

Pedro C. Cerrillo

Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria

HACIA UNA NUEVA ENSEÑANZA
DE LA LITERATURA

recursos

▶ 107 ◀

OCTAEDRO



AUTOR

Pedro C. Cerrillo Torremocha es Licenciado en Filología Románica, Doctor en Filología Hispánica y Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca (Universidad de Castilla La Mancha). En la actualidad es Director del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil), Director del Máster de *Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, de la propia UCLM y Co-Director de la revista *Ocnos*.

Ha publicado más de veinte libros de crítica e investigación, entre ellos: *Antología de nanas españolas* (Perea, 1992), *Adivinanzas populares españolas* (Ediciones de la UCLM, 2000), *Antología del Grupo Poético del 27* (Akal, 2002), *Dónde está el niño que yo fui. Poemas para leer en la escuela* (Akal, 2004) y *La voz de la memoria. Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil* (Ediciones de la UCLM, 2005). Ha sido coeditor de varios libros de carácter colectivo sobre diversos aspectos de la Literatura Infantil, editados por la Universidad de Castilla La Mancha desde 1990.

Las líneas de investigación en que trabaja actualmente son: *Lírica popular y poesía infantil*; *Literatura Infantil y competencia literaria*; y *La formación de mediadores en lectura*.

Pedro C. Cerrillo Torremocha

Literatura Infantil
y Juvenil
y educación literaria

Hacia una nueva enseñanza
de la literatura

O C T A E D R O

Colección Recursos, n.º 107

Título: *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*

Primera edición en papel: noviembre de 2007

Primera edición: abril de 2010

© Pedro C. Cerrillo Torremocha

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-085-8

Depósito legal: B. 21.937-2010

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

DIGITALIZACIÓN: EDITORIAL OCTAEDRO

Índice

1. Introducción. Literatura y sociedad	9
2. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. La formación de la competencia literaria.	16
2.1. La Didáctica de la Literatura y las últimas teorías literarias	17
2.2. Funciones sociales y educativas de la literatura.	19
Necesidad de la enseñanza de la Literatura	19
2.3. La competencia literaria. Hacia una nueva educación literaria.	22
2.4. La enseñanza de la literatura en el nuevo modelo europeo de enseñanza superior: los créditos ECTS	25
3. Literatura Infantil y Juvenil. Su importancia en la educación literaria. . . 33	
3.1. Algunas consideraciones históricas. «La primavera» de la literatura para la infancia	35
3.2. La LIJ, Literatura con mayúsculas	39
3.3. Sobre el concepto y la caracterización de la LIJ	42
3.3.1. Características referidas a los contenidos	45
3.3.2. Características referidas a la técnica y la estructura literarias	46
3.3.3. Características referidas a las formas	47
3.3.4. Características referidas a las ediciones	47
3.4. La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación literaria	48

4. Las ediciones de LIJ: los paratextos y sus informaciones	54
4.1. El sistema de comunicación literaria en la LIJ	54
4.2. La importancia de los <i>paratextos</i> en las ediciones de LIJ	59
4.2.1. Los peritextos	59
4.2.2. Los epitextos.	51
5. Canon literario y clásicos. El canon escolar de lecturas	63
5.1. Canon literario y clásicos.	65
5.2. Los clásicos en la escuela.	66
5.3. El papel del sistema educativo en la formación de un canon de lecturas	69
ANEXO 1	
Una propuesta de canon escolar de lecturas	73
Para Educación Infantil	74
Para Educación Primaria	74
Para Educación Secundaria	76
Para Bachillerato.	77
ANEXO 2	
Los cien del siglo xx de la literatura infantil española	78
6. La formación literaria del profesor. El profesor como mediador en la lectura	82
6.1. Objetivos de la formación literaria del profesor	83
6.2. Algunos criterios metodológicos.	85
6.3. El profesor como mediador. La figura del mediador en lectura	87
6.4. La formación de los mediadores	89
6.5. El profesor-mediador y las lecturas escolares	91
6.6. El mediador y el entorno social	93
7. La importancia de las primeras lecturas: criterios para la selección de lecturas por edades	98
7.1. El primer contacto del niño con la lectura	103
7.2. Evolución psicológica y lectura	104
ANEXO 3	
Veinticinco libros para leer en cualquier momento	111
Para Primeros Lectores	112
A partir de 7 años	114
A partir de 9 años	117
A partir de 12 años	120
A partir de 15 años	122

8. Escribir bien para leer mejor: las prácticas escolares de escritura creativa	126
8.1. Educar para leer y educar para escribir.	127
8.2. La escritura creativa de los escolares: la producción de textos	130
8.3. La escritura en la formación del lector	139
8.4. Algunas reflexiones sobre el futuro de la escritura	147
9. Nuevos retos de la lectura. Los lectores del siglo XXI	150
10. Fuentes y bibliografía para el estudio de la LIJ	157
A) Fuentes	158
1. Revistas y anuarios	158
2. Bases de datos	159
3. Catálogos, diccionarios y guías	162
4. Bibliografías	164
5. Instituciones, asociaciones y redes relacionadas con la LIJ y con la lectura	165
B) Bibliografía	166
1. Literatura Infantil y Juvenil: concepto, historia y cuestiones generales	167
2. Géneros literarios y LIJ.	173
3. Educación literaria y enseñanza de la literatura.	178
4. Hábitos lectores y animación a la lectura	183
5. Bibliotecas infantiles y bibliotecas escolares.	187

1. Introducción. Literatura y sociedad

Desde hace miles de años la humanidad ha guardado en la memoria historias y leyendas que se transmitían de generación en generación y que contenían una parte importante de la vida de la colectividad en que nacían. El pensamiento, la palabra y la memoria precedieron a la escritura y la escritura precedió al libro. La literatura oral primero y la literatura escrita después nos permiten rastrear toda la historia de la humanidad, sin duda porque la Literatura ha sido uno de los medios de comunicación, de expresión y de cultura más importantes de los que ha dispuesto el hombre.

