ÍNDICE

Introducción 1

1. La didáctica de la literatura extranjera en el instituto de idiomas 7

1.1 Que dice el Ministerio: las indicaciones ministeriales para los institutos de idiomas 8
1.2 Autores más representativos de la tradición literaria española 14
1.3 Visión panorámica de modelos didácticos y manuales para la enseñanza de la literatura 20

1.3.1 Estructura de las distintas unidades didácticas 22
1.3.2 Abertura comparativa: presencia de secciones dedicadas a la comparación con tradiciones literarias 'otras' 29
1.3.3 Ejercicios para la comprensión del texto 35
1.3.4 Informaciones contextuales presentadas por los manuales 39
1.3.5 Contemplación de talleres interactivos 42

2. Focus en Federico García Lorca: análisis de lo que los manuales escolares cuentan del autor 47

2.1 Reflexión teórica: ¿por qué Federico García Lorca? 47
2.2 Visión panorámica de las secciones destinadas al autor en los manuales seleccionados 48

2.2.1 Análisis de las unidades didácticas dedicadas a Federico García Lorca en cada manual 49
2.2.2 Bio y bibliografía del autor: las informaciones contextuales 54
2.2.3 Estudio de las obras lorquianas presentadas 64
2.2.4 Lorca y sus rostros: análisis de la imagen del autor creada por los manuales 68
2.2.5 Trabajar con el autor: talleres y otras actividades prácticas 73

3. Análisis retrospectiva de mi experencia en un instituto de idiomas 77

3.1 Objetivos y metodologías empleadas por la profesora: análisis del cuestionario 78
3.2 Análisis del primer cuestionario:
aptitud y actitud de los aprendices hacia la literatura 86
3.3 Diario de clase: narración de mi experiencia 91
3.4 Examen de los cuestinarios post-Lorca: conocimientos adquiridos 101

4. Renovar la didáctica de la literatura: recursos y posibilidades **109**

4.1 La escuela digital: la anexión de lo digital en la clase de literatura 113

4.1.1 Tecnologías didácticas: TIC y EVA 117
4.1.2 La clase digital: los proyectos ministeriales 120
4.1.3 *Software* para una didáctica tecnológica y colaborativa 123

4.2 Nativos digitales: ¿cómo responder a sus necesidades
en las clases de literatura? 126

4.2.1 Análisis de la componente digital del manual
"En un lugar de la literatura. Desde los orígenes hasta nuestros días" 128

4.3 Un recorrido tecnológicamente integrado para trabajar
con Federico García Lorca 130

Apéndice 151
Referencias bibliográficas 205

Introducción

Este trabajo se inserta en un ámbito de estudio tan reciente como complejo: el de la didáctica de la literatura, una disciplina que ha surgido en los últimos años y que ha ido desarrollándose muy rápido, generando nuevas teorías y nuevas líneas de investigación.

A pesar del gran interés que ha suscitado en los últimos años, la didáctica de la literatura sigue generando unas preguntas difíciles de contestar y que, inevitablemente, influyen en la praxis cotidiana. Entre estas preguntas, la primera, y quizás la más importante, se refiere al papel que desempeña la literatura De hecho, esta es la pregunta que cada profesor debería plantearse ya que es precisamente a partir de esta respuesta que decidirá qué enseñar y cómo hacerlo. Estas son otras dos preguntas difíciles de contestar y, al mismo tiempo, representan dos aspectos fundamentales y estrechamente interrelacionados de la tarea docente. ¿Qué es lo que se debe enseñar? ¿Cuáles metodos y enfoques adoptar? La voluntad de encontrar una respuesta a estas preguntas, tan complicadas, constituye el punto de partida de este trabajo.

Durante muchos años, la enseñanza de la literatura se ha basado en el concepto de canon, o sea el conjunto de obras a las que la sociedad atribuye un particolar valor ejemplar; los profesores estaban llamados a enseñar los clásicos de la literatura y, para hacerlo, adoptaban un enfoque historicista y cronológico, basado en la repetición. La información, en efecto, se proporcionaba siguiendo una secuencia rígida: en primer lugar, se presentaba el entorno histórico-cultural, a continuación se ilustraban los acontecimientos biográficos y, por último, lamentablemente, se presentaba la poética del autor y algunos textos literarios. La praxis didáctica actual, en la mayoría de los casos, sigue privilegiando este enfoque, creando conocimientos que se convierten en auténticos dogmas, en saberes monolíticos. La enseñanza de la literatura, por lo tanto, se ha convertido en enseñanza de la historia de la literatura: las clases se basan en el estudio de un repertorio de autores y obras canónicas preestablecidas. Adoptar este enfoque implica, en mi opinión, fomentar la idea que para estudiar literatura solo hace falta poseer unas informaciones bio y bibliográficas sobre estos autores y leer un determinado número de obras. Las mismas indicaciones ministeriales para los institutos de idiomas parecen sugerir este enfoque, por lo menos por lo que se refiere a la didáctica de la literatura de la primera lengua extranjera: en concreto, los sujetos discentes tienen que estudiar los

autores más representativos de la tradición literaria de dicho idioma, sin que se aclaren los criterios que han generado ese canon.

Por eso, deberíamos preguntarnos si es verdaderamente importante conocer la historia de la literatura, si es necesario estudiar las obras artístico-literarias en función del contexto histórico. Yo creo que no, creo que la literatura no debería reducirse a esto. Para comprender un texto, no es fundamental conocer el entorno cultural o la biografía del autor, sino, al contrario, centrarse en el texto, tratar de construir un significado sin que un profesor lo 'revele'.

Creo que es necesario contrastar la enseñanza de la literatura centrada únicamente en el modelo historicista y, para hacerlo, es necesario educar a los alumnos a otros hábitos literarios. Seguir adoptando este modelo educativo significa no tomar en consideración los problemas que afectan la didáctica de la literatura y, al mismo tiempo, implica seguir respetando un canon creado *a priori*, perpetuando imágenes y etiquetas que surgen de nuestra exigencias de categorizar obras, corrientes y autores. Por esta razón, he decidido trabajar con uno de los autores que más ha sufrido esta etiquetación póstuma y que se considera uno de los autores canónicos: Federico García Lorca. Su producción poética ha sufrido y sigue sufriendo un proceso de categorización que ha generado una serie de imágenes fijas y estables. Por consiguiente, se han difundido unos conocimientos que han llegado a crear verdaderos clichés. En concreto, no es raro encontrar el nombre de Lorca acompañado por etiquetas como "el poeta de los gitanos", "el poeta surrealista" o, incluso, "el poeta homosexual". Sin embargo, estas etiquetas, a menudo, acaban apartando la atención de la obra y de su significado.

Por eso, creo que la enseñanza de la literatura debe centrarse en el texto y no en las informaciones contextuales, que, en el proceso de aprendizaje, deben representar algo secundario. La formación literaria de los sujetos discentes debe coincidir con el descubrimiento del significado; en este proceso, los profesores no deben considerarse sacerdotes, sino guías.

Seguir adoptando o no este modelo depende del papel que queremos atribuir a lo literario: si nos basta con transmitir una serie de contenidos histórico-nocionales, no necesitamos aportar cambios en nuestro enfoque; por el contrario, si consideramos que la literatura es algo más, sí tenemos que buscar nuevos caminos y contrastar una praxis didáctica que fomenta la transmisión de saberes enciclopédicos y estereotipados. Sin

embargo, creo que es importante cambiar no solo el qué, sino también el cómo enseñar. Por esto, no hace falta renovar solo las metodologías didácticas, es necesario renovar también los recursos empleados para el desarrollo de la competencia literaria.

Hoy en díá, es imposible seguir ignorando las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito de la didáctica. Estamos viviendo un cambio radical cuyas principales síntomas son la difusión de nuevos dispositivos digitales y la creación de nuevas formas de comunicación.

La experiencia que tuve en el instituto de idiomas durante el último año de universidad me permitió observar el cambio trascendental que estamos experimentando: los adolescentes que actualmente atienden los institutos crecieron en un entorno hecho de ordenadores, televisión, móviles y muchísimos otros dispositivos digitales, es decir instrumentos basados en una mezcla de códigos (audio, imagen, video, escritura, etc.) y que consideran medios de conocimiento y aprendizaje. En una sociedad en la que la tecnología va conquistando cada esfera de nuestra vida, seguir imaginando un contexto educativo hecho exclusivamente de papel resulta, en cierto sentido, anacrónico.

Sin embargo, es importante evidenciar que estos dispositivos pueden representar un eficaz medio de innovación y de respuesta a las exigencias de los 'nuevos' estudiantes solo si son el resultado de un proceso de programación cuidadosa. Todo esto no significa que la innovación debe realizarse solo a través de dichos recursos, sino que, al contrario, deben integrarse a los medios tradicionales para encontrar nuevas formas de comunicación y de involucrar a los aprendices.

En conclusión, creo que es necesario emprender una doble revolución: por un lado, tenemos que reflexionar sobre el significado de didáctica de la literatura y sobre el rol que queremos atribuir a lo literario; por otro, es importante modificar los enfoques y las metodologías historicistas para que el texto literario vuelva a ocupar el papel de protagonista. Las clases de *Lingua e letteratura straniera* muy a menudo se consideran aburridas, a veces incluso inútiles ya que los estudiantes no consiguen entender porque es necesario leer obras tan distantes de su presente, hecho, en la mayoría de los casos, de teclados y pantallas. Adoptar metodologías que logren involucrar a los aprendices, poniendo de relieve la universalidad y la falta de barreras espacio-temporales debe representar una misión primaria.

Esta tesis, por tanto, se presenta como una búsqueda de las criticidades en la didáctica de la literatura española y, en particular, en la enseñanza de Federico García Lorca en las clases de L2. El objetivo final de este trabajo, de hecho, es elaborar una propuesta didáctica sobre este autor, tratando de evitar todas las etiquetas que suelen acompañar las obras y la excesiva contextualización propia del modelo historicista.

Inicialmente, he analizado las indicaciones ministeriales para las tres lenguas extranjeras (que cada alumno en el instituto de idiomas tiene que estudiar) destacando cómo la enseñanza de la literatura está siempre relacionada y subordinada a la enseñanza de la lengua y cómo la literatura parece considerarse un simple vehículo de genéricos 'contenidos culturales'. El análisis de estos documentos me ha permitido reflexionar sobre el concepto del canon literario, subrayando cómo las mismas indicaciones sugieren el estudio de los autores más representativos de la tradición literaria. A continuación, se han analizado cuatro manuales dedicados a la enseñanza de la literatura española en las clases de L2. El análisis se ha desarrollado siguiendo cinco criterios con el objetivo de analizar la estructura general de los manuales, teniendo en cuenta la presencia de una abertura comparativa, los ejercicios de comprensión del texto, las informaciones contextuales proporcionadas y la contemplación de talleres.

El segundo capítulo continúa el trabajo de estudio de los manuales escolares. En este caso, centrándose en las secciones dedicadas a Federico García Lorca, autor central para esta tesis, tratando de descubrir que es lo que los manuales escolores cuentan sobre este autor. Para desarrollar este análisis, se han concertado cinco criterios con el objetivo de estudiar cuales unidades didácticas se dedican al autor, cuales informaciones contextuales se proporcionan, las obras reproducidas, las imágenes que intentan crear de este autor y, por último, los talleres y las actividades propuestas para trabajar con García Lorca.

El apartado tercero se centra en mi experiencia como 'antropóloga' en un instituto de idiomas. Atender a las clases del último año, año en el que se suele estudiar a Lorca, me ha permitido observar la praxis didáctica desde diferentes perspectivas. Por una parte, he observado las metodologías didácticas empleadas, tratando de descubrir los objetivos y los recursos utilizados por la profesora en ese curso. Por otra, he examinado la actitut y la aptitud de los aprendices hacia la literatura, intentando estudiar y problematizar los

conocimientos adquiridos sobre el autor, comprobando la existencia, o, mejor dicho, la resistencia, de ciertos saberes estándar.

Finalmente, el capítulo cuarto intenta investigar los recursos y las posibilidades para renovar la didáctica de la literatura en los institutos de idiomas. Este apartado consta de dos partes: en la primera he analizado las posibilidades de renovación ofrecidas por las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); en cambio, la segunda presenta una propuesta de unidad didáctica para trabajar con Federico García Lorca. En particular, en esta segunda parte, he intentado devolver a los textos literarios un papel fundamental, liberándolos de la excesiva categorización y tratando de renovar la metodología historicista.

CAPÍTULO 1

LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EXTRANJERA EN EL INSTITUTO DE IDIOMAS

Es imposible hablar de didáctica de la literatura extranjera sin referirse, aunque sea brevemente, a la enseñanza de la lengua. De hecho, si nos centramos en la didáctica de la literatura española, nos damos cuenta de que forma parte de lo que las tablas del MIUR[1] definían "Lingua e civiltà spagnola" y que ahora llaman "Lingua e cultura straniera", es decir una de las asignaturas de las escuelas de idiomas secundarias italianas.[2] A pesar del cambio del nombre, es importante señalar que esta etiqueta, tán genérica, reúne en sí aspectos lingüísticos, gramaticales, culturales y literarios. Si por un lado, la didáctica de la lengua ha representado un área de reflexión fundamental desde siempre, por otro, la didáctica de la literatura ha ganado importancia en las últimas décadas, cuando se constató que el modelo historicista tradicional gestado en el siglo XIX resultaba inadecuado para las nuevas sociedades occidentales postindustriales.[3] Los nuevos modelos de aprendizaje, elaborados desde finales de los años sesenta, sitúan al alumno y al desarrollo de la competencia literaria en el centro del proceso de adquisición.

Asimismo, la concepción de la lengua como conjunto de conocimientos que responden a la palabra gramática cambió a partir de los años sesenta. Hasta entonces, lo central había sido aprender estructuras cuya consolidación se daba a través de actividades estrictamente gramaticales.[4] Gracias a los aportes de otras disciplinas, se difundió una nueva manera de ver la lengua, empezando a hacer hincapié en el uso de la misma. Es a partir de esta nueva perspectiva comunicativa que la lengua empezó a considerarse como una manera para vehicular el mundo al que pertenece y que representa.[5]

---

[1] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
[2] Calef P., "Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché, come", en *RiCOGNIZIONI, Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1, 2014
[3] Colomer T., *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación,* Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010
[4] Ambassa C., "Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL", en *redELE Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera* , número 8.
[5] Id.

1.1 QUE DICE EL MINISTERIO: LAS INDICACIONES MINISTERIALES PARA LOS INSTITUTOS DE IDIOMAS

Como ya se ha destacado, en las escuelas de idiomas secundarias italianas, la literatura extranjera no constituye una asignatura de por sí, sino forma parte de un conjunto más amplio que incluye la lengua. De hecho, se ha dado una progresiva integración entre la enseñanza de la lengua y de la literatura en una única área de estudio programada y definida a través de actas oficiales promulgadas por el Estado.

En Italia, el primer cambio en los documentos oficiales se dio en 1986, cuando se publicaron los *Piani di studio di lingua straniera per la scuola superiore.* Según estos documentos, el bienio se dedicaba a la consolidación de la competencia comunicativa, y, solo a partir del tercer año, la literatura empezaba a jugar un papel cada vez más importante. En 1991-1992, las escuelas pudieron elegir entre los programas que procedían de la reforma Gentile[6] y los *Programmi Brocca* [7]*;* estos últimos retomaban sin particulares modificaciones los documentos publicados en 1986.

Gracias al artículo 21 de la ley italiana número 59/1997, los documentos ministeriales, es decir las actas prescriptivas que indicaban los resultados esperados del proceso de aprendizaje, fueron reemplazados por las *Indicazioni nazionali* (indicaciones nacionales). Las Indicaciones Nacionales pueden definirse como líneas generales que sirven como guías para las instituciones escolares.[8]

Actualmente, el Ministerio de la Educación Italiano (Miur), en su página web, aclara cuáles son los objetivos del proceso de formación de las escuelas de idiomas:

> Il percorso del liceo linguistico è indirizzato allo studio di più sistemi linguistici e culturali. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità, a maturare le competenze necessarie per acquisire la padronanza comunicativa di tre lingue, oltre l'italiano, e per comprendere criticamente l'identità storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse. […] Il percorso del liceo linguistico prevede lo sviluppo di competenze in tre lingue straniere con il raggiungimento del livello

[6] Gentile llegó a ser Ministro de la Instrucción Pública durante el primer gobierno de Mussolini. Su reforma se anunciaba radical, en realidad, decidión favorecer los estudios clásicos en detrimento del sector técnico-profesional. Los programas confirmaban la antigua jerarquía: las humanidades seguían ocupando una posición dominante. La *scuola superiore* estaba llamada a superar los intereses inmediatos, sin considerar las necesidades de la nueva sociedad industrial.

[7] Brocca coordinó la comisión ministerial del Proyecto Brocca, es decir una revisión del sistema didáctico público italiano que se dio entre los años 80 y 90.

[8] Felicioni P., Molinari L., Sabatini C., *La professione docente nella scuola autonoma,* Anicia editore, 2012

di padronanza almeno del livello B2 del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue" per la Lingua e Cultura 1 e del livello di padronanza almeno del livello B1 per la Lingua e Cultura 2 e 3. [9] […]

Los propósitos fijados por parte del Estado Italiano solo hacen referencia al dominio de las tres lenguas extranjeras, y de las relativas culturas, sin mencionar de manera explícita la perspectiva literaria. En la tabla que se presentará a continuación, se puede observar la clasificación de las tres lenguas mencionadas ateriormente en *Lingua e cultura straniera 1*, *Lingua e cultura straniera 2* y *Lingua e cultura straniera* 3. Esta subdivisión remite a la posibilidad de elegir si emprender un determinado idioma extranjero como primera opción, como segunda o tercera. De hecho, las indicaciones ministeriales no establecen restricciones en la selección de una lengua como *Lingua e cultura straniera 1*. Por consiguiente, podríamos afirmar que el sujeto discente puede elegir, entre las lenguas extranjeras ofrecidas por el instituto, cualquier idioma como primera opción. De igual forma, cabe destacar que las tres lenguas se diferencian por el número de clases anuales, como sugiere la tabla de abajo.[10]

	1° biennio		**2° biennio**		5° Anno
	1° Anno	2° Anno	3° anno	4° anno	
Attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti – Orario annuale					
Lingua e cultura straniera 1	132	132	99	99	99
Lingua e cultura straniera 2	99	99	132	132	132
Lingua e cultura straniera 3	99	99	132	132	132

[9] http://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-linguistico
[10] Id.

Ilustración 1: la tabla muestra el número total de horas para cada lengua extranjera. La tabla con el plan de estudios completo se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-linguistico

Analizando la cuestión desde más cerca, podemos observar que las finalidades específicas de aprendizaje para las Escuelas Secundarias de Idiomas establecidas en el decreto ministerial 211 del 7 de octubre de 2010 "Indicaciones Ministeriales", anexo D, presentan unas líneas generales y orientativas de las competencias que los aprendices tendrán que desarrollar gradualmente en los años, tanto en al ámbito lingüístico, como en el cultural. El anexo D presenta dos macrosecciones: una para *lingua e cultura 1* y la otra para *lingua e cultura 2 e 3.* Cada macrosección se subdivide en apartados: el primero presenta las líneas generales y las competencias; el segundo, en cambio, trata de los objetivos específicos de aprendizaje propios de cada período escolar (articulados en dos bienios y el quinto año) tanto de la lengua como de la cultura. Parece relevante subrayar que, en el decreto, las indicaciones literarias se incluyen en el apartado dedicado a la cultura, dividido en primer bienio, segundo bienio y último año, tanto para la lengua 1, como para las lenguas 2 y 3. En mi opinión, todo esto indica una postura firme: la literatura se reduce a mero vehículo cultural. De hecho, se puede deducir la postura del MIUR ya desde el análisis de la etiqueta que se ha elegido para indicar la asignatura, es decir *Lingua e cultura straniera*: es como si la lengua y la cultura se considerasen dos conjuntos que se excluyen mutuamente, como si todo lo que no es lengua, pudiera categorizarse sencillamente como cultura. La lengua y la cultura, por lo tanto, representan una disciplina única en los planos curriculares, sin embargo, en las líneas generales de las indicaciones ministeriales se presentan como dos elementos bien separados; en efecto, el estudio de la lengua extranjera seleccionada debe basarse por un lado en el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, por el otro, en el desarrollo de conocimientos sobre el universo cultural perteneciente a dicha lengua. Por lo tanto, podemos afirmar que la literatura se considera como uno de estos conocimientos, como una de las herramientas empleadas para transmitir estos saberes. La literatura se presenta como un "producto", un "hecho" cultural para demostrar lo que dicho 'universo' ha sido capaz de producir; en este sentido, entonces, enseñar literatura en la práctica cotidiana podría considerarse lo mismo que enseñar los hábitos, las costumbres de España. Creo que enseñar literatura tomando esta perspectiva como punto de partida, o sea considerando la literatura como un mero aspecto cultural, es equivocado; por un lado porque significa reducir el papel de esta disciplina a simple muestra de contenidos culturales, por otro

porque conlleva el riesgo de hacer que los estudiantes busquen en las obras los elementos culturales estudiados hasta ese momento (temas, formas...), generando, así, conocimientos estereotipados, no solo en ámbito literario, sino también en el cultural.

A este respecto, analicemos cuáles son los objetivos de aprendizaje fijados por el MIUR para el ámbito cultural, dirigiendo nuestra atención en particular a la esfera literaria para observar qué es lo que los estudiantes están llamados a conocer y para detectar las posibles diferencias de contenido entre *Lingua e cultura straniera 1* y *Lingua e cultura straniera 2 e 3*.

La sección dedicada a la cultura de la lengua 1 establece como objetivo del primer bienio el análisis de textos literarios fáciles de entender para comprender las principales especifidades formales y culturales. En cambio, en el segundo bienio se sugiere prestar particular atención al ámbito social, literario y artístico; en concreto, se aconseja leer textos literarios que remitan a una pluralidad de géneros de los autores más representativos de la tradición literaria propia de la lengua que se está estudiando. Cabe destacar que no se indican cuáles autores se consideran los más representativos, ní se establecen criterios unívocos y universales para elegir de manera objetiva; por consiguiente, la elección le pertenece al profesor. De igual manera, durante el tercer y cuarto año, los estudiantes empiezan a familiarizarse con el panorama comparativo, que desarrollarán más detenidamente en el quinto año, enfrentando textos literiarios de épocas distintas. Durante el último año, de hecho, el estudiante está llamado a analizar y contraponer textos literarios procedentes de lenguas y culturas distintas, adoptando, por lo tanto, la perspectiva comparativa. Una vez más, la literatura propia de la lengua extranjera en cuestión se incluye bajo la denominación "aspectos de la cultura relacionados a la lengua". Si, por un lado, la comparación de textos literarios procedentes de culturas y períodos distintos conlleva la posibilidad de ampliar los conocimientos del aprendiz, por otro, parece evidente que el centro de atención no es la literatura perteneciente a la lengua extranjera 1, sino *gli aspetti della cultura relativi alla lingua di studio*, lo cual sigue subrayando la preponderancia de la cultura general. En efecto, siguiendo con la lectura, las indicaciones ministeriales sugieren que el alumno comprenda e interprete los productos culturales de distintas tipologías y géneros. El empleo de la etiqueta 'productos culturales' evidencia, otra vez, la posición tomada por el Ministerio

con respecto a la literatura, sugeriendo, en mi opinión, la idea de que la literatura es el resultado de una serie de operaciones 'culturales'.

En lo que concierne a la sección destinada a la cultura de la *lingua e cultura straniera 2 e 3*, las indicaciones ministeriales para el primer bienio no mencionan aspectos literarios, sino aspectos relativos al "universo cultural" típico de los países en los que la lengua se usa, atribuyéndole particular atención al contexto social. Durante el tercer y cuarto año, se sigue insistiendo en el ámbito cultural propio de los países en los que se habla el idioma, pero, con particular interés a los aspectos relativos a la esfera social y literaria. Los alumnos tratan textos sencillos sobre temas de literatura. El quinto año, en cambio, prevé la comprensión y el análisis de breves textos literarios y otras formas expresivas sencillas y de interés personal y comunitario.[11] Las indicaciones ministeriales, en este caso, no resultan tan precisas puesto que no definen ni aclaran qué análisis requieren; de hecho, no se menciona o sugiere, como se hace para la lengua 1, un examen de las especificidades formales o de los distintos géneros, lo cual, si por un lado parece poco práctico ya que no presenta unas pautas precisas, por otro, permite analizar los textos sin reducirlos a mera forma, sin presentarlos como ejemplos de un género preciso para que el profesor enseñe las características formales de ese género.

Si tomamos como punto de partida la tabla que refiere la distribución de las horas de clase para cada lengua, podemos notar que la suma de las mismas no es igual para las tres lenguas. De hecho, al final de los cinco años de lengua 1, los aprendices habrán acumulado 561 horas; en cambio, paradojicamente, los estudiantes de lengua 2 y 3 habrán amontonado, respectivamente, 594 horas de clase en cinco años, con una mayor concentración en los últimos tres años. Estos datos podrían hacernos esperar un nível de preparación más elevado, tanto en ámbito lingüístico como cultural-literario, para aquellos aprendices que eligen una dada lengua extranjera como segunda o tercera opción puesto que no solo la cantidad cumulativa de horas es mayor, sino también se da una mayor concentración en los últimos tres años, es decir el segundo bienio y el quinto año. Sin embargo, si nos concentramos en el interés dirigido a los contenidos literarios en los últimos años de *lingua e cultura straniera 2 e 3*, cabe notar que hay algunas discrepancias entre la cantidad de horas anuales y las directrices trazadas por el Ministerio. En efecto,

[11] http://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-linguistico. Indicazioni nazionali riguardanti gli obbiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsto per il liceo linguistico

si por un lado las indicaciones presentan las mismas líneas generales para las tres lenguas, por otro, presuponen distintos objetivos específicos. En la sección dedicada a la cultura de las lenguas 2 y 3, a pesar de la más elevada acumulación de horas de clase, se puede detectar una menor precisión en las indicaciones ministeriales con respecto a los contenidos literarios: los estudiantes que elijen una lengua extranjera como segunda o tercera opción no deben fijarse en las especificidades formales o en la interpretación de textos que se refieran a una pluralidad de géneros, tampoco están llamados a compararlos con obras procedentes de culturas 'otras'. Por el contrario, en las indicaciones destaca la repetición de una estructura que sugiere el análisis y la comprensión de textos literarios que deben ser breves y/o sencillos. A este respecto, cabe preguntarse porqué al aumentar las horas de clases, los profesores deberían trabajar con textos menos complejos y específicos. La respuesta, quizás, podría encontrarse en el nivel de preparación lingüística deseado: los alumnos de lengua extranjera 1 deben alcanzar un B2, mientras que los demás están llamados a obtener un B1. Si esta fuera la verdadera motivación, significaría considerar la lengua como un obstáculo a la transmisión de los contenidos literarios y, al mismo tiempo, implicaría considerar la literatura como un mero vehículo para comprobar e incrementar los conocimientos lingüísticos, algo que, en mi opinión, no debería pasar. Es importante que la literatura pierda su función de vehículo.

Otro aspecto que me parece llamativo es la falta de referencia a los autores más representativos de la tradición literaria propia de la lengua en cuestión, conocimiento que, en cambio, se requiere a los estudiantes que elijen una determinada lengua extranjera como primera opción. De toda forma, en mi opinión, esta ausencia no es necesariamente negativa: hablar de autores más representativos implica crear un canon literario y, por lo tanto, limitar el conocimiento a una serie de autores declarados 'fundamentales' arbitrariamente. En cambio, el hecho de trabajar con textos y autores 'menos importantes', quizás 'menos imponentes', liberados de las exigencias de un canon creado sin aclarar los criterios, permite trabajar de manera más libre con los textos, incluso permite conocer autores 'otros', que no se consideran representativos pero cuyos textos pueden ser igualmente interesantes y significativos.

En definitiva, podemos afirmar que, si bien las indicaciones propuestas por el Ministerio de la Educación, tanto para la lengua extranjera 1 como para las lenguas extranjeras 2 y 3, indican las mismas líneas generales y competencias (destacando

simplemente un diferente nivel de dominio de la lengua: B2 para le lengua 1 y B1 para las lenguas 2 y 3), las diferencias se manifiestan en el número total de horas y en la distribución de los contenidos y de los objetivos tanto culturales, como literarios. Como ya hemos dicho, esto no tiene exclusivamente consecuencias negativas: de hecho, la falta de indicaciones rígidas para las lenguas 2 y 3 permite una mayor libertad a los docentes. Sin embargo, no debemos olvidar que esta mayor autonomía se ve contrarrestada, en parte, por el hecho de que estos profesores deberían trabajar con textos más sencillos sin explicar la razón. En otras palabras, aunque son simples pautas para el profesor, creo que aclaran cuál debería ser la principal preocupación del profesor: el idioma. En efecto, todos los aspectos culturales, la literatura también, parecen ser una consecuencia de la lengua, un medio para su práctica.

1.2 AUTORES MÁS REPRESENTATIVOS DE LA TRADICIÓN LITERARIA ESPAÑOLA

En el párrafo 1.1, se han analizado las indicaciones ministeriales concentrándose particularmente en la sección dedicada al ámbito cultural, con la finalidad de detectar los objetivos establecidos por el gobierno y las posibles conformidades o disconformidades entre los disntintos propósitos. En particular, se ha notado como los aprendices que eligen, por ejemplo, la lengua española como primera lengua extranjera, durante el segundo bienio de cultura, están llamados a estudiar los autores más representativos de la tradición literaria del país en el que dicha lengua se habla. En cambio, no se requiere lo mismo a los alumnos que escogen la lengua española como segunda o tercera opción. De toda forma, aunque los documentos ministeriales consideran fundamental el estudio de estos autores, no proporcionan criterios generales y comunes que justifiquen la inclusión de un autor particular entre los más representativos. No solo, sino que las indicaciones tampoco proporcionan una lista de estos autores, por lo tanto, debemos preguntarnos cuáles son y porqué se consideran los más relevantes. Los alumnos deben conocer a estos autores, no importa que conozcan las razones de esta relevancia. Deben estudiar, conocer, a estos personajes uno tras otro. Lógicamente, para que esto pueda ocurrir, para que puedan trasmitir los conocimientos necesarios, es fundamental que también los profesores estén

adecuadamente preparados sobre estos mismos autores. En este sentido, el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*[12], afirma que:

> [...] Sólo a partir de una buena formación histórica el maestro podrá entender las obras cumbres de la Literatura española y disfrutar con su lectura. [...] El maestro debe conocer de primera mano las grandes obras de nuestra Literatura para su formación profesional y para poder seleccionar las adaptaciones o fragmentos convenientes para presentárselo a sus alumnos.[13]

Como consecuencia, podríamos concluir que para enseñar literatura solo hace falta una *buena formación histórica* que nos permita comprender las obras cumbres, las grandes obras. Pero, ¿qué significa tener una buena preparación histórica? ¿Significa conocer la sucesión cronológica de los movimientos artístico-literarios? ¿Saber cuáles autores pertenecen a cada uno de ellos? Según el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura* parece ser así, de hecho, presenta una panorámica de la historia de la literatura española, repartiéndola en períodos, géneros y autores, introduciéndola con la siguiente afirmación:

> [...]A continuación, se resumen en un cuadro las principales escuelas, autores y obras de la Literatura española.[14]

Observando la tabla que se ha reproducido a continuación y analizando la frase que introduce la tabla en la que se reproduce la historia de la literatura, resulta evidente que lo que subyace es la creación de un canon estable, pero que se basa en la decisión arbitraria de alguien quien no aclara los criterios y las razones que están debajo de esta construcción.

Edad Media	Lírica	Oralidad, anonimia, carácter didáctico moralizante Jarchas, cantigas de amigo, canciones populares (villancicos, glosas), los trovadores Lírica culta: los trovadores, *Coplas* de Jorge Manrique (s. XV), el Marqués de Santillana, Juan de Mena El Romancero viejo
	Narrativa	Preferencia por el verso (memorización)

[12] Martín Vegas R. A., *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*, España, Editorial Síntesis, 2009
[13] Martín Vegas R. A., *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*, España, Editorial Síntesis, 2009, página 263
[14] Martín Vegas R. A., *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*, España, Editorial Síntesis, 2009, página 264

		Mester de juglaría: *Poema de Mio Cid (*s. XII) Mester de clerecía: Gonzalo de Berceo (*Milagroos de Nuestra señora,* s. XIII), Juan Ruiz, Arcipreste de Hita (*Libro de Buen Amor,* s. XIV) Don Juan Manuel (*El Conde Lucanor,* s. XIV) Alfonso X y la escuela de traductores de Toledo (s. XIII)
	Teatro	*El auto de los Reyes Magos*
Renacimiento	Lírica	Petrarquismo, neoplatonismo, contrareforma Garcilasco de la Vega, Juan de Herrera Ascética: Fray Luis de León Mística: san Juan de la Cruz, santa Teresa de Jesús
	Narrativa	*La Celestina,* Fernando de Rojas (sólo aparentemente se trata de una obra de teatro) Miguel de Cervantes La novela de caballerías: *Amadís de Gaula* La novela pastoril: *La Galatea* La novela corta: *Novelas Ejemplares* *Don Quijote de la Mancha*
	Teatro	Juan de Enzina
Barocco	Lírica	Luis de Góngora: *Fábula de Polifemo y Galatea, Soledades* Francisco de Quevedo: sonetos y letrillas
	Narrativa	*El Buscón* de Quevedo Prosa didáctica: Baltasar Gracián
	Teatro	Lope de Vega: *Fuenteovejuna, Peribáñez y el comendador de Ocaña, El perro del hortelano, El mejor alcalde, el rey* Calderón de la Barca: autos sacramentales, *La vida es sueño, El alcalde de Zalamea*
Siglo XVIII	Lírica	El barroquismo, la ilustración, el neoclasicismo, el prerromanticismo Meléndez Valdés, Jovellanos
	Narrativa	Feijoo, Jovellanos Cadalso: *Cartas marruecas* Luzán: *Poética* Fabulistas: Iriarte y Samaniego
	Teatro	Leandro Fernández de Moratín: *El sí de las niñas*
Siglo XIX	Romanticismo	Drama romántico: *Don Álvaro o la fuerza del sino,* Duque de Rivas *Don Juan Tenorio,* José Zorrilla

		Gustavo Adolfo Bécquer: *Rimas, Leyendas* Rosalia de Castro: *Follas novas* José de Espronceda: *El estudiante de Salamanca,* "Canción del Pirata" Mariano José de Larra: artículos periodísticos
	Realismo	Realismo y naturalismo José María de Pereda, Juan Valera (*Pepita Jiménez),* Pedro Antonio de Alarcón *(El sombrero de tres picos),* Emilia Pardo Bazán Benito Pérez Galdós: *Episodios Nacionales, Marianela, Misericordia, Fortunata y Jacinta* Leopoldo Alas, Clarín: *La Regenta*
Siglo XX	Modernismo y 98 Crisis de fin de siglo	Rubén Dario (*Azul..., Prosas Profanas),* Juan Ramón Jiménez (*Platero y yo),* Manuel Machado, Valle Inclán (*Las sonatas*) Unamuno (la nivola, *Niebla, San Manuel Bueno, mártir, La tía Tula*), Antonio Machado (*Poesías completas, Soledades, Campos de Castilla*), Azorín (*La voluntad, Antonio Azorín, Las confesiones de un pequeño filósofo,* la vuelta de los clásicos), Pío Baroja (*La busca, El árbol de la ciencia*), Maeztu (el tema de España) El esperpento de Valle Inclán: *Luces de bohemia*
	Novecentismo	Gabriel Miró: *Nuestro Padre San Daniel* Pérez de Ayala: *Belarmino y Apolonio* Ortega y Gasset: ensayo Gómez de la Serna: *El novelista,* greguerías Eugenio D'Ors, Gregorio Marañón, Salvador de Madariaga
	Vanguardia	Futurismo, dadaísmo, creacionismo, ultraísmo, simbolismo, surrealismo Vicente Huidobro La Generación del 27 (tradición y vanguardia): Gerardo Diego, Dámaso Alonso, Vicente Aleixandre, Jorge Guillén, Pedro Salinas, Luis Cernuda, Rafael Alberti, Federico García Lorca Lorca: poesía popular (*Romancero gitano, Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Mejías, Poema del cante jondo*), poesía vanguardista (*Poeta en Nueva York*), teatro (*Bodas de sangre, Yerna, La zapatera prodigiosa, La casa de Bernarda Alba*)

	Postguerra	Miguel Hernández: “El niño yuntero”, “Las nanas de la cebolla”, “Elegía a Ramón Sijé” Poesía social: Blas de Otero, Gabriel Celaya Novela: Carmen Laforet (*Nada*), Camilo José Cela (*La familia de Pascual Duarte, Viaje a la Alcarria*), Sánchez Ferlosio (*Alfanhuí),* Martín Gaite, Ana M.ª Matute, Aldecoa Teatro: Mihura (*Tres sombreros de copa*), Jardiel Poncela (*Los habitantes de la caa deshabitada, Cuatro corazones con freno y marcha atrás, Eloísa está debajo de un almendro*), Buero Vallejo (*En la ardiente oscuridad, Historia de una escalera*)
	Novela experimental (años sesenta-setenta)	Técnicas narrativas: el monólogo interior Martín Santos (*Tiempo de silencio*), Juan Goytisolo, Juan Benet, Juan Marsé, Miguel Delibes (*El camino, Cinco horas con Mario, Las ratas, Los santos inocentes*)
	Poesía: Los novísimos	Poesía de conocimiento: Gil de Biedma, Ángel González, Claudio Rodríguez, José Ángel Valente
	Teatro	Teatro Independiente
	Últimas tendencias	Poesía: García Montero, Sánchez Robayna, Álvaro Valverde, Luis Antonio de Villena, Luis Alberto de Cuenca, Luis García Montero Novela: Luis Mateo Díez, Antonio Muñoz Molina, Eduardo Mendoza, Javier Marías, Juan Manuel de Prada, Juan José Millás, Vázquez Montalbán, Manuel Rivas, Bernardo Atxaga Teatro: Alonso de Santos (*La estanquera de Vallecas, Bajarse al moro*), Fernán Gómez (*Las bicicletas son para el verano*)
	Boom de la literatura hispanoamericana	Julio Cortázar, García Márquez, Borges, Carpentier, Vargas Llosa, Fuentes, Sábato, Isabel Allende

Ilustración 2: cuadro de la historia de la literatura. "Manual de didáctica de la lengua y de la literatura" pp. 264-267

Por otra parte, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes[15], en la sección de Literatura, presenta un Catálogo completo de autores de literatura y un listado de los autores fundamentales de la literatura castellana. Si se examina la lista de los autores más significativos[16], se puede notar que están repartidos según el siglo al que pertenecen, siguiendo el orden cronológico.

[15] www.cervantesvirtual.com
[16] http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/autores_fundamentales/

Si se comparan las dos listas, se puede ver que no solo están organizadas en manera distinta, sino que incluso hay discrepancias en los autores mencionados. De hecho, merece subrayar como la repartición propuesta por el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*[17] se construye a través de un proceso de atribución de etiquetas, las cuales aluden tanto a las distintas épocas literarias como a los géneros, de cada uno de los autores mencionados, como si estas fueran algo fijo y estable que niega la posibilidad de influencias entre los distintos movimientos. Por su parte, el catálogo divulgado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes presenta los autores repartiéndolos en siglos, sin mencionar el movimiento al que pertenecen, las obras y los géneros de estas. Si, por un lado, la lista propuesta por el *Manual* parece ser rígida y basarse en un canon fijo; por otro, al listado promulgado por la Biblioteca Virtual le faltan muchos de los autores que se sitúan entre los años 20 y 30 del Noveciento y que, en general, suelen encontrarse en los manuales que se ocupan del ámbito literario para las escuelas secundarias. En efecto, entre los autores fundamentales de la literatura castellana del siglo XX mencionados por la Biblioteca Virtual, no se encuentran Vicente Aleixandre, Luis Cernuda, Jorge Guillén y Pedro Salinas, autores que en la lista propuesta por el *Manual*[18] se etiquetan como pertenecientes a la Generación del 27, clasificación bajo la cual estos autores suelen encontrarse también en los manuales escolares. Asimismo, parece fundamental observar que solo el *Manual* propone una breve sección en la que se da cuenta del período del boom de la literatura hispanoamericana.

Así pues, a pesar de que no se expresan claramente los criterios de selección de los autores básicos y de las obras cumbres, algo fundamental en la creación de un estándar, tanto el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*[19], como la página web de la Biblioteca Cervantes, presentan una lista de los mismos que puede ayudar al profesor en su elección.

[17] Martín Vegas R. A., *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*, España, Editorial Síntesis, 2009
[18] Id.
[19] Id.

1.3 VISIÓN PANORÁMICA DE MODELOS DIDÁCTICOS Y MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Desde cuando se fundó el Instituto Cervantes, la enseñanza del español como lengua extranjera sujeta a reglas y disposiciones ha aumentado. Como consecuencia, la didáctica de dicho idioma necesita, cada vez más, figuras profesionales y manuales adecuados.[20] En cuanto al ámbito literario, el profesor está llamado no solo a elegir los autores fundamentales de la literatura castellana y sus textos más significativos, sino también tiene que seleccionar el manual más adecuado para el curso y reconocer las finalidades del mismo, tomando en cuenta las necesidades de los aprendices. Del mismo modo, el catedrático tendrá que reflexionar sobre qué enfoque adoptar para ayudar a los alumnos en el proceso de desarrollo de las habilidades preestablecidas.

La didáctica de la literatura ha cambiado su punto de vista según las distintas épocas, tomando en consideración los valores y las mentalidades propios de cada período.[21] En general, destacan cuatro modelos didácticos:

1. *Modelo retórico (desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX):* el objetivo del curso es dominar "el arte del discurso". En este sentido, los clásicos sirven de modelos y dominar el arte de la palabra significa imitarlos;
2. *Modelo historicista (surge en el siglo XIX):* la creación de Estados Nacionales favorece el concebir la literatura como reflejo de la ideología de dichos estados;
3. *Modelo textual (surge en los años 60 del siglo XX):* modelo basado en la práctica del comentario de textos, concebida como manera para el desarrollo de la competencia literaria y la comprensión lectora. El texto se presenta como una unidad comunicativa por descodificar;
4. *Modelo basado en el conocimiento de los textos, la educación literaria (se impone a partir de los años 80 del siglo XX):* este enfoque se centra en el proceso de lectura, concebida como desarrollo de la competencia lectora para que los aprendices se animen a leer.[22]

[20] Martínez-Atienza M. (2018), Zamorano Aguilar A., *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE, III. Programación y diseño de unidades didácticas,* enClave-ELE, página 64.
[21] Id.
[22] Id.

Debido a las inovaciones pedagógicas y tecnológicas, métodos, actividades y, por supuesto, manuales siguen surgiendo y modificándose. Con el objetivo de obtener un examen más detallado de la situación actual, se ha seleccionado un corpus formado por un número limitado de manuales publicados en los últimos años y destinados a desarrollar la competencia literaria mediante una amplia gama de autores y obras.

En general, se ha llevado a cabo una revisión de cuatro manuales de español para extranjeros pensados para una tipología de destinatarios precisa: el alumnado de las escuelas secundarias de idiomas italianas, es decir un público de jóvenes adultos cuyas competencias lingüísticas se pueden indicar por lo menos con un B1, haciendo referencia al Cuadro Común Europeo.[23] Considerando el centro de interés de esta tesis, es decir la didáctica de la literatura, durante la creación del corpus se han evitado todos los manuales que se dedican solo a los aspectos lingüísticos-gramaticales, los manuales que se dedican al perfeccionamento de competencias específicas, como, por ejemplo, la comprensión lectora. De igual forma, se han eliminado todos los manuales que se ocupan del aprendizaje de vocabulario, con finalidades particulares o pensados para determinadas habilidades lingüísticas. En cambio, se ha intentado seleccionar manuales que presentan las temáticas literarias de manera distinta con el propósito de describir sus rasgos característicos y sus peculiaridades De hecho, el corpus anteriormente mencionado responde a una serie de criterios establecidos previamente con el objetivo de analizar la estructura del libro en general, realizando una *general survey*. Los criterios que se han concertado para el análisis general son:

1) Estructura de las distinas unidades didácticas;

2) Abertura comparativa: presencia de secciones dedicadas a la comparación con autores procedentes de otras tradiciones literarias que escriben en el mismo período o abarcan el mismo tema;

3) Ejercicios proporcionados para la comprensión del texto;

4) Informaciones contextuales presentadas;

5) Contemplación de talleres interactivos.

[23] El Marco Común Europeo facilita una base común para el desarrollo de los planos curriculares y de los programas de lengua a nivel europeo, venciendo las barreras que separan los distintos sistemas educativos y favoreciendo la comunicación entre los expertos que trabajan en el ámbito de las lenguas modernas. Uno de los objetivos es describir y articular los niveles de dominio lingüístico, por eso se han desarrollado los niveles comunes de referencia (Usuario básico: A1, A2; usuario independiente: B1, B2; usuario competente: C1, C2) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

A continuación, el lector encontrará una revisión de los cuatro manuales considerados:

- *Abiertamente* (Pérez Navarro J., Polettini C., Zanichelli editore) ,
- *En un lugar de la literatura* (Ramos C., Santos J. M., Santos M.,Deagostini, 2018),
- *Más que palabras. Literatura por tareas* (Benetti G., Casellato M., Messori G, Difusión, 2005),
- *Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano.* Vol. 2 (Brunetti A., Cadelli E., Salvaggio M., Vargas Vergara M., G.Principato S.p.a, 2018).

En particular, se ha decidido atender cada criterio examinando los cuatro manuales, así que se puedan evidenciar posibles analogías o diferencias.

1.3.1 ESTRUCTURA DE LAS DISTINTAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Empezando por el análisis de la estructura general, el primer criterio al que se tiene que considerar es cómo se estructuran las unidades didácticas.

1. *Abiertamente*

Empezando la revisión panorámica de los manuales por *Abiertamente*[24], editado por Zanichelli editore y publicado por primera vez en 2013, podemos observar que el manual está articulado en dos volúmenes: el primero se ocupa de la literatura desde los orígenes hasta el siglo XIX, el segundo trata de la literatura desde el siglo XX hasta nuestros días. Asimismo, prevé también material para los profesores. Considerando el focus en García Lorca en esta tesis, nos centraremos en el análisis del segundo volumen.

Este manual presenta los contenidos literarios agrupándolos según el tema que abordan, adoptando, así, un enfoque que podríamos definir “temático”. De hecho, cada una de las ocho unidades presentes se ocupa de un tema distinto, como, por ejemplo, la

[24] Pérez Navarro J., Polettini C., *Abiertamente. Cultura, lengua y literatura del siglo XX a nuestros días,* Zanichelli editore, 2013

belleza, la Guerra Civil, las relaciones familiares. El curso, estructurado en unidades temáticas, presenta cada unidad subdividida en las siguientes secciones:

- actualidad,
- literatura,
- literaturas en comparación,
- arte,
- cine,
- música,
- hacia el examen,
- competencias.

Aparentemente, la estructura del texto no parece seguir un orden cronológico puesto que se hace hincapié en los distintos temas tratados; en cambio, si se examinan las unidades con mayor detenimiento se puede notar que detrás de los temas, las unidades se subsiguen respetando la secuencia temporal. Sin embargo, al centrarse en los temas de las unidades, y no en la secuencia temporal, los alumnos tienen la posibilidad de reflexionar sobre la distinta relación que cada autor establece con el tema, sin que de dicho autor se mencionen enseguida todas sus obras y su poética.

2. *En un lugar de la literatura*

La revisión panorámica de los manuales sigue con un manual publicado en 2018 y editado por la editorial De Agostini, es decir *En un lugar de la literatura. Desde los orígenes hasta nuestros días.*[25] El texto parece adoptar un enfoque visual puesto que presenta mapas, diagramas, vídeos, líneas temporales y fotos. Como sugiere el subtítulo, el texto abarca la literatura española desde la Edad Media hasta nuestros días repartiéndola en once unidades que se presentan en secuencia cronológica, cada una tratando un período histórico y literario preciso. Además, el texto dedica un capítulo introductorio a la explicación de los géneros y de las figuras literarias y otro capítulo a la literatura hispanoamericana.

[25] Ramos C., Santos J. M., Santos M., *En un lugar de la literatura. Desde los orígenes hasta nuestros días*, DeAgostini, 2018

Cada unidad se abre con una sección cuyo título es "El espíritu del tiempo" compuesta por una línea del tiempo que enseña lo que pasó a lo largo del período considerado en España y en el resto del mundo, ilustrando acontecimientos tanto literarios como de carácter histórico. Más aún, gracias a los apartados "palabras en juego" e "ideas en juego", esta sección destaca ya desde el principio los conceptos fundamentales del período abarcado. A continuación, una sección dedicada al contexto histórico y social en la que se explica de manera sencilla el período en cuestión incluyendo mapas geográficos, fotos, referencias al presente (gracias a la columna "Ayer y hoy" que se encuentra a lo largo del manual) y un apartado llamado "Guía al estudio" para fijar las nociones claves. La tercera sección está destinada al contexto literario verdadero: aquí se presentan los movimientos, las corrientes y los géneros literarios propios de la época a través de diagramas, ejercicios de análisis del texto, fotos y el apartado "Guía al estudio". Seguidamente, la presentación de los autores, de su bio y bibliografía, de su poética y estilo introducen los textos, o fragmentos literarios, seguidos por ejercicios de análisis estructural y de contenido. A conclusión de cada unidad, se puede encontrar la sección "Para resumir" dedicada a la consolidación de lo que los aprendices han adquirido a lo largo de la unidad. Esta sección consta de diagramas y ejercicios para completar, actividades de producción escrita y oral y una parte de autoevaluación. Cada capítulo, igualmente, incluye la sección "Y Además" que ofrece enlaces interdisciplinares como, por ejemplo, de historia, arte, literatura comparada, derecho o sociología.

3. *Más que palabras. Literatura por tareas*

Con el propósito de investigar los manuales destinados a los alumnos italianos de las Escuelas de idiomas y basados en enfoques diferentes, se ha incluído en el corpus el manual *Más que palabras. Literatura por tareas*[26] publicado por la editorial Difusión en 2003 por primera vez. El mismo texto, en su introducción, aclara que está pensado para los estudiantes de español como lengua extranjera que hayan alcanzado, por lo menos, un nivel B1 de competencia lingüística dentro del Marco Europeo de Referencia.

El libro resultó novedoso por la aplicación del enfoque por tareas, enfoque que se convirtió en una herramienta pedagógica puesto que pone al centro del proceso de aprendizaje al alumno y sus experiencias, animándolo a disfrutar de la literatura y a

[26] Benetti G., Casellato M., Messori G., *Más que palabras. Literatura por tareas,* difusión, 2005

implicarse en primera persona en la realización de estas tareas. En efecto, este enfoque se aleja de los modelos clásicos de enseñanza de la literatura, modelos en los que el alumno se percibe como una esponja pasiva que tiene que absorber todo lo que el profesor, al que se le otorga el papel de máximo experto, expone. Por el contrario, gracias a la aplicación de esta metodología, el alumno se convierte en un ente activo que participa e intercambia informaciones y conocimientos con el profesor.

El enfoque por tareas surgió en los años 90 como evolución del enfoque comunicativo.[27] Si el enfoque comunicativo se basa en la secuencia "presentación – práctica – producción"; por su parte, el enfoque por tareas, también conocido como *task-based learning*, vuelca esta secuencia. Como afirma Patricia Fernández Martín en su artículo "La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato", el profesor establece un objetivo principal (tarea final) del proceso de aprendizaje que el alumno llegará a hacer en la lengua objeto. El estudiante llegará a esta tarea a través de una serie de actividades (tareas posibilitadoras/facilitadoras) estructuradas desde las más fáciles hasta las más difíciles y desde las más controladas hasta las más autónomas[28] y en las que estará llamado a utilizar la lengua extranjera; en efecto, la lengua deja de ser el objetivo del aprendizaje y se convierte en el medio. Gracias a la aplicación de este enfoque, la clase se convierte en un espacio abierto a la comunicación y, por consiguiente, en un espacio de libre circulación de los saberes, sin que el estudiante se considere una "tabla rasa" por rellenar.

El manual consta de dos partes: la primera incluye *trabajo con los textos* y unas secciones de *reflexión teórica*; en la segunda, en cambio, aparecen una serie de *anexos de referencia y consulta.* La primera parte está compuesta por tres módulos, y, en cada uno de ellos, se desarrolla un proyecto basado en un género literario y en un tema preciso. Dentro de cada proyecto, el sujeto discente está llamado a realizar cuatro tareas; al final de cada tarea, el alumno lleva a cabo un trabajo facilitador. Por ejemplo, al final de la Tarea 1 el alumno tiene que analizar un poema de Octavio Paz, análisis que ha aprendido hacer a través de los ejercicios que ha encontrado anteriormente.

---

[27] El enfoque comunicativo ha sido la base de la enseñanza de lenguas extranjeras desde los años setenta. La lengua se considera una herramienta para la interacción y la acción social. Este tipo de enfoque se caracteriza por la noción de "competencia comunicativa": una competencia que no es solo lingüística, sino también incluye componentes extralingüísticos y socioculturales. De Balboni E. P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino UTET, 2015, páginas 33-36.

[28] Fernández Martín P., "La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato", en *Didáctica. Lengua y Literatura,* vol. 20, 2008, páginas 62-63

Por otro lado, la segunda parte incluye el "Rincón de la consulta"; en esta sección los alumnos pueden encontrar las informaciones teóricas relacionadas con cada proyecto, a través de la presentación de terminología específica. Asimismo, aquí, se pueden encontrar nociones contextuales mediante fichas de los "Movimientos Literarios", "Autores" y "Cronología".

La base teórica de este enfoque y, por lo tanto, del manual, prevé que sea el alumno quien construye sus propios conocimientos mediante una actitud activa. Asimismo, le permite no focalizarse en la lengua como medio y olvidarse de todos los miedos que suelen acompañar el uso de la misma; de hecho, el discente se focaliza en la tarea, o *task*, que tiene que realizar con la lengua.

4. *Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano*

El último manual analizado es *Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano*[29], editado por primera vez en 2018. Éste consta de dos volumenes: el primero trata de la literatura desde la Eda Media hasta el siglo XIX, el segundo se ocupa de los siglos XX y XXI; tomando en consideración la relevancia de Lorca en esta tesis, se ha analizado el segundo volumen.

El libro presenta cinco macrosecciones, una para cada período histórico- literario: Modernismo y Generación del 98, La Generación del 27, La literatura de la posguerra, Siglo XX y, por último, dedica una sección a La voz de América. Las secciones se subsiguen a través de un orden cronológico. La presentación de cada período histórico-literario se rige en una estructura precisa: las unidades se abren con la presentación del contexto histórico-social, en este apartado podemos encontrar una línea temporal similar, aunque no igual, a la que encontramos en el texto *En un lugar de la literatura*. Después de haber presentado las informaciones históricas, el texto proporciona una sección dedicada al arte típica del período en cuestión. A continuación, el usuario puede hallar las informaciones relativas a los movimientos artísticos y culturales de la época bajo investigación. Merece la pena subrayar que estas informaciones se presentan repartiéndolas entre los tres macro-géneros literarios, es decir: *poesía, prosa* y *teatro*. Esta

[29] Brunetti A., Cadelli E., Salvaggio M., Vargas Vergara M., *Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano. Volumen 2, siglos XX y XXI*, G. Principato S.p.A, Italia, 2018

división se puede encontrar a lo largo de las cinco secciones mencionadas anteriormente. Para cada corriente literaria, se divide la unidad en tres microsecciones, la primera se dedica a la poesía y a los autores que han trabajado con este género, la segunda a la prosa y los artistas que han producido prosa y, la última, se dedica al teatro y a los dramaturgos del período. El enfoque visual que hemos encontrado al revisar el otro manual basado en el orden cronológico, en éste parece perder de intensidad, ofreciendo menos diagramas y mapas.

CONCLUSIONES:

Cada enfoque presenta aspectos positivos y aspectos negativos, la adopción de una determinada metodología depende, en parte, del contexto de aplicación y del objetivo principal del curso. La bibliografía y los manuales de referencia confirman que, hoy en día, se suele apostar por un enfoque tradicional, basado en la presentación cronológica de los movimientos artístico-literarios. Como resultado, los artistas se presentan según la pertenencia a una u otra corriente literaria. Adoptar este enfoque, por un lado, puede resultar útil para que los alumnos puedan colocar los artistas estudiados en un momento histórico-literario preciso y puedan observar cómo se han evolucionado las diferentes corrientes artísticas. Por otra parte, en mi opinión, limitarse al empleo de una presentación cronológica puede favorecer la difusión de conocimientos estandarizados; de hecho, existe el riesgo de que los aprendices conozcan a los autores basándose exclusivamente en las informaciones contextuales recibidas por los profesores y que, por lo tanto, se generen conocimientos que constan solamente de etiquetas y encasillamentos. Como hemos observado principalmente en los dos manuales basados en el orden cronológico, el discente llega al texto literario solo después de la explicación del entorno histórico-literario, de la biografía del artista y, por último, de la poética, de hecho las mismas unidades didácticas en los manuale se estructuran según este orden. Tomando como perspectiva este enfoque, el texto parece considerarse la suma de todas estas informaciones y, por consiguiente, a menudo, se analiza a partir de estas. Un estudio más profundo de algunas de las preguntas propuestas en los ejercicios de análisis del texto en el manual *Horizontes*, por ejemplo, muestra cómo, en algunos casos, se intenta desplazar la atención hacia la relación entre el texto y las características del movimiento al que pertenece. En particular, en la unidad didáctica dedicada al Modernismo y a la Generación

del 98, en dos casos se pide a los estudiantes que reflexionen sobre este vínculo: el primer se da con el texto *La Sonatina,* en el que el discente tiene que relacionar la presencia de determinado campos semánticos, enumerados en el ejercicio anterior, con los temas típicos del Modernismo; en cambio, en el caso del texto *A Orillas del Duero* los aprendices deben explicar cómo la representación del paisaje castellano puede relacionarse con el pensamiento de la Generacion del 98 y con el tema de España. Si, por un lado, estos solo son dos ejemplos y, como veremos más adelante, no representan las únicas preguntas proporcionadas para analizar el texto, por otro, creo que son sintomáticas de la tendencia a la creación de sabaeres encasillados, esquemáticos. Con esto no quiero decir que el enfoque tradicional sea totalmente erróneo, sino que es fundamental tomar conciencia de los pros y los contras, tratando de no generar conocimientos basados en esquemas que permanecen iguales a lo largo del tiempo. Por esto, creo que es importanten tomar en consideración también los aportes procedentes del enfoque temático ya que nos permitiría dirigir la atención de los alumnos hacia la relación que cada autor establece con un determinado tema, convirtiendo las informaciones contextuales en un aspecto secundario. Aunque un autor sufre las influencias del movimiento y del momento artistíco-literario al que pertenece, no creo que sea correcto buscar estas influencias en los textos, presentando un autor y/o su obra solo como Modernista, por ejemplo, por la presencia de determinadas características. Por esta razón, apuesto por la adopción de otras metodologíás, como, por ejemplo, el enfoque temático que encontramos en el manual *Abiertamente* ya que nos permite trabajar con los textos con mayor libertad.

1.3.2 ABERTURA COMPARATIVA: PRESENCIA DE SECCIONES DEDICADAS A LA COMPARACIÓN CON TRADICIONES LITERARIAS 'OTRAS'

El segundo criterio atendido durante el análisis de los cuatro manuales dialoga con lo que señalan las indicaciones ministeriales, es decir la familiarización con el panorama de las demás culturas en sentido comparativo. En efecto, el principio analizado remite a la presencia de secciones dedicadas a la comparación con autores procedentes de otras tradiciones literarias que escriben en el mismo período o que tratan el mismo tema.

1. ***Abiertamente***

El manual considerado, es decir *Abiertamente*, en cada una de las unidades temáticas, presenta una sección cuyo título es "Literaturas en comparación" en la que se ofrecen textos procedentes de la literatura italiana, francesa, inglesa, alemana y, en un caso, estadounidense. El uso de estas culturas como criterios de comparación puede remitir a la frecuencia con la cual estas lenguas europeas se estudian en las escuelas secundarias italianas de idiomas; de hecho, si consideramos que el libro está pensado para usuarios italianos que atienden estas escuelas, tenemos que observar que, en general, inglés, francés y alemán son los idiomas entre los cuales los alumnos pueden elegir. Resulta importante subrayar que los autores que se presentan en esta sección, no solo pertenecen al mismo período histórico-literario , sino también se seleccionan textos que abarcan el mismo tema, ofreciendo una doble oportunidad de comparación. Asimismo, parece fundamental destacar que las obras mencionadas se muestran en la lengua original. Por ejemplo, en el caso de la primera unidad, la que se destina al tema de la belleza, se menciona a Oscar Wilde y su novela *The picture of Dorian Gray*, presentando un fragmento en inglés. La presencia de esta sección dedicada a la equiparación respeta lo que afirman las indicaciones ministeriales; en efecto, otorga al estudiante la posibilidad de observar lo que pasa en el período estudiado en las otras tradiciones literarias. De igual forma, el manual hace que los alumnos adquieran la capacidad de observar como el mismo tema se declina en textos que se han originado en contextos culturales diferentes.

Además, considerando que el manual está pensado para un público específico: el alumnado de las escuelas secundarias de idiomas (cuyo objetivo es alcanzar el

conocimiento de tres idiomas extranjeros), enseñar los textos en la lengua original hace que los estudiantes fomenten la capacidad comparativa, tanto en los contenidos como a nivel lingüístico.

2. En un lugar de la literatura

La sección a parte destinada a la comparación entre textos procedentes de las demás culturas se encuentra bajo el título de "Literatura comparada": si, por un lado, el título parece aludir a la sección que encontramos en el manual anterior; por otro, hay que señalar que esta sección no está presente en todas las once unidades y que no se estructura de la misma manera que en el otro manual. En efecto, esta sección se encuentra en nueve unidades sobre once, las dos unidades que no incluyen esta profundización son "Hacia el Renacimiento" y "El Romanticismo". La razón de la ausencia de esta sección en las dos unidades mencionadas no se explica, y, si por un lado, parece aleatoria, por otro también hay que señalar que reduce la posibilidad de obtener una panorámica interdisciplinar. Dicha sección tampoco se encuentra en el capítulo dedicado a la literatura hispanoamericana, lo cual no deja de ser llamativo puesto que no queda explicado el porque. Asimismo, cabe destacar que las dos secciones no persiguen el mismo propósito, en este manual no se presentan fragmentos procedentes de literaturas "otras". Por ejemplo, si nos detenemos en la unidad dedicada al período etiquetado como "Barroco" y, en particular, en el teatro de este movimiento artístico-literario, podemos observar que en la sección "literatura comparada" se presenta a Shakespeare como el más importante autor teatral del Barroco inglés, se mencionan los títulos de sus treinta y siete obras de teatro, concentrándose en el número, y se ilustran algunos rasgos de el *Globe Theatre*; sin embargo, no se menciona ni un solo fragmento de las obras que lo han consagrado como el más importante autor teatral del Barroco inglés.

En conclusión, se puede afirmar que la familiarización con el proceso de comparación auspicado por las indicaciones ministeriales en este manual se articula y persigue objetivos diferentes: si, por una parte, hemos observado que en el manual anterior se incluyen por lo menos dos fragmentos pertenecientes a dos culturas "otras", haciendo que los usuarios puedan observar la declinación del macrotema de la unidad en las demás culturas; este texto, por su parte, ofrece informaciones contextuales muy teóricas, pero referiéndose a una sola cultura y, muchas veces, a un género, o un autor en

particular. De igual manera, el hecho de no ofrecer fragmentos provenientes de otros entornos culturales reduce la posibilidad de desarrollar la capacidad de observación y comparación en los alumnos. Por lo tanto, se puede afirmar que lo que auspican las indicaciones ministeriales, es decir la familiarización con el proceso de compración, en este manual resulta difícil y, en mi opinión, se consigue solo en parte.

3. Más que palabras. Literaturas por tareas

En este manual resulta más difícil analizar este principio de manera objetiva considerando que está dividido en tres proyectos cada uno de los cuales basado en un género literario y en un tema concreto. El primer proyecto, por ejempo, representa un acercamiento al texto poético a través del tema del amor. A lo largo de las cuatro tareas que componen el proyecto, nos enfrentamos con textos que proceden de la misma tradición literaria pero que pertenecen a distintos períodos histórico-literarios, como, por ejemplo, Gustavo Adolfo Bécquer y Juan Ramón Jiménez. El hilo que une y acomuna los textos citados es el tema del amor. En otras palabras, la abertura comparativa aquí se realiza de manera distinta: si, en los manuales anteriores, se ha intentado relacionar textos pertenecientes a la literatura hispánica con textos, o referencias, procedentes de culturas "otras"; en este manual se enfrentan textos originados en la misma cultura, adoptando, por lo tanto, una perspectiva diacrónica: analizando la evolución de un mismo tema en épocas diferentes. Como consecuencia, los usuarios de este manual no podrán gozar de la visión pluri-cultural anhelada por las indicaciones.

4. Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano

En cuatro de las cinco unidades didácticas presentadas, a conclusión de la sección destinada a la presentación del contexto histórico social, los usuarios pueden encontrar un apartado titulado "Mientras tanto...". Hay que destacar que esta sección no se incluye en la unidad destinada a la literatura hispanoamericana, siguiendo el camino trazado por el manual *En un lugar de la literatura.* Los criterios no se aclaran tampoco en este caso, pero la elección de no equiparar la literatura hispanoamericana con otros entornos culturales no pasa desