mundo mestizo en que el diálogo con el otro nos obliga también a una transformación interior, a una actitud más abierta y receptiva. Jover, G. (23 de nov. de 2003). De fútbol, inmigrantes y clases de literatura. *El País*. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de [https://elpais.com/diario/2003/11/24/educacion/1069628405\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2003/11/24/educacion/1069628405_850215.html))

Mediante las relaciones creadas, los estudiantes pueden establecer conexiones con el mundo de fuera, con las realidades que le rodean, dotándolo de experiencia y conocimiento del mundo y sobre todo aportando placer a la lectura para que se convierta en una actividad más de la vida diaria de los adolescentes. Una de las constelaciones literarias creadas por Jover conecta especialmente con el horizonte de expectativas del

alumnado por su vinculación a la etapa adolescente. Esta constelación recibe el nombre de “Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia” y en ella se trabajan lecturas como el *Diario* de Ana Frank, *Hoyos* de Louis Sachar, *El anillo de Irina* de Care Santos, *Flores para Algernon* de Daniel Keyes, *El baile* de Irène Némirovsky, *Colmillo Blanco* de Jack London y *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain. A través de las obras que integran la constelación “Sentirse raro” se establece una conexión con el alumnado que también se encuentra en las edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años. Jover pretende trabajar los cambios físicos y psicológicos producidos en la adolescencia, el entorno (familia, amigos, escuela), los sentimientos afectivo-sexuales, la inadaptación, situaciones de exclusión y todo eso a partir de la adolescencia en otros tiempos y espacios como puede ser el caso de Ana Frank en Ámsterdam durante el genocidio nazi.

La propuesta de Jover en “Sentirse raro” consta de dos partes: una primera formada por un conjunto de tráileres y una segunda formada por un conjunto de guías para el coloquio después de la lectura de los libros. Los tráileres se trabajan durante cuatro o cinco sesiones antes de la lectura y están conectados con algunas de las obras planteadas para esta constelación. Por su parte, en las guías para el coloquio se engloban actividades para llevar a cabo una vez que se haya leído íntegramente un libro.

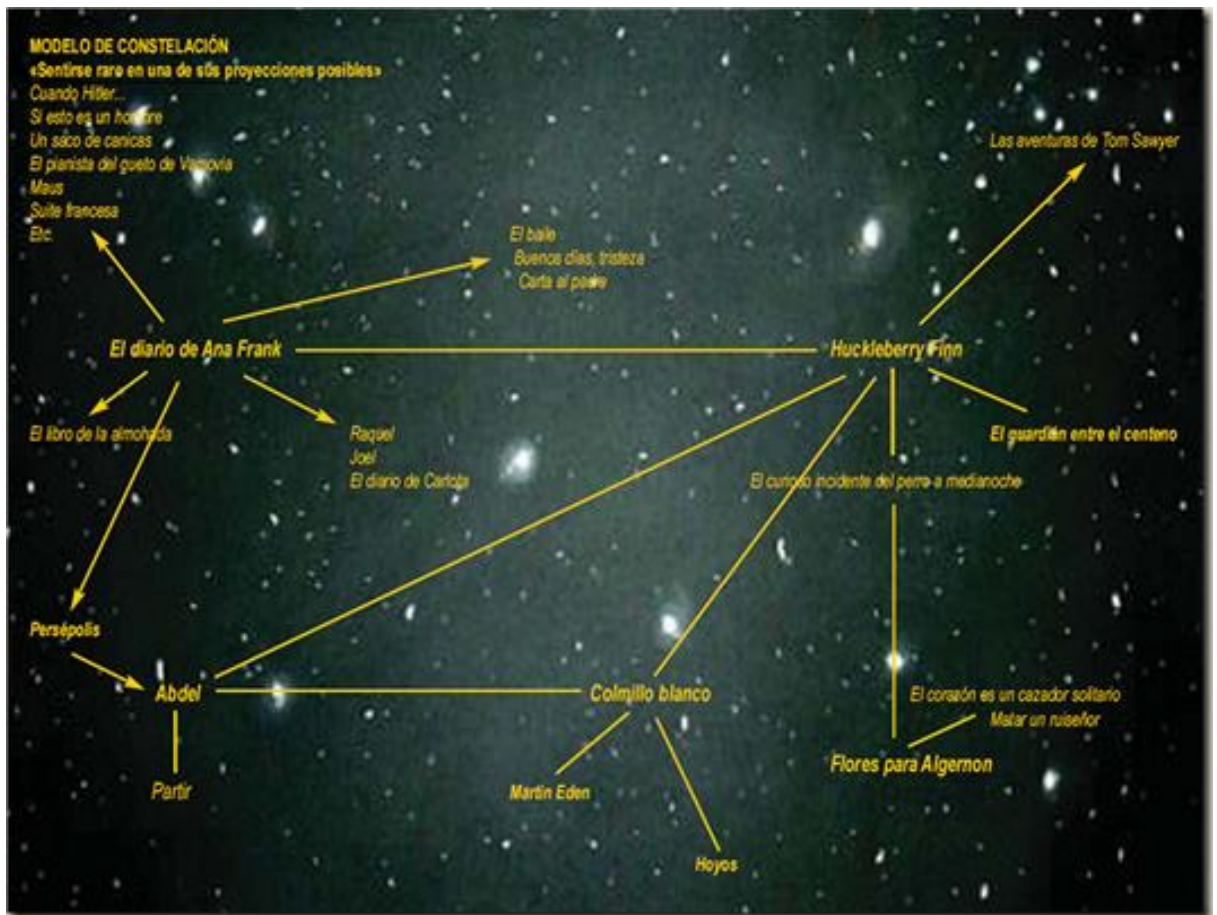


Imagen 1: Jover (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Separata.

#### 4.2. Constelaciones literarias en centros educativos

Hace ya tiempo que los planes educativos actuales se encuentran con multitud de detractores, sobre todo en los planes referidos a educación literaria fundamentada en la transmisión enciclopédica de la historia literaria. De forma paralela, han ido surgiendo multitud de alternativas cuyo objetivo no es más que el de dinamizar la enseñanza de literatura. Un grupo de profesores de institutos de la Sierra de Guadarrama (Madrid) fueron los primeros en elaborar materiales relacionados con el término de constelación literaria bajo la coordinación de la propia Guadalupe Jover.

También varios profesores de la Universidad de Alicante articularon una serie de herramienta y elementos para establecer relaciones entre libros y videojuegos.

A partir de aquí podemos aproximarnos al término “constelación literaria”, referido al modo en que un usuario accede a distintas producciones en función de sus intereses

personales, sus posibilidades... creando una red propia de obras y tendencias. Los juegos y videojuegos conforman una parte significativa de estos universos transmedia. Por lo tanto, gamificar estas propuestas supone una innovación pedagógica con efectos positivos para la motivación y el interés del alumnado, así como para el desarrollo de la competencia lectoliteraria y la mejora del intertexto lector (Rovira-Collado, Serna y Bernabé, 2016, p.4).

En el año 2017 se llevó a cabo una propuesta didáctica por parte de un estudiante de máster de Barcelona con el Instituto La Vall de Tenes y el instituto Pla Marcell. Este trabajo proponía una serie de lecturas conectadas por el trabajo realizado por su protagonista: detective.

## **5. Propuesta de innovación**

Esta propuesta surge del deseo de abandonar la transmisión enciclopédica de conocimientos que impera en las aulas de Lengua Castellana y Literatura en favor de itinerarios elaborados con la finalidad de:

- Enseñar a leer, es decir, a comprender verdaderamente lo que se lee.
- Formar lectores capaces de establecer conexiones entre distintos textos, creando una conexión entre las lecturas escolares y las LIJ.
- Fomentar el hábito lector.

Se trata, en palabras de Jover (2009) de: “contribuir a formar lectores competentes, esto es, capaces de elegir qué leer; cuándo y cómo hacerlo; formar lectores capaces de vencer las resistencias – de distancia cultural, de estructura, de lenguaje – que las buenas obras nos ofrecen” (p. 10).

A continuación, se relatan diversas fases para desarrollar esta propuesta que tendrá lugar durante todo el curso académico.

- Fase I: Justificación de la propuesta

En esta fase se pretende acercar el concepto de *constelación literaria* a los alumnos, explicar el proyecto y el objetivo del mismo, para motivar al alumnado y hacerles partícipes en todo momento. Con el planteamiento de constelación literaria se pretende, en primer lugar, que el alumnado conciba la lectura como fuente de placer y disfrute, además de fomentar la formación literaria. En segundo lugar, estimular la construcción

de itinerarios personales de lectura. En tercer lugar, crear un imaginario colectivo teniendo en cuenta la diversidad existente (Jover, 2009, p. 15).

- Fase II: Selección de las lecturas

La selección de lecturas es muy importante, debido a que de una buena selección va a depender el éxito del proceso de lectura. En la elección de una serie de lecturas en detrimento de otras hay que tener en cuenta la competencia lectora del grupo en concreto, así como los intereses y deseos de los estudiantes. No existen dos grupos iguales, ni con el mismo grado de competencia literaria, ni con las mismas expectativas. Tampoco las preferencias del docente suelen coincidir (Jover, 2007).

La constelación literaria planteada alterna obras de lectura clásica con obras de literatura actual (LIJ), pero siempre se encuentran conectadas un elemento común de la obra. Jover defiende una renovación del corpus, pues considera primordial la composición de “un nuevo canon literario para la escuela: un canon cosmopolita, escolar (esto es, pensado para el lector real de las aulas de secundaria) y mixto (que combine, en proporciones variables, literatura clásica y literatura juvenil actual)” (p. 11).

En este caso, se ha realizado una selección de obras que tienen como eje central los viajes, pues sus respectivos personajes van moviéndose por diferentes lugares alternando con multitud de aventuras. Esta constelación recibe el nombre de: “Viajando por el mundo”.

Las lecturas escogidas son las siguientes:

- Homero (2005). *La odisea*. Madrid: Cátedra.
- Baum, Frank L. (2019). *El mago de oz*. Madrid: Anaya.
- Sandin, Miguel (2017). *El hermano del tiempo*. Barcelona: Bambú Editorial.
- Cervantes, Miguel (2005). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Cátedra.
- Joukhadar, Jennifer (2018). *Un mapa de sal y estrellas*. Barcelona: Nube de tinta.
- Polo, Marco (2008). *El libro de las maravillas del mundo*. Madrid: Cátedra.

- Verne, Julio (2002). *La vuelta al mundo en ochenta días*. Madrid: Anaya.
- Ray, Satyajit (2017). *El bucanero de Bombay*. Madrid: Siruela.



Aquellos alumnos que puedan presentar dificultades en el seguimiento de los libros anteriores pueden trabajar otros textos con adaptaciones del texto literario, notas a pie de página, abundantes imágenes, así como actividades de comprensión lectora. Entre las lecturas escogidas para esta adopción destacan:

- Defoe, Daniel (2013). *Robinson Crusoe*. Barcelona: Vicens Vives.
- Verne, Julio (2018). *Viaje al centro de la tierra*. Barcelona: Editorial Molino.
- García Santiago, Roberto. *Los forasteros del tiempo: La aventura de los Balbuena en el lejano oeste*. Madrid: Ediciones SM.
- Cervantes, Miguel de (2006). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Anaya.
- García Márquez, Gabriel (2014). *Relato de un naufrago*. Barcelona: Vicens Vives.



De la misma forma que se han adaptado los textos escogidos, también se podrían adaptar las actividades planteadas para el alumnado que presente dificultad con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje.

- Fase III: Actividades de seguimiento

Las actividades de seguimiento se dividen en varios grupos en función de la finalidad de cada una de ellas.

- Actividades de lectura.

Siguiendo el modelo articulado por Jover (2009), las actividades de lectura se dividen en dos tipos: de comprensión lectora, por un lado, y de escritura de intención literaria, por otro. Las de comprensión lectora persiguen la finalidad de desarrollar estrategias para la lectura, recuperar información (explícita o implícita), realizar inferencias, contrastar y comparar ideas, etc. Las actividades de escritura de intención literaria pretenden motivar la creatividad del alumnado y mostrar la escritura como vehículo para el conocimiento de los sentimientos de uno mismo, que recordemos es uno de los objetivos presentes en el currículo de Secundaria.

- Actividades para afianzar el contenido.

Son ejercicios destinados a afianzar los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados a partir de la lectura y el trabajo de las obras. Aquí se incluyen las actividades de creación, de investigación, las exposiciones realizadas en el aula, de escritura, etc.

- Actividades de conclusión.

Estas actividades van encaminadas a servir como colofón a todo lo trabajado durante el curso en el resto de actividades. En estas actividades se va a crear un diario de lectura que permita al alumnado expresarse con respecto a las lecturas, sus opiniones acerca de las actividades, propuestas de mejora, etc.

Las actividades propuestas para trabajar las lecturas de “Viajando por el mundo” quedan recogidas en el anexo I.

- Fase IV: Lectura en común

El objetivo de las constelaciones literarias es que cada persona construya su propio itinerario y constelación. La lectura de las obras planteadas puede llevar a cada alumno a

la lectura de otra obra, una película o serie, una obra artística o incluso un videojuego. Por eso, es interesante reflexionar con el alumnado sobre las lecturas para conocer sus pensamientos, emociones y, sobre todo, para compartir las conexiones que han provocado el proceso de lectura.

- Fase V: Evaluación

Al finalizar el tercer trimestre, cada alumno entregará un portafolios, es decir, una recopilación de documentos creados durante el curso y en el que se encuentren recogidas sus impresiones acerca de las lecturas realizadas. En este documento también estarán recogidas las actividades, así como una reflexión sobre el proceso de lectura, los sentimientos originados por los textos, la identificación o no con determinados personajes, etc. El portafolios va a permitir realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno, además, de los cambios que se hayan producido durante todo este periodo.

En los siguientes apartados se detalla la propuesta de innovación mediante los recursos, los elementos metodológicos y los criterios de evaluación.

### **5.1. Contextualización de la propuesta**

La propuesta va dirigida a un grupo de 3º de ESO del IES *El Alquíán*, un centro educativo situado en la barriada de El Alquíán, que pertenece a la ciudad de Almería. En él cursan 502 alumnos/as, distribuidos en 20 grupos: 14 de ESO (4 de 1º, 4 de 2º, 3 de 3º y 3 de 4º), 2 de Formación Profesional Básica de Fabricación y Montaje (1º y 2º) y 5 de Bachillerato (3 primeros, 2 de ellos de Humanidades-Ciencias Sociales y el otro de Ciencias, y 2 segundos, uno de Ciencias Sociales y el otro de Ciencias y Humanidades). Paralelamente funcionan el Aula de Apoyo a la Integración y dos grupos del Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR), en 2º y en 3º de ESO.

A este centro educativo asisten alumnos procedentes del barrio de San Vicente, Retamar, el Acebuche y las Cuevas de los Medinas. Hay un gran número de alumnos inmigrantes procedentes de diversas nacionalidades y culturas. Este alumnado conforma el 11% del alumnado total del centro. Según nos indican desde el centro, estos alumnos se encuentran, en general, bien integrados, lo que se refleja en el buen clima social y cultural que mantienen con el alumnado autóctono.

El grupo de 3º de ESO al que se dirige esta propuesta está formado por 25 alumnos, 14 son chicas y 11 son chicos. Todos ellos tienen edades comprendidas entre los catorce y quince años. Esta propuesta también se podría implementar en cualquier otro curso y centro que quisiera llevarla a cabo.

## **5.2. Recursos**

Los recursos necesarios son los libros de lectura, recursos web empleados para la búsqueda de información, el cuaderno del alumno para la realización de las diferentes actividades propuestas, las plataformas y herramientas audiovisuales encaminadas a la proyección del contenido de la unidad.

## **5.3. Elementos metodológicos**

Uno de los objetivos de esta propuesta, así como uno de los objetivos generales marcados por el Real Decreto 1105/2014, consiste en mejorar la comprensión lectora del alumnado; por ello, se considera necesario implantar la lectura diaria durante quince minutos de clase. En el IES *El Alquíán* donde se han desarrollado las Prácticas de la segunda parte del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, ya se ha implantado este método de lectura diaria y se ha podido comprobar una gran mejoría en la comprensión lectora del alumnado.

Aquellas palabras presentes en los textos trabajados en clase se tendrán que anotar en la parte final del cuaderno del alumno para que cada uno de ellos elabore un glosario propio con aquellas palabras que no conozcan.

Se considera fundamental la participación activa del alumnado en el desarrollo de las sesiones para desarrollar, como se recoge en el Real Decreto 1105/2014: “el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (p. 177).

Asimismo, también se pretende estimular el respeto hacia los demás, así como la tolerancia hacia los diferentes sexos y la igualdad con el desarrollo de actividades que supongan el trabajo en equipo y la cooperación entre varias personas. Queda marcado como en los objetivos de la etapa de Educación Secundaria: “Asumir responsablemente

sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (pp. 176-177). También se recoge en el Real Decreto 1105/2014:

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. (p. 177)

En diferentes partes de la propuesta se pretende utilizar herramientas informáticas y plataformas digitales, persiguiendo el desarrollo de habilidades y destrezas básicas en las tecnologías de la información y la comunicación.

#### **5.4. Espacio**

La mayoría de actividades propuestas pueden llevarse a cabo en el aula destinada por el centro al grupo en cuestión. No obstante, también sería necesario trasladar al grupo al aula de informática o a un aula que cuente con ordenadores y proyector para aquellas otras que necesitan herramientas informáticas para su desarrollo.

Algunas sesiones también podrían desarrollarse en la biblioteca escolar del centro y, de este modo, acercar este espacio al alumnado.

#### **5.5. Criterios de evaluación**

En cuanto a los criterios de evaluación, ya se ha mencionado antes la importancia que tienen porque sirven como referente a la hora de evaluar al alumnado. Los criterios de evaluación propuestos son los siguientes:

- La calidad de los escritos, la legibilidad, así como la ausencia de faltas de ortografía.
- La presentación de las actividades.
- Las tareas que así lo requieren van acompañadas del aparato bibliográfico consultado.
- La reflexión adecuada.
- La creatividad y originalidad.
- El interés y la participación en la puesta en común de los textos y actividades trabajados en clase.

## **6. Conclusiones**

El objetivo de este trabajo fin de máster ha sido el de realizar una propuesta de innovación alejada del modelo educativo tradicional porque se pretende fomentar el gusto y placer por la lectura del alumnado de Educación Secundaria. A través de esta propuesta innovadora; en la que se conjugan elementos procedentes de obras cercanas en el tiempo (LIJ), que parten de los intereses y necesidades de los jóvenes, y otras obras más lejanas a ellos, se pretende formar lectores competentes y capaces de establecer conexiones entre obras procedentes de distintas culturas y alejadas en el tiempo.

Uno de los problemas encontrados durante el desarrollo de esta propuesta ha sido el de seleccionar obras que coincidieran con el horizonte de expectativas del alumnado, sus intereses y motivaciones. Otra preocupación era la forma de plantear las actividades propuestas porque se pretendía que fuesen atractivas, lúdicas y enriquecedoras. Se ha intentado combinar elementos que ofrecieran las posibilidades necesarias para establecer conexiones entre distintas disciplinas como música, historia, geografía, arte, etc.

El concepto de constelación literaria planteado por Jover (2007, 2008, 2009) pretende conectar con el lector al que va destinado porque, en sus palabras, “la escuela debe hacer frente a la triple misión de enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo”. Se debe formar lectores críticos que tengan autonomía propia y sean capaces de seleccionar información entre la multitud que reciben mediante las plataformas digitales. Las cuestiones enciclopédicas tratadas por la enseñanza de la literatura nada tienen que ver para formar lectores críticos, autónomos, competentes, etc. En cambio, mediante las conexiones establecidas de forma más o menos arbitraria y

caprichosa, si se pueden formar lectores independientes y educados literariamente, convertidos en protagonistas de su propio aprendizaje.

Esta propuesta didáctica no se ha llevado a cabo en el aula de Secundaria debido a la situación generada por el COVID-19. Hay que destacar que este estudio ha nacido del deseo de desarrollar la competencia literaria y fomentar el hábito lector de los estudiantes. Quizás a la hora de trasladar la propuesta a un contexto real de Secundaria tendrían que llevarse a cabo ciertas modificaciones y alteraciones, sin embargo, se considera que la constelación “Viajando por el mundo” puede ser un buen punto de partida.

## 7. Referencias bibliográficas

- Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, pp. 21-31.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, pp. 2-19. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/literatura/ensenanzadelaliteraturacomonstrucciondelsentido.pdf>
- Culler, J. (1975). *Poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- De Amo, J.M. (2010). El texto gestor de la competencia literaria. *XI Simposio Internacional SEDLL*.
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la Réception*. Paris: Gallimard.
- Jauss, H.R. (1978). *Experiencia estética y hermenéutica literarias*. Madrid: Taurus.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro. Colección Rosa Sensat 12.

- Jover, G. (2008). "Se está haciendo cada vez más tarde: Por una literatura sin fronteras". En Carlos Lomas (coord.): *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, pp. 148-178. Barcelona: Graó.
- Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. "Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia"*. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2019). ComunicA. Programa para la Innovación Educativa. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Dosier-ComunicA-2019-2020.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- MECD (2002): Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: MECD/Grupo Anaya. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- Mendoza, A., y Pascual, A. (1998). La competencia literaria, una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, 5, 25-53.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe.
- OCDE (2002): The Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Executive Summary. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- OCDE (2006): PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Madrid: Santillana.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

- Pennac, D. (2009), *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez, A. I. (2007) Cuaderno de Educación 1. Las competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas (Cuadernos de Educación de Cantabria 1). Santander: Consejería de Educación. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos\\_Educacion\\_1.PDF](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Immigrants%20-%20art1.pdf>
- Rifaterre, M. (1991). “Compulsory reader response: the intertextual drive”, en M. Worton y J. Still, pp. 56-78.
- Romero-Oliva, M. F., Trigo-Ibáñez, E. y Moreno-Verdulla, P. (2018) De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17 (3), 68-85.
- Senabre, R. (1993). “Las condiciones del lector”, en *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática*. Cáceres.
- Stiggins, R. (1982). An analysis of the dimensions of job-related reading. *Reading World*, 21 (3), 237-247.

## 8. Anexo I

A continuación, se desarrollan una serie de actividades pensadas para desarrollarse en el aula y servir como guía de las lecturas planteadas y refuerzo de los conocimientos derivados del proceso de lectura. Estas actividades se clasifican en tres grupos: actividades de prelectura, actividades de desarrollo y actividades de conclusión.

- Actividad de prelectura

Es necesario realizar una primera actividad para presentar las obras y orientar al alumno.



- Actividades de desarrollo

A continuación, se recogen algunas de las actividades que pueden llevarse a cabo para desarrollar la constelación literaria “Viajando por el mundo”.

1. *La Odisea* de Homero.

*La Odisea* es un poema épico compuesto en veinticuatro cantos, que narra las aventuras de Ulises de vuelta a casa tras la Guerra de Troya. Para la lectura se ha seleccionado la edición de Cátedra publicada en el año 2005.

▪ Actividad 1: “Ulises Simpson”

En primer lugar, se realiza la proyección del capítulo de *Los Simpson* destinado a contar las aventuras de Ulises para presentar la obra de Homero de forma animada al alumnado. Este capítulo sirve muy bien de resumen de la obra porque cuenta los aspectos importantes: el caballo de Troya, el canto de las sirenas y el encuentro con la hechicera Circe.

A continuación, el alumnado tendrá que señalar los aspectos más relevantes del capítulo de *Los Simpson* y si coinciden con los aspectos que más les llamaron la atención durante la lectura. El tiempo estimado para esta actividad es de diez minutos.

▪ Actividad 2: “El juego de Ulises”

En grupos de tres o cuatro personas tienen que versionar el juego tradicional de la oca para convertirlo en el juego de Ulises. En las diferentes casillas del tablero tienen que quedar reflejadas las aventuras que tuvo que superar Ulises hasta llegar a casa. El tiempo para desarrollar esta actividad es de veinte minutos.

▪ Actividad 3: “Matando monstruos”

En esta actividad se pretende establecer una conexión entre las lecturas escogidas para la constelación “Viajando por el mundo” y una de las series de moda del momento: *The witcher*. En *Las aventuras de Ulises* se relatan las diversas dificultades que tiene que vencer Ulises para llegar hasta casa y reencontrarse con su esposa Penélope y su hijo Telémaco. Del mismo modo que Ulises, la serie de *The witcher*, basada en los libros de Andrezej Sapkowski y en un videojuego, relata las aventuras del brujo Gerald de Rivia mientras viaja en busca de su destino, Cirilla de Cintra. Durante este viaje, ambos tendrán que enfrentarse a extrañas criaturas y las fuerzas malignas que intentan separarlos.

La idea es seleccionar algunos fragmentos de los libros de Sapkowski y proyectar escenas de la serie para hacer que los alumnos establezcan las conexiones pertinentes entre ambas obras. De esta forma, podrán comprobar cómo la literatura actual bebe de fuentes más clásicas. Para esta actividad se debería emplear toda una clase debido a las dudas y debates que pueden ir surgiendo entre el alumnado.

- Actividad 4: “Sobre mitología”

En esta actividad cada alumno tendrá que escoger un mito para realizar una búsqueda de información acerca del mismo. La duración de esta actividad va a variar un poco dependiendo del alumno, debido al tiempo que cada uno dedique para buscar información acerca del mito. La búsqueda de información se realizará en casa.

## 2. *El mago de Oz* de L. Frank Baum.

*El mago de Oz* narra las aventuras de Dorothy, que ha sido arrastrada a la tierra de Oz. Dorothy viaja en busca del Mago de Oz, que es el único que le podrá permitir el regreso a su casa, en la compañía de un espantapájaros, un hombre de hojalata y un león. Para la lectura de esta obra, se ha seleccionado la edición de Anaya publicada en el año 2019.

- Actividad 5: “*El mago de Oz*, la televisión y el cine”

*El mago de Oz* es una obra que destaca por la multitud de adaptaciones cinematográficas que ha tenido desde su publicación. En este apartado el alumnado tendrá que realizar una breve lista en la que se recopilen las adaptaciones de la obra. Además, en grupos de tres o cuatro personas, tendrán que elegir una de estas adaptaciones para hablar de ella al resto de los compañeros (año de publicación, actores, director, decorado, etc.). Para realizar esta actividad es interesante que cada grupo visualizara previamente la película elegida porque esto va a dotarlo de un mayor conocimiento de la misma.

- Actividad 6: “Los personajes”

El objetivo es identificar a los protagonistas de *El mago de Oz*: el espantapájaros, el hombre de hojalata, el león, el mago de oz, la bruja del este, la bruja del oeste, Totó, etc. Los personajes señalados tendrán que ser clasificados en personajes principales y secundarios según la importancia que hayan tenido en el desarrollo de la obra.

La mayoría de personajes de la obra mencionan un elemento al que le temen o les preocupa; el espantapájaros, por ejemplo, tiene miedo del fuego, el león, por su parte, está

preocupado por un bicho al que ha pisado y teme haber matado, etc. Posteriormente, cada alumno, deberá destacar un personaje y tratar su temor o preocupación. En el caso del león, se puede relacionar con la defensa de los animales por ejemplo.

- Actividad 7: “Descubriendo ciudades”

El objetivo de Dorothy es llegar a Kansas, una ciudad de EEUU. En esta actividad se propone al alumnado realizar una breve investigación sobre esta ciudad (situación, características, estilo de vida, etc.). También sería interesante que se aportaran características de la ciudad en el tiempo en el que se ambienta la historia. Esta actividad se realizará de forma individual en casa y la duración variará en función del alumnado.

- Actividad 8: “Corazón, cerebro o valor”

En una parte de *El mago de Oz* se plantea la elección entre tener corazón, cerebro o valor. En esta actividad tendrán que reflexionar acerca de lo que es para ellos más importante y justificar esta elección.

### 3. *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes.

*Don Quijote de la Mancha* es una novela escrita por Miguel de Cervantes en la que se narra la conversión de Alonso Quijano en caballero andante y las aventuras que le suceden. Para la lectura de esta obra se ha seleccionado la adaptación de la editorial Cátedra publicada en 2005.

- Actividad 9: “El habla de Sancho Panza”

Sancho Panza es el fiel escudero de Don Quijote de la Mancha y está caracterizado por representar la forma de hablar popular, es decir, del pueblo. En el siguiente fragmento, Sancho comete varios errores, de modo, que los alumnos deben señalar de qué errores se tratan y a continuación, realizar una breve reflexión acerca de las desventajas que tiene una persona que no sabe hablar ni escribir correctamente en la vida diaria.

- Señor, ya yo tengo relucida a mi mujer a que me deje ir con vuestra merced adonde quisiere llevarme.
- Reducida' has de decir, Sancho —dijo don Quijote—, que no relucida'.
- Una o dos veces —respondió Sancho—, si mal no me acuerdo, he suplicado a vuestra merced que no me enmiende los vocablos, si es que me entiende lo que quiero decir en ellos, y que cuando no los entienda, diga: «Sancho, o diablo, no te entiendo»; y si yo no me declarara, entonces podrá enmendarme; que yo soy tan fócil...

- No te entiendo, Sancho —dijo luego don Quijote—, pues no sé qué quiere decir soy tan fócil.
- Tan fócil quiere decir —respondió Sancho— soy tan así.
- Menos te entiendo agora —replicó don Quijote.
- Pues si no me puede entender —respondió Sancho—, no sé cómo lo diga; no sé más, y Dios sea conmigo.
- Ya, ya caigo —respondió don Quijote— en ello: tú quieres decir que eres tan dócil, blando y mañero, que tomarás lo que yo te dijere, y pasarás por lo que te enseñare.
- Apostaré yo —dijo Sancho— que desde el emprincípio me caló y me entendió; sino que quiso turbarme, por oírme decir otras docientas patochadas. (II, 7)

El desarrollo de esta actividad no debe ir más allá de quince minutos de clase.

- Actividad 6: “Desmontando *El Quijote* apócrifo”

En esta actividad se pretende que el alumnado conozca la existencia de *El Quijote* escrito por Avellaneda e identifique en la segunda parte de *El Quijote* las referencias intertextuales dejadas por Cervantes (capítulos 59, 70, 72 y 74) ante este libro escrito de forma apócrifa. Para esta actividad se recomienda utilizar veinte minutos y sería necesario que el alumnado tuviera el libro en clase.

- Actividad 7: “Alonso Quijano contra Don Quijote”

No esperaba ya menos de la gran magnificencia vuestra, señor mío; y así os digo que el don que os he pedido y de vuestra liberalidad me ha sido otorgado es que mañana en aquel día me habéis de armar caballero, y esta noche en la capilla deste vuestro castillo velaré las armas; y mañana, como tengo dicho, se cumplirá lo que tanto deseo, para poder como se debe ir por todas las cuatro partes del mundo buscando las aventuras, en pro de los menesterosos, como está a cargo de la caballería y de los caballeros andantes, como yo soy, cuyo deseo a semejantes fazañas es inclinado.

(Don Quijote de la Mancha I, 2011, p. 128)

Dadme albricias, buenos señores, de que ya yo no soy Don Quijote de la Mancha, sino Alonso Quijano, a quien mis costumbres me dieron renombre de bueno. Ya soy enemigo de Amadís de Gaula y de toda la infinita caterva de su linaje, ya me son odiosas todas las historias profanas del andante caballería, ya conozco mi necesidad y el peligro en que me pusieron haberlas leída, ya, por misericordia de Dios, escarmentando en cabeza propia, las abomino.

(Don Quijote de la Mancha II, 2011, p. 644)

Aquí el alumno tendrá que explicar qué es lo que le ha llamado la atención de cada uno de los textos. Ambos textos recogen un diálogo del personaje, pero en dos momentos de su vida distintos. Se pretende que se señalen las diferencias encontradas y una justificación del cambio de parecer del protagonista. Para el desarrollo de esta actividad se deben dedicar quince minutos de clase.

- Actividad 8: “Taller de escritura creativa”

Para estimular la creatividad y escritura se propone que el alumnado invente un personaje destinado a convertirse en caballero andante e imagine el ritual que debe seguir para convertirse en caballero andante. Antes de realizar esta actividad se proyectara el capítulo de la serie de dibujos *Don Quijote de la Mancha*, emitida en el año 1979 por TVE, para que visualicen el proceso seguido por Don Quijote para armarse caballero andante. La duración de esta actividad, incluyendo el visionado del vídeo no debe exceder los quince minutos.

#### 4. *El libro de las maravillas del mundo* de Marco Polo.

El libro de las maravillas cuenta los viajes realizados a China por un mercader veneciano, llamado Marco Polo. Para la lectura de esta obra se ha escogido la edición de la editorial Cátedra publicada en el año 2008.

- Actividad 9: “Marco Polo y el teatro”

Esta actividad va a tener como eje vertebrador la visualización de una representación de teatro acerca de Los viajes de Marco Polo. La obra fue representada por la Corporación de Artistas del Acero de Concepción (Chile) el veintiocho de marzo de 2015.

Antes de la proyección de la representación teatral, el alumnado tiene que investigar sobre Marco Polo, los viajes realizados por Marco Polo y los países visitados por él.

Es aconsejable que tomen notas durante la representación porque después tendrán que contestar acerca del decorado, iluminación, vestuario, etc.

- Actividad 10: “Las maravillas del libro”

A continuación, se realizan una serie de preguntas con respecto al libro:

- ¿Por qué crees que Marco Polo se embarca en el viaje?

- Durante su estancia en China, Marco Polo queda maravillado de las costumbres y las ciudades, ¿sabrías mencionar algunas cosas que le llamaran la atención?
- ¿Crees que la iniciativa de Marco Polo incentivó a otros como Cristóbal Colón a buscar una ruta alternativa hacia oriente?

Para resolver estas cuestiones, se proporciona aproximadamente veinte minutos de clase con el objetivo de que el alumnado pueda contestar con tranquilidad.

- Actividad 11: “Creando tu propia guía”

El principio del *Libro de las maravillas* destaca algunas características del viaje hacia oriente, consejos sobre productos e sus intercambios y señala la distancia en millas entre diversas ciudades como si de una guía de viaje se tratase. El objetivo de esta actividad es la elaboración de una breve guía de viaje, no más de tres hojas, siguiendo las indicaciones del libro. Se trata más bien de una actualización de las indicaciones dejadas en el libro al formato de las guías de viaje actuales.

#### 5. *La vuelta al mundo en ochenta días* de Julio Verne

*La vuelta al mundo en ochenta días* es una novela publicada en un periódico por entregas desde noviembre a diciembre de 1872. En ella se recogen las aventuras que tiene que superar el protagonista, Willy Fogg, para recorrer el mundo en tan solo ochenta días. Para la lectura de se ha seleccionado la adaptación del año 2002 publicada por la editorial Anaya.

- Actividad 12: “Los medios de transporte”

Se encomienda al alumnado realizar una breve exposición acerca de los transportes utilizados por Fogg para su vuelta al mundo: el tren, el barco de vapor, el elefante, etc., así como una breve descripción de la historia de estos.

- Actividad 13: “Los personajes”

Para esta actividad se propone el análisis de los personajes de la novela de *La vuelta al mundo en ochenta días*: identificar a los personajes principales y los secundarios, el papel de cada uno de ellos en la novela y realizar una descripción de ellos.

- Actividad 14: “Costumbres”

El viaje al mundo de Fogg comienza en un club de Londres donde el protagonista apuesta su fortuna a que es capaz de conseguir recorrer el mundo en tan solo ochenta días. En este club solo estaban presentes personas procedentes de la alta sociedad. Así que en esta actividad se propone hablar de las características de la sociedad londinense de la época.

- Actividad 15: “La vuelta al mundo de Willy Fogg”

En 1983 se emitió una serie de dibujos animados basada en el libro de Julio Verne y protagonizada por animales (Willy Fogg, por ejemplo, era protagonizado por un león). La elección del león para Fogg no es del todo casual porque este animal siempre representa astucia, fuerza, valentía, etc. Según el personaje del que se trate estaremos ante un animal u otro con características bien distintas, de modo, que se propone realizar una comparación entre los personajes del libro y los de los dibujos animados y relacionar esto con los animales representados.

#### 6. *Un mapa de sal y estrellas* de J. Z. Joukhadar.

Esta obra de Joukhadar fue publicada en 2018 por la editorial Nube de Tinta y en ella se recoge el viaje que tiene hacer Nour, una niña adolescente, junto con su madre y sus dos hermanas para huir de la guerra en Siria, lugar al que se han trasladado desde Nueva York.

- Actividad 16: “La guerra y la vida”

En el libro *Un mapa de sal y estrellas*, la guerra desencadena la huida de Nour y su familia de Siria. Aquí se invita a reflexionar al alumnado acerca de todos los males provocados por las guerras.

- Actividad 17: “Tipos de ciudades”

Nour, su madre y sus hermanas recorren varias ciudades huyendo del peligro que les acecha en Siria. En esta actividad tendrán que identificar estas ciudades y situarlas en el mapa.

- Actividad 18: “Conociendo otras culturas”

La forma de vida de Siria es bastante diferente a la de España, por eso, se propone la investigación de esta cultura: importancia de la religión, influencia de Egipto, características de la literatura y el arte, tipos de árboles, etc.

## 7. *El hermano del tiempo* de Miguel Sandín.

*El hermano del tiempo* es una novela escrita por Miguel Sandín y publicada en el año 2017 por la editorial Bambú. Este libro cuenta la historia de Martín Smith, un joven adolescente atrapado en la edad de dieciséis años desde el asesinato por brujería de su madre. Martín ha recorrido prácticamente todo el mundo huyendo de un grupo de personas que lo persiguen porque creen que en él se encuentra el secreto de la inmortalidad.

### ▪ Actividad 19: “La peste”

En el libro *El hermano del tiempo* se mencionan episodios que tuvieron relevancia y de alguna forma marcaron la historia. Uno de ellos es la oleada de peste surgida en el siglo XIV. Para esta actividad, tendrán que buscar información acerca de la peste negra: síntomas de la enfermedad, porcentaje de mortandad, expansión y consecuencias.

Para concluir esta actividad, se puede establecer una comparación con la nueva pandemia surgida en 2019 y de la que todavía hoy sufrimos estragos: el COVID-19.

### ▪ Actividad 20: “Figuras retóricas”

Identificación de figuras retóricas presentes en la obra y ejemplificación con un fragmento del libro.

### ▪ Actividad 21: “Tipo de novela”

*El hermano del tiempo* presenta características de la novela histórica y de la novela detectivesca. Para esta tarea es necesario identificar y señalar algunos ejemplos de la novela histórica y de la novela detectivesca.

## 8. *El bucanero del tiempo* de S. Ray.

Este libro de S. Ray recoge cuatro historias protagonizadas por Feluda y su primo. En ellas, ambos protagonistas se encargan de resolver diferentes asesinatos y enigmas en varias ciudades de la India. Esta obra fue publicada en 2017 por la editorial Siruela.

### ▪ Actividad 22: “Sherlock Holmes y Feluda”

El protagonista de *El bucanero de Bombay*, Feluda, trata de revolver crímenes y asesinatos junto a su primo. Se trata, por tanto, de un detective y como tal comparte características con el detective más famoso de todos los tiempos Sherlock Holmes. En



esta actividad se tendrán que señalar las características que comparten ambos protagonistas y el resto de detectives.

- Actividad 22: “Relatos”

Realización de una breve descripción de las características generales de los cuentos o relatos y ejemplificar esas características con las historias recogidas en el libro.

- Actividades de conclusión
  - Actividad 1: “Crea tu propio diario de lectura”

En la primera actividad el alumnado tendrá que elaborar un portafolios con el objetivo de recoger las impresiones que hayan tenido de las obras leídas y reflexionen acerca de las conexiones existentes entre los diversos textos planteados. En el anexo II se recoge un modelo de portafolios que puede servir como guía.

- Actividad 2: “Booktubers”

Esta actividad tendrá lugar al final del curso académico porque para el desarrollo de la misma es necesario que el alumnado haya realizado la lectura completa de todas las obras presentes en la constelación literaria. El objetivo de esta actividad es que cada alumno se convierta en booktuber por un día y presente a la clase su lectura favorita como si el resto no la conociera. Para ello, puede disfrazarse, utilizar herramientas audiovisuales, traer un invitado a clase, etc.

## **9. Anexo II**

Una de las actividades más importantes y con más peso, debido a que su elaboración acompañará al alumnado durante todo el curso, es el portafolios. A continuación, se exponen algunos de los puntos que podrían incluirse en el portafolios realizado por el alumnado, aunque estos puntos son orientativos y pueden añadirse otros elementos.

1. Portada: con nombre y apellidos de su creador, nombre de la asignatura, nombre del profesor y año.
2. Índice: donde queden recogidos todos los apartados que se van a desarrollar.
3. Introducción: en este punto se puede hablar de las ideas que les surgieron cuando se habló del trabajo mediante constelaciones literarias, la impresión causada por las lecturas (si las conocían o no), etc.

4. Actividades realizadas: una recopilación de todas las actividades llevadas a cabo durante el curso académico. Esta parte va a permitir esbozar una imagen del proceso de aprendizaje de cada alumno.
5. Conclusión: consideraciones finales, reflexiones acerca de las lecturas, si les ha gustado o no trabajar con constelaciones literarias, dudas e inquietudes surgidas, si creen que esta experiencia les va a servir en un futuro, etc. Es una autorreflexión sobre el trabajo realizado y la asignatura.
6. Rúbrica: La rúbrica será facilitada por el profesor y en ella cada alumno, de forma individual, tendrá que evaluar su recorrido durante el curso académico. La idea es que se muestren críticos consigo mismo y que reflexionen acerca de todo el proceso.
7. Rúbrica para la evaluación del profesor: para conocer las cosas que se pueden mejorar del planteamiento de la asignatura así como de la práctica docente.