¿Qué otra manifestación artística hace posible que compartamos, como lectores, las preocupaciones de los castellanos medievales por la reconquista de sus territorios del modo en que las recogió la literatura épica? ¿O las ambiciones expansionistas de las cortes de los Austria que aparecen en una parte de la literatura de la España de la Edad de Oro? ¿O los pensamientos de Antonio Machado, las dudas de Unamuno, las soledades de Juan Ramón, las pasiones de Lorca o los sueños de Alberti, contenidos en sus respectivas obras? ¿O que nos sintamos partícipes de la vida de ciudades que, de modo muy particular, nos han mostrado algunos autores en sus novelas: el Madrid de Pérez Galdós, la Barcelona de Juan Marsé, la Ciudad de México de Carlos Fuentes, La Habana de Cabrera Infante o la Nueva York de Paul Auster? También la Literatura Infantil y Juvenil, en los últimos cincuenta años más claramente, ha sabido mostrar la mayoría de los caminos por los que transitaba la vida de los hom-

bres, aunque a veces fueran trágicos: hay escritores que cuentan a los jóvenes lectores el drama de la infancia pobre y marginada (Janer Manila en *Samba para un menino da rua*), el sufrimiento en los campos de refugiados (Elena O'Callaghan en *El color de la arena*), la guerra civil española (Juan Farias en *Años difíciles* o Jaime Cela en *Silencio en el corazón*), la lucha del pueblo saharauí (Ricardo Gómez en *El cazador de estrellas*) o las dictaduras contemporáneas (Antonio Skármeta en *La composición*).

Hace más de treinta años (en 1974), la editorial Castalia propuso a catorce profesores universitarios (entre otros, Dámaso Alonso, Emilio Alarcos, Eugenio de Bustos, Manuel Alvar, Rafael Lapesa, Francisco Ynduráin o Alonso Zamora Vicente) un cuestionario sobre el estudio de la literatura en España, en unos momentos en que se hablaba de crisis de la enseñanza de la literatura. Pasado todo este tiempo, esa crisis no parece resuelta; al contrario, se ha extendido al resto de los estudios de humanidades, permaneciendo completamente vivas las respuestas de muchos de aquellos profesores. Así, Dámaso Alonso, en la introducción a aquel libro, afirmaba que:

Las cuestiones culturales han de pensarse mirando hacia el futuro. Deseo más literatura en los planes de enseñanza y que sea preceptivo enseñarla, desde el principio, no con una retahíla de nombres y fechas, sino principalmente por la lectura y comentario de las obras maestras, en ediciones acomodadas a los distintos niveles. Hay que despertar hacia la lectura gustosa al que, sea por lo que fuere, no ha sentido el aguijón de la vocación. Hay que formar más profesores de literatura y para todos los grados de la enseñanza. Que el hombre español del siglo *xxi* tenga una inteligencia cultivada, una mente clara, y que sepa expresarse en una lengua útil y eficaz para la relación con los demás hispanohablantes y para la representación de lo español en el mundo.¹

Pues el siglo *xxi* ha llegado y, a día de hoy, la situación no sólo no ha mejorado, sino que ha empeorado sensiblemente. Así lo expresan Mendoza y Díaz Plaja, en un esclarecedor artículo aparecido en la revista francesa *Repères*, cuando se refieren a lo que ha sucedido con la enseñanza de la literatura en Primaria y Secundaria en España, señalando como una característica fundamental:

1. ALONSO, D. (1974): «Introducción». En VV.AA.: *Literatura y educación*. Madrid: Castalia, p. 17.

La desaparición progresiva de la literatura como disciplina a lo largo del sistema educativo. Esto ha suscitado una viva inquietud en numerosos profesores: el sentimiento de una crisis de las Humanidades en el mundo occidental parecía confirmarse por los conceptos educativos que hacían prevalecer la ciencia y la técnica en detrimento de las Letras. En efecto, la literatura en la Primaria era incluida (o recluida) en el dominio de la Lengua, y parecía limitarse a algunos fragmentos o a pequeños textos literarios colocados al comienzo de las lecciones y con los que se podían hacer ejercicios de comprensión [...] ²

Cada vez se admite con más firmeza que el estudio de la literatura no debe limitarse a los contenidos propios del concepto historicista de la misma: sucesión temporal de movimientos, autores y obras y relación del conjunto de rasgos de estilo más significativos en cada caso. Con demasiada frecuencia se ha asociado la expresión «enseñanza de la literatura» o, incluso, «didáctica de la literatura» a una enseñanza de la historia literaria, aderezada con los recursos estilísticos y caracterizaciones generales de cada movimiento y con algunas referencias a las vidas y obras de los autores más representativos.

La literatura es un producto de la creación del hombre que, como la lengua, que es su medio de expresión, es el resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo. La realización de la literatura, como acto de comunicación, se produce gracias al lenguaje literario, un lenguaje especial que tiene muchos puntos de coincidencia con el lenguaje estándar, pero que, a diferencia de él, y a diferencia –también– de otros lenguajes especiales (jurídico, científico, médico, periodístico, etc.) tiene una función propia, la poética, que es una función estructuradora, ya que el emisor (el autor) emplea el código para atraer la atención del receptor (el lector) sobre la forma del mensaje; es un uso del código ciertamente «extraño», lleno de artificios, convenciones y violencias (isometrías, rimas, acentuación en lugares fijos, pausas especiales, encabalgamientos, cultismos, cambios de significado, estructuras repetitivas, etc.).

Por otro lado, los textos literarios, que son el resultado de ese lenguaje, no son textos unívocos ni objetivos comunicativamente, y sin

2. MENDOZA, A. y DÍAZ PLAJA, Ana (2005): «De l'enseignement de la littérature dans le cadre scolaire espagnol à la formation pour l'éducation littéraire», en *Re-pères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. Institut National de Recherche Pédagogique, p. 159.

embargo, tienen capacidad para connotar y ser interpretados de diversas maneras por distintos lectores en épocas o momentos diferentes, y son autónomos significativamente; es decir que, de algún modo, la literatura es ambigua, siempre que haya sido creada en libertad, sin las limitaciones o imposiciones de la censura, que se ha dado –aún se da, por desgracia– en muchos momentos y en diversas culturas. La literatura nos ofrece mundos diversos sin necesidad de decirnos qué opinión debemos tener de ellos: las lecturas literarias en libertad nos permiten entender e interpretar el mundo en sus realidades complejas, diversas y, en muchos casos, también ambiguas. Como dice Jorge Larrosa:

[La literatura] ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral.³

El concepto de literatura no es, por tanto, único: un repaso histórico a la historia de la misma nos demuestra, al contrario, que es complejo y cambiante. La existencia de una ciencia de lo literario como saber autónomo, en donde podemos encontrar el objeto de su estudio y, sobre todo, los métodos propuestos para el análisis de las obras literarias, como veremos más adelante, es relativamente reciente. Además, la interacción de diversas perspectivas y la superposición de métodos distintos, ha sido una dificultad añadida para la constitución de tal ciencia de la literatura.

En este tercer milenio que hemos iniciado las sociedades de todo el mundo tienden a infravalorar todos los estudios y saberes humanísticos, enfrentándolos a un malentendido pragmatismo que desprecia el enriquecimiento espiritual y cultural que puede aportarnos la lectura literaria y, con ella, el conocimiento y la comprensión de la historia del mundo y del hombre. En la sociedad actual, pocas familias alientan la lectura de sus hijos, salvo la que es necesaria para aprender una lección o aprobar un curso; incluso hay ciertos sectores sociales que están convencidos de que leer literatura es una pérdida de tiempo, un tiempo que se podría emplear en otras cosas, en el caso de los escolares en «aprender». En una sociedad que sobrevalora el consumo, el espectáculo y el éxito efímero, es difícil que se extienda el convencimiento de que el esfuerzo, el trabajo continuado y la responsabilidad son valores formativos necesarios en todas las personas.

3. LARROSA, Jorge (1998): «Venenos y antídotos», en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes, p. 12.

La marginación y, en cierto modo, el aislamiento a que, en más ocasiones de las deseables, las actuales sociedades someten injustamente a quienes han hecho de las humanidades su trabajo es, probablemente, fruto de su propio empobrecimiento cultural y de su básico desconocimiento histórico. Por ello, a quienes tenemos la responsabilidad de facilitar el encuentro de la sociedad con la literatura no nos queda más remedio que ejercer el noble arte del convencimiento; para ello, disponemos de nuestra propia palabra y de un caudal de textos con los que podemos ejemplificar formas de vida pasadas, cambios sociales trascendentes o nuevos conceptos de arte. Pero no es fácil, porque las sociedades actuales, y en ellas la juventud ocupa el lugar de más elevado protagonismo, viven un mundo en el que priman lo sonoro y lo visual, y en donde ha sido determinante el desarrollo, abrumador, de las tecnologías: al vídeo y a la tele, ya históricos, se han unido, entre otros, el correo electrónico, internet, la videoconferencia o la telefonía inalámbrica. Ricardo Senabre ha afirmado que:

Las creaciones audiovisuales son, hoy por hoy, los enemigos más poderosos de la lectura... porque [en referencia a la televisión] hipnotiza pasivamente, con la ilusión de que el telespectador le da órdenes.⁴

Y, sin embargo, ha sido la cultura del libro la que nos ha permitido que hoy, ahora mismo, podamos disfrutar, reír, emocionarnos, llorar, pensar o sentir con textos de muy distinto tipo. Sin la literatura hoy no sabríamos por qué un clérigo como el Arcipreste de Hita (en el siglo XIV) escribía en primera persona picantes aventuras eróticas; ni cuáles fueron las razones por las que Cervantes creó un personaje de ficción, Don Quijote, que hoy es tan real como su propio creador; o por qué la sociedad española del siglo XIX se sintió fascinada ante los avances científicos de su época (el ferrocarril, la fotografía, la máquina de vapor) propiciando un primer y tímido desarrollo industrial; o cómo la prensa contribuyó en su momento a que el sufragio universal fuera un derecho de todos los ciudadanos; o la función social que desempeñaron Unamuno y sus coetáneos generacionales al denunciar el estado de crisis espiritual e ideológica de la España del 98.

No debemos olvidar que la lectura literaria nos transportará siempre a algún mundo, en el que viviremos aventuras reales o

4. SENABRE, Ricardo: «La lectura necesaria». En *El Cultural*, 6 de abril de 2006, p. 11.

fantásticas; en el que conoceremos hechos maravillosos protagonizados por hadas, encantadores, magos o héroes épicos; en el que se nos mostrarán costumbres y formas de vida de animales y de personas, del pasado y del presente, de países remotos y hasta del llamado «país de las maravillas». Leer un libro es casi como agarrarse fuertemente de la mano de su autor y viajar con él al mundo que nos cuenta; nuestras librerías, por fortuna, todavía están llenas de manos extendidas que buscan lectores: Stevenson, Delibes, Cervantes, Michael Ende, Antonio Machado o Carmen Martín Gaité esperan impacientes para acompañarnos a visitar *La isla del tesoro*, a conocer a *Los santos inocentes*, a saludar a *Rinconete y Cortadillo*, a vivir *La historia interminable*, a recorrer los *Campos de Castilla* y a desentrañar las andanzas de una moderna *Capercita en Manhattan*. La literatura amplía el mundo de los lectores, ya que les permite viajar a otros lugares, volver atrás en el tiempo o adelantarse al futuro, sentirse cerca de las emociones o de los anhelos de otras personas y de otros personajes, o conocer las causas que provocaron ciertos acontecimientos relevantes de boca de quienes los vivieron directamente.

La lectura despierta el gozo intelectual de las personas, eso que solemos denominar como el «placer de leer», que no es más que el gozo que representa en el lector la ampliación de conocimientos, el acceso al saber o la comprensión de otros mundos y culturas. A ese «placer» sólo se llega con el tiempo, primero por medio de la lectura comprensiva (competencia lectora), y después con la lectura literaria (competencia literaria).

La lectura, los libros son el más asombroso principio de libertad y fraternidad. Un horizonte de alegría, de luz reflejada y escudriñadora, nos deja presentir la salvación, la ilustración, frente al trivial espacio de lo ya sabido, de las aberraciones mentales a las que acoplamos el inmenso andamiaje de noticias, siempre las mismas, porque es siempre el mismo nuestro apelmazado cerebro. Los libros nos dan más y nos dan otra cosa [...] En las letras de la literatura entra en nosotros un mundo que, sin su compañía, jamás habríamos llegado a descubrir. Uno de los prodigios más asombrosos de la vida humana, de la vida de la cultura, lo constituye esa posibilidad de vivir otros mundos.⁵

5. LLEDÓ, Emilio (2006): *Elogio de la infelicidad*. Valladolid: Cuatro Ediciones, pp. 156-157.

En el libro que el lector tiene en sus manos defendemos la necesidad de la formación de la competencia literaria, como paso previo imprescindible para la *educación literaria*, a la que se llegará tras recorrer un camino en el que son muy importantes las lecturas infantiles y juveniles, particularmente las primeras lecturas, para cuya selección, además, el profesor debe tener los criterios necesarios para hacerla en las mejores condiciones.

2. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. La formación de la competencia literaria

En el último tercio del siglo XIX y durante todo el siglo XX, la ciencia de la literatura se desarrolló epistemológicamente, con fundamentos y métodos propios que establecían principios para el estudio y la comprensión de las obras literarias.⁶ A mediados del siglo XX, las teorías formalista y estructuralista propiciaron un nuevo modelo didáctico en la enseñanza de la literatura, al sustituir la memorización de datos sobre periodos, movimientos, obras y autores, por el análisis de los textos literarios, aunque ello no supuso una mejora en la lectura de obras literarias completas. La superposición de diferentes métodos ha sido, probablemente, una dificultad importante para la constitución de una Ciencia de la Literatura que proporcionara un marco teórico general con capacidad para articular y dar sentido a los conocimientos parciales; sobre este asunto ya se pronunció el profesor Eugenio de Bustos en el año 1974, con unas palabras que todavía hoy tienen sentido:

6. Remitimos al lector a los estudios, de carácter general, sobre las teorías literarias del siglo XX de: FOKKEMA, D.W. e IBSCHE, E. (1977): *Teorías de la literatura del siglo XX. (Estructuralismo. Marxismo. Estética de la recepción. Semiótica)*. Madrid: Cátedra, 1981. POZUELO YVANCOS, José M^a (1988): *Del Formalismo a la Neorretórica*. Madrid: Taurus. AULLÓN DE HARO, P. (1994): Ed. *Teoría de la crítica literaria*. Madrid: Trotta. POZUELO YVANCOS, José M^a (1994): «La teoría literaria en el siglo XX», en Villanueva, D. (Comp.): *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus, pp. 69 a 98. GÓMEZ REDONDO, F. (1996): *La crítica literaria del siglo XX*. Madrid: Edaf.

Con excesiva frecuencia oímos la queja de que las enseñanzas literarias se mueven en un plano narrativo, de meras anécdotas eruditas que, acumuladas, forman el corpus de lo enseñado –con una inevitable carga de memorismo– sin preguntarnos por las causas reales de que esto suceda efectivamente así [...] La complejidad del fenómeno literario, en cuanto intenta recrear un mínimo aspecto siquiera de la vida misma, tiene una doble consecuencia: de un lado, en su estudio se pueden, y quizá aun deben, entrecruzarse principios y métodos del más diverso carácter; de otro, el hecho literario puede –y sin duda debe– ser utilizado como fuente de otros saberes [...] El estudio de la Literatura tiene que dar acogida a las técnicas lingüísticas en la medida en que toda obra es un hecho idiomático; al mismo tiempo, los textos literarios son empleados como datos para el conocimiento y enseñanza de las lenguas. Y, sin embargo, ambas esferas del saber son irreductibles: la lengua literaria rompe constantemente los esquemas gramaticales y la Estilística se mueve entre la insatisfactoria erudición de saber cuántos adjetivos antepuestos emplea un poeta o el porcentaje estadístico de los imperfectos de indicativo que hay en una novela y la sugerente vaguedad de postular, como punto de partida del conocimiento científico, una intuición previa. La grandeza de la Ciencia literaria estriba en que su objeto de estudio es, también, un hecho social, económico, político, religioso... en una palabra, radicalmente humano cuyo científico asedio exige la reintegración de las ciencias parciales. Y esto no pasa de ser hoy un utópico, y casi lírico, sueño científico.⁷

2.1. La Didáctica de la Literatura y las últimas teorías literarias

Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura que han tenido una especial incidencia en la Didáctica de la Literatura son agrupados por Martínez Fernández⁸ en cuatro apartados:

- a) Teorías lingüísticas y semiológicas, entre las que habría que destacar la *Semiótica* y la *Pragmática literaria*. La concepción de la obra literaria como signo da lugar a la *Semiología literaria*, para la que, como teoría de conjuntos que es, es preciso conocer cómo es el significante, pero también hay que conocer qué significado se le atribuye en cada serie cultural en función de fac-

7. En VV.AA. (1974): *Literatura y educación*. Madrid: Castalia, pp. 67-67.

8. MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J.E. (1997): «Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura», en Serrano, J. y Martínez Fernández, J.E.: *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 61 a 84.

tores externos a la propia obra. De los tres estudios que propone el método de la *Semiología* (semántico, sintáctico y pragmático), destacamos el último de ellos porque aborda las relaciones con autor, lector y sistemas culturales en que está inserto el proceso. La *Pragmática* prima el texto y considera indispensable al lector como sujeto del «acto de lectura».

- b) También habría que citar la teoría de los *Polisistemas* (a la que nos referiremos en el capítulo siguiente cuando hablemos de la Literatura Infantil y Juvenil), aparecida en Israel con el grupo de investigación de Itamar Even-Zohar, que plantea una visión del fenómeno literario como un polisistema constituido por un «centro» que coincide con la literatura canónica y oficial y una «periferia», ocupada por textos no canónicos que se dirigen a un público lector determinado, pero que, como algo cambiante en función de las circunstancias sociales y culturales, pueden pasar al «centro» en un momento dado, y viceversa.
- c) Teorías fenomenológicas y hermenéuticas. La *Estética de la recepción* ha supuesto un cambio radical en las concepciones sobre la interpretación del texto, con amplias repercusiones en la Didáctica de la Literatura. Dos han sido las aportaciones de esta teoría que más han influido en esa Didáctica: el descubrimiento del lector y su consideración como sujeto necesario para el análisis, la comprensión y la interpretación del significado de la obra literaria, por un lado; y, por otro, el concepto de literatura como medio de comunicación, como fenómeno histórico, como sistema de signos de estructura significativa y como realidad social, simultáneamente.
- d) Teorías disgregadoras. La teoría de la *Deconstrucción* (Derrida) sostiene que cualquier lectura es posible, por lo que un texto puede tener multitud de lecturas. Pero «deconstruir» no es destruir, sino «desmontar», es decir enfrentar los textos con sus contradicciones internas. No es una teoría que haya tenido demasiada influencia en la Didáctica de la Literatura.

En cualquier caso, el profesor o el futuro profesor debiera asumir un concepto de la enseñanza de la literatura diferente del que ha prevalecido hasta hace unos pocos años. Dicho concepto se basaría, al menos, en estos cuatro pilares:

1. La defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma.
2. La aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria.
3. La concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria.
4. El trabajo simultáneo de lectura significativa y escritura significativa.

Las diferentes perspectivas desde las que, didáctica y científicamente, puede abordarse la esencia del fenómeno literario, nos demuestran que debe adoptarse un criterio ecléctico y plural, sin exclusividades. Esta opción integradora se justificará tanto por la diversidad de las teorías existentes como por la complejidad de la obra literaria, aunque, en cualquier caso, hay algunos aspectos de atención casi inexcusable:

- a) Todo acercamiento al texto literario debe tener en cuenta que la literatura es un acto de comunicación de características especiales que afecta al conjunto de elementos intervinientes en él, y que no puede explicarse por uno solo de ellos.
- b) La obra literaria es producto de una cultura y de un contexto, cuyo significado habrá que interpretar, por tanto, en el marco de un sistema cultural, que, además, es cambiante.
- c) Los participantes en la comunicación literaria deben tener la competencia literaria que les permita acceder a la codificación literaria, más allá de la puramente lingüística. Esta competencia debe ser adquirida progresiva y metódicamente, por medio de mecanismos diversos: que procedan de los mismos textos literarios o que sean ajenos a ellos (factores históricos, sociales o culturales).
- d) La obra literaria, admitida como tal, se comunica mediante un lenguaje especial, el lenguaje literario, que emplea unos artificios expresivos que lo separan del lenguaje estándar.

2.2. Funciones sociales y educativas de la literatura. Necesidad de la enseñanza de la Literatura

En el conjunto de la educación del hombre en una sociedad como la nuestra, dominada por la moderna tecnología y los medios de comunicación, qué papel cumple la literatura. Muñoz Molina ha dicho que la

literatura es un «lujo de primera necesidad»,⁹ y es que la función estética de la literatura no es algo banal o accesorio, sino esencial, porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona.

Aunque han sido muchas las propuestas de interpretación de la naturaleza de la literatura, algunas de las realizadas en los últimos años han coincidido al afirmar el valor educativo de la literatura, considerándola una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre y, con ellas, a la identidad propia de cualquier colectividad. La literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando –al mismo tiempo– la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en las diferentes épocas.

Sobre la incuestionabilidad del papel educativo de la literatura y de su función social, Darío Villanueva ha señalado que la literatura puede desempeñar un papel insustituible para la recta formación de los ciudadanos en el sentido «plural y democrático», pero al preguntarse con qué método y a partir de qué teorías, indica que:

Quizá el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la enseñanza de la literatura sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque paradójicamente esa competencia se está perdiendo...¹⁰

Al margen de las teorías de la literatura, se han resaltado los valores de la enseñanza de la literatura desde posturas más generales y menos especializadas (Daniel Pennac en *Como una novela*) y desde posturas meramente escolares (Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía*). Para los actuales paradigmas educativos, así como para las modernas corrientes de crítica literaria (teoría de la recepción, intertextualidad o semiótica), los planteamientos historicistas de la enseñanza de la literatura resultan demasiado limitados. Probablemente, lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura –de acuerdo al con-

9. MUÑOZ MOLINA, Antonio (1993): «La disciplina de la imaginación». En *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión, pp. 43-60.

10. VILLANUEVA, D. (1994): Coord. *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus, p. 12.

cepto tradicional referido—, sea enseñar a apreciar la literatura, o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla. Por esa razón, los planteamientos didácticos de la disciplina exigen también cambios, porque no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (receptiva e interpretativamente), que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias y sobre sus autores.

Si, como la Teoría de la Literatura ha señalado, la literatura es una forma de comunicación para la que se emplea un lenguaje especial, el literario, ¿cómo debemos entender la enseñanza de la literatura en la formación de los docentes? Y, sobre todo, ¿por qué es necesaria su enseñanza? Pues bien, aunque parezca una obviedad, los profesores tienen que formarse en literatura para poder «enseñarla» en los diferentes estadios educativos. Si estamos convencidos del papel de la literatura en el desarrollo completo de las capacidades de la persona, admitiremos que los textos literarios son hoy más necesarios que nunca, aunque sólo sea para contrarrestar los efectos inmediatos que tienen los modernos medios de comunicación, que, como dice Sánchez Corral:

Por su naturaleza transmisiva unidireccional, conducen a una pérdida de la subjetividad del individuo, a una pasividad en el proceso de recepción.¹¹

En la enseñanza/aprendizaje de la literatura, las teorías literarias formalistas y estructuralistas han sido desplazadas por los estudios que atienden a la totalidad del discurso, por un lado, y al receptor y a las condiciones en que se produce la comunicación literaria, por otro, imponiéndose así conceptos como el de *competencia literaria*, en el sentido de que el discurso literario exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, el *lenguaje literario*, en el que son especialmente importantes dos características que no tienen los demás lenguajes especiales:

- a) La capacidad connotativa, por medio de la que una acción o un contenido no se acaban en lo que significan o en la información que aportan, sino que van rodeados o están influidos por otros

11. SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1999): «Discurso literario y comunicación infantil». En Cerrillo, Pedro C. y García Padrino, J. (Coords.): *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, p. 112.

elementos de diverso carácter: emotivos, volitivos, sentimentales..., lo que hace que este lenguaje sea plurisignificativo.

- b) La autonomía semántica, o capacidad para organizar y estructurar mundos expresivos completos, a diferencia del lenguaje estándar o de otros lenguajes especiales, en los que un acto de habla –es decir, un mensaje– depende y presupone siempre un contexto extraverbal, una situación efectiva externa al propio acto. En el *lenguaje literario* hay un mundo previamente expresado que obvia la necesidad de ese contexto.

2.3. La competencia literaria. Hacia una nueva educación literaria¹²

La *competencia literaria* implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto. De este modo, la enseñanza/aprendizaje de la literatura debe tener unos objetivos que cumplan el logro de esa competencia; de una enseñanza de la literatura que atendía, sobre todo, al conocimiento de movimientos, autores y obras, se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior.

Gonzalo Torrente Ballester, con su peculiar ironía, relató, no hace mucho tiempo, una parte de su experiencia como profesor de literatura, lamentándose de las dificultades que encontraba para interesar a sus alumnos por las obras literarias y abogando por la búsqueda de procedimientos que logran atraer a los jóvenes a los grandes textos literarios:

Era fácil convencerlos [a los alumnos] de la utilidad de la Sintaxis, no así de la Literatura. Tuve que recurrir muchas veces a procedimientos folletinescos para mantener su atención. Ni las aventuras de Ulises ni los problemas de Hamlet les importaban gran cosa. Si acaso algún personaje, algún título, alguna invención moderna lograron conmoverles. Sin embargo, siempre creí en la necesidad y en la utilidad del conocimiento de los clásicos y los expliqué cabalmente

12. Vid. NÚÑEZ, Gabriel y CAMPOS, Mar (2005): *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España: 1850-1960*. Madrid: Akal. (Para saber más de la historia de la educación literaria en España es muy interesante la segunda parte: «De la retórica a la historia en el siglo xx»).

ante treinta o cuarenta muchachos y muchachas que pensaban en sus cosas, no en Eneas. Habría que encontrar un procedimiento para que estas historias y estos viejos textos mereciesen la atención y el estudio de las generaciones jóvenes. No de uno sólo entre cuarenta, porque eso solo se encuentra siempre.¹³

La enseñanza de la literatura debiera tener como objetivo principal la capacitación del alumno para que pueda acceder a una forma de comunicación que se realiza por medio de un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal. El carácter particular de ese mensaje y el lenguaje en que se comunica exigen esa capacitación de los intervinientes en el proceso que les permita codificarlo y decodificarlo; de ahí se deriva, probablemente, la dificultad del estudio de la literatura, porque, como bien señala Antonio Mendoza:

La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura «se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee», pero sería muy impreciso decir que la literatura se «enseña», se «aprende» o se «estudia». Se llega a ella a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su «aprendizaje/conocimiento». La dimensión fenomenológica de la literatura se explicita y se hace comprensible a partir de los supuestos basados en las teorías de la recepción, en el proceso de lectura, y en la participación del lector en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector.¹⁴

Enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones y de múltiples interpretaciones; eso dificulta la adquisición de la *competencia literaria*, que debiera ser la base de la enseñanza de la literatura. La *competencia literaria* no es una capacidad innata del individuo, sino que se llega a adquirir con el aprendizaje, dificultado por esa complejidad referida, que es una consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: la relación con el contexto, que la obra literaria sea oral o escrita, que pertenezca a un género literario o a otro, que se considere una obra canónica o clásica, etc. La complejidad del hecho literario no facilita

13. TORRENTE BALLESTER, G. (1994): «Carta». En *Revista Galega de Ensino*, 3, s/p.

14. MENDOZA, Antonio (2001): *El intertexto lector. (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, pp. 48-49.

la adquisición de la citada competencia, en la que, además, pueden unirse diversas subcompetencias: por un lado, textuales y de género (un lector puede tener ciertas competencias narrativas y no poéticas, o viceversa, por ejemplo); por otro lado, competencias metaliterarias e intertextuales, o –incluso– competencias menos específicas, como las enciclopédicas y culturales. A ellas habría que añadir la actitud del lector para el aprendizaje, que facilitará o dificultará la adquisición de una *competencia literaria* sólida. Por todo lo dicho, es fácil entender que la *competencia literaria* no es una medida estándar ni única.

También debemos saber que en la *competencia literaria* intervienen factores variados: desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar la nueva educación literaria como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector. Son experiencias lectoras naturales, que si se complementan con otras que, desde el ámbito escolar, se organicen de acuerdo al momento en que se van a producir, nos ayudarán en la no fácil tarea de formar adultos lectores, es decir, adultos con la *competencia literaria* adquirida, o en situación de poder llegar, fácilmente, a adquirirla. La experiencia lectora, con su acumulación de lecturas, es la que hace posible la *competencia literaria*. Mendoza considera que el intertexto lector aporta un nuevo concepto para orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura:

La orientación de los más actuales enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura sigue las relaciones entre el discurso y el lector. En ese espacio, el intertexto lector adquiere una señera relevancia porque, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal. Es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias.¹⁵

15. Ídem, ib., p. 19.

2.4. La enseñanza de la literatura en el nuevo modelo europeo de enseñanza superior: los créditos ECTS

La llamada de Europa ha llegado también a la reforma de los estudios universitarios. Si el Euro o el Banco Central Europeo, la defensa común o las fronteras ya están asumidas por todos los ciudadanos de los países miembros, ahora toca el turno, entre otros frentes abiertos, a la educación y, más en concreto, a las Universidades. El proceso de convergencia para crear el denominado Espacio Europeo de Educación Superior ha fijado ya una fecha para que todos los títulos universitarios expedidos en la Unión Europea sean homologables, y esa fecha es 2010. ¿En qué consiste este cambio para nuestras Universidades? Simplificando mucho, en cambiar los métodos y las estrategias; no obstante, las siguientes palabras de José Antonio Aunión nos sirven para situarnos con más precisión:

Un profesor entra en el aula. Los alumnos universitarios le reciben sentados en sus pupitres y durante cincuenta minutos o una hora, apuntan la lección que el docente les explica. Así pasa el curso, hasta que, llegado el momento de la evaluación, los alumnos vuelcan en un examen los contenidos que el profesor ha dictado, tal vez completados con otros trabajos. Ésta es la lección magistral, el esquema habitual en las aulas universitarias españolas, y no es suficiente. Es necesario potenciar [...] la participación activa de los estudiantes en su formación a través de tutorías, seminarios para grupos reducidos con clases prácticas o trabajos dirigidos con un profesor que, en lugar de limitarse a dar la lección, proponga objetivos a sus estudiantes, les ayude a corregir las desviaciones y que evalúe el proceso de aprendizaje. Es decir, hay que conseguir motivar al alumnado.¹⁶

Las universidades españolas han puesto en marcha en los últimos años proyectos para trabajar la nueva metodología. Nosotros podemos aportar nuestra experiencia, que es consecuencia de la aplicación de los créditos ECTS, desde hace cuatro años, al principio con carácter experimental, luego obligatorio para todo el centro, en las asignaturas *Introducción a la Literatura y Literatura Española Medieval y de la Edad de Oro* en la Licenciatura de Humanidades y *Literatura Infantil y Juvenil* de la carrera de Psicopedagogía, todas ellas en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca de la Universidad

16. AUNIÓN, Juan A. (2006): «Otras clases de Universidad». En *El País*, 25 de septiembre, p. 42.

de Castilla La Mancha. Para ello, hemos adaptado los procedimientos metodológicos del nuevo sistema de enseñanza al trabajo diario de la asignatura. La experiencia se ha llevado a cabo con grupos poco numerosos, unos quince alumnos de media, lo que sin duda ha favorecido la aplicación del nuevo modelo, cuya finalidad es modificar la metodología docente de manera que ya no se hable sólo de horas de clase, sino también de horas de trabajo del alumno, intentando lograr:

- a) Una mayor implicación de éste en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- b) El cumplimiento de objetivos relacionados con los conocimientos, las habilidades y las actitudes.
- c) Un mayor trabajo autónomo del alumno, tanto de manera individual como en grupos.

Para conseguir estos objetivos, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) cita en su *Guía de Evaluación*, con carácter general, los siguientes procedimientos metodológicos: clase magistral, resolución de problemas y casos, prácticas de laboratorio, prácticas de campo, prácticas externas, tutorías, exposiciones orales del estudiante, trabajos escritos, proyectos y otros, aunque, como se puede comprender, algunos de ellos tienen poco sentido en la enseñanza de nuestras asignaturas. De manera más concreta, en nuestro ámbito hemos integrado, a lo largo del proceso, clases magistrales, seminarios, clases prácticas, tutorías personalizadas, búsquedas documentales y trabajos tutorizados con la finalidad de fomentar las capacidades de análisis, resolución de problemas, aplicación de los conocimientos en la práctica, síntesis y trabajo en equipo. Para ello ha sido necesaria una programación previa de la asignatura en la que:

1. Se determinaron los objetivos y los contenidos.
2. Se fijaron las actividades obligatorias (lecturas, trabajos, búsquedas), en consonancia con los anteriores.
3. Se prepararon los materiales que luego se entregaron a los alumnos: programa, bibliografía, textos para comentar, esquemas para seguir las explicaciones, temas desarrollados de dificultad baja...
4. Se estableció la secuencia temporal de las actividades (con cierta flexibilidad) y el tiempo de trabajo aproximado que el alumno emplearía en ellas.
5. Se determinaron los criterios de evaluación.

Ofrecemos, a continuación, la programación completa de dos de nuestras asignaturas con el nuevo modelo que comentamos:

1. Asignatura: Literatura Española de la Edad Media y de la Edad de Oro

En la licenciatura de Humanidades se imparte la asignatura optativa de tercer curso *Literatura Española de la Edad Media y de la Edad de Oro*, cuatrimestral y con un valor de 6 créditos. El número de alumnos que la cursan está en una media de catorce, lo que facilita, sin duda, un seguimiento más personalizado y cercano. Los objetivos propuestos en la programación previa para esta asignatura son tres:

- Conocer la evolución de la Literatura Española desde sus inicios hasta el final de la Edad de Oro, relacionándola con la historia y la vida cotidiana de aquellas épocas.
- Comprender y diferenciar los géneros y estilos más representativos de la literatura española de esos periodos a través de la lectura completa de obras significativas y comentarios de textos.
- Proporcionar las herramientas necesarias para la realización de búsquedas documentales.

El programa de la asignatura se divide en doce temas,¹⁷ de los cuales cuatro, de escasa dificultad, se dan por explicados facilitando sus apuntes fotocopiados y una bibliografía básica, y los otros ocho se acompañan de un esquema de seguimiento de sus contenidos y la correspondiente bibliografía, subrayando especialmente dos cuya explicación será más detenida por la especial importancia que tienen para la asignatura, en

17. Este es el temario completo: **1. Los orígenes de la Literatura Española: la Literatura Española en la Edad Media. Mester de Juglaría y Mester de Clerecía. Los textos perdidos. La épica: el *Cantar de Mío Cid*. La lírica: las «jarchas».** 2. El siglo XIII: *Milagros de Nuestra Señora* de Berceo. 3. El siglo XIV: Las obras de Don Juan Manuel, Ayala e Hita. 4. El siglo XV: La lírica cortesana. El Romancero. *La Celestina*. 5. El problema del teatro medieval castellano. **6. La Edad de Oro. Renacimiento y Barroco.** 7. La lírica renacentista: Garcilaso, Fray Luis de León y Herrera. 8. La Ascética y la Mística: Sta. Teresa y San Juan. 9. La novela en la Edad de Oro: Géneros narrativos y evolución. La figura de Cervantes. 10. La lírica barroca. Quevedo y Góngora. 11. El teatro en la Edad de Oro: del «prelopismo» a la «comedia nacional» de Lope de Vega. 12. Calderón de la Barca. (Los subrayados se entregan explicados y los marcados en negrita son los que se explican en clase con más detalle.)

este caso el primero (*Los orígenes de la Literatura Española: la Literatura Española en la Edad Media. Mester de Juglaría y Mester de Clerecía. Los textos perdidos. La épica: el Cantar de Mío Cid. La lírica: Las «jarchas»*) y el sexto (*La Edad de Oro. Renacimiento y Barroco*).

Estos contenidos se complementan con frecuentes ejercicios de comentarios de texto, la lectura obligatoria de seis obras literarias, tres de la Edad Media –*Libro de Buen Amor, Conde Lucanor y Coplas a la muerte de su padre*– y tres de la Edad de Oro –*Rinconete y Cortadillo, El Buscón y El caballero de Olmedo*–, y dos trabajos tutorizados por los profesores, uno en grupo y otro individual, de bastante importancia a la hora de la evaluación, y que son las principales herramientas de este nuevo proceso de enseñanza. El trabajo en grupo, que cada año es distinto y que en el último curso titulamos «La vida cotidiana en la Edad de Oro» (en otros casos el tema ha sido «El mundo del libro en la Edad de Oro», o «La vida teatral en la Edad de Oro»), debe realizarse en grupos de tres o cuatro alumnos; su extensión tiene que ocupar entre seis y diez folios, a espacio y medio, con índice, introducción y referencias bibliográficas incluidas; y ha de presentarse al resto de la clase en Power-Point y contando con la intervención en la exposición de todos los miembros del grupo. Toda esta tarea es seguida por el profesor a través de las tutorías y de un Seminario impartido en horas de clase donde se marcan las líneas maestras del mismo, de modo que para poder exponerlo debe tener previamente su visto bueno. Los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo grupal son dos:

- Trabajar en equipo en el conocimiento de una faceta de la vida de la Edad de Oro.
- Consultar bibliografía y realizar búsquedas de información y documentación, mediante aprendizaje autónomo.

El trabajo individual, que no es necesario exponer, es la realización de una antología de textos poéticos medievales, que debe ocupar entre ocho y diez folios a espacio y medio, y que contenga obligatoriamente seis poemas medievales de autores diferentes o anónimos, así como una introducción en la que se justifique por qué se han elegido esos poemas. Los objetivos pretendidos son:

- Consultar antologías o selecciones poéticas medievales.
- Acercarse a la lectura de poemas diversos.

Todo este trabajo completa un total de seis créditos ECTS distribuidos en el cronograma de la siguiente manera:

CUADRO 1

ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	HORAS CLASE	HORAS ALUMNO	OTRAS HORAS	TOTAL HORAS	CRÉD. ECTS
Teoría y comentario de Textos	Clase magistral	20	40		60	2,4
«La vida cotidiana, artística y literaria en la Edad de Oro»	Seminario y trabajo en grupo	15	45		60	2,4
Antología de textos poéticos medievales	Trabajo individual		15		15	0,6
Otras actividades	Tutorías personalizadas y documentación		5	10	15	0,6
TOTALES		35	105	10	150	6

2. Asignatura: Literatura Infantil y Juvenil

En la licenciatura de Psicopedagogía impartimos la asignatura optativa de segundo curso *Literatura Infantil y Juvenil*, cuatrimestral y con un valor de 4,5 créditos. El número de alumnos que la cursan está en una media de dieciocho, lo que, como en el caso anterior, favorece un seguimiento personalizado y cercano. Los objetivos propuestos en la programación previa para esta asignatura son cuatro:

- Conocer las características básicas de la Literatura Infantil y su funcionamiento editorial.
- Comprender el valor y la importancia de la educación literaria en las primeras edades.
- Practicar técnicas y estrategias de animación lectora.
- Aprender a realizar una programación de animación a la lectura.

El programa de la asignatura se divide en tres bloques temáticos:

Bloque 1. El tratamiento didáctico de la Literatura.

- 1.1. *La formación de la competencia literaria. Los valores de la educación literaria.*
- 1.2. *Literatura y creatividad: técnicas para el desarrollo de la expresión escrita.*

Bloque 2. Literatura Infantil y Juvenil.

- 2.1. *Concepto y caracterización de la LIJ.*
- 2.2. *Análisis de las ediciones dirigidas al público infantil.*

Bloque 3. Promoción de la lectura y animación lectora.

- 3.1. *La promoción de la lectura: Lectura y sociedad.*
- 3.2. *La figura del «mediador».*
- 3.3. *Animación a la lectura: ámbitos, estrategias y técnicas.*

Estos contenidos se complementan con una relación de lecturas obligatorias: *Matilda* (Roald Dahl), *Marcelino, pan y vino* (José M. Sánchez-Silva), *Celia en el colegio* (Elena Fortún), *La isla del tesoro* (Robert L. Stevenson), *Silencio en el corazón* (Jaume Cela), *Días de Reyes Magos* (Emilio Pascual) y *Samba para un menino da rua* (Gabriel Janer Manila), que varía ligeramente de un curso a otro. Además, los alumnos, en grupos de 3/4, realizan un trabajo tutorizado sobre un aspecto, previamente dado por nosotros, de una de esas lecturas; por ejemplo, «Las relaciones adultos/niño en *Matilda*», «Valores e ideología en *Marcelino, pan y vino*» o «La sociedad de la época en *Celia en el colegio*»; son trabajos que se presentan por escrito (de 6 a 10 folios a 1,5 espacios, con índice, introducción y referencias bibliográficas) y se exponen en Power-Point, con intervención de todos los miembros del grupo, y que tienen como objetivo:

- Trabajar en equipo en el análisis de una obra determinada de la LIJ.
- Exponer en público el resultado del trabajo.
- Consultar bibliografía y realizar búsquedas de información y documentación: aprendizaje autónomo.

Los mismos grupos de trabajo preparan una *Guía de lectura* sobre la obra que les ha correspondido, que debe presentarse maquetada como si fueran las pruebas definitivas para la impresión de la guía, con ilustraciones alusivas, cuando son necesarias, con un índice si-

milar a las guías del CEPLI (vid. www.uclm.es/cepli/publicaciones/guías). Los objetivos de este trabajo son: familiarizarse con las guías de lectura como material para la animación lectora y aprender a elaborar una guía de lectura propia con sus propios recursos. Por último, los alumnos, individualmente, preparan una programación de animación a la lectura para aplicar en el ámbito escolar en dos sesiones.

Todo este trabajo completa un total de 4,5 créditos ECTS distribuidos en el cronograma de la siguiente manera:

Cuadro 2

ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	HORAS DE CLASE	HORAS TRABAJO ALUMNO	HORAS FUERA AULA	TOTAL HORAS	CRÉD. ECTS
Teoría	Clase magistral	15	30		45	1,8
Lecturas obligatorias	Seminario, con entrega de trabajo final	5	20		25	1
Trabajo individual	Programación de animación a la lectura		20		20	0,8
Trabajos en grupo	Presentación de una <i>Guía de lectura</i>	1	10		11	0,44
Otras actividades	Tutorías personalizadas			1,5	1,5	0,06
	Consultas bibliográficas y documentales		5	5	10	0,4
TOTALES					112,5	4,5

Los criterios por los que evaluamos a los alumnos que siguen esta modalidad de enseñanza, en cualquiera de las dos asignaturas referidas, son:

- Asistencia al 80% de las clases presenciales.
- Participación en las tutorías personalizadas programadas.
- Seguimiento del 100% del Seminario
- Presentación y superación del trabajo individual y del grupal.

- Superación de una prueba sobre los contenidos básicos no tratados en el Seminario y sobre las lecturas obligatorias.

Los porcentajes que cada apartado aporta a la nota no están prefijados debido a que, por lo general, y al ser los grupos tan reducidos y, por tanto, el seguimiento del alumno tan cercano e intenso, la calificación suele ser buena, ya que el trabajo y la implicación del alumno en el proceso enseñanza/aprendizaje son, por lo general, bastante buenos.

Para evaluar el nuevo sistema, al final del curso realizamos con los alumnos de todas las asignaturas una evaluación muy general sobre el mismo, con la que pretendemos, sobre todo, que los alumnos nos digan qué les parece este sistema en comparación con el tradicional. Hay que advertir que al ser pocos los alumnos que tenemos en clase, los resultados pueden sesgarse muy fácilmente. El cuestionario está formado por diez ítems relacionados con el nuevo sistema y con respuestas valorativas del 1 al 4 en las que el 4 significa Mucho/Muy buena y el 1 Poco o nada/Mala. Destacamos que a la pregunta sobre si la asignatura ha sido de su interés, la media de las respuestas es un 3 (Bastante), y responden con un poco más de puntuación, un 3,5, a que les ha gustado. La valoración sobre el nuevo procedimiento con créditos ECTS es de 3,25 (entre buena y muy buena), afirmando casi el 90% de los encuestados que este nuevo sistema ha hecho al alumno trabajar más, mientras que el trabajo del profesor queda dividido entre un 50% que opinan que también trabaja más, y el otro 50% que opina que el profesor trabaja lo mismo. Del resto de preguntas podemos destacar la disconformidad mostrada por el alumnado ante el hecho de que cada profesor pueda interpretar los créditos ECTS a su manera o que algunos profesores al final no tengan en cuenta los trabajos realizados. Y que tan sólo el 6,25% creen que el nuevo sistema no es válido y que con él se aprende menos.

De todos modos, con éste o con otro sistema, ni en éstas ni en otras asignaturas, nada valdrá sin la imprescindible interacción estudiante/profesor, algo que siempre decimos que es preceptiva, pero que no siempre cumplimos. Quizá éste sea el momento en que, de verdad, cambiemos: métodos y procedimientos, pero también actitudes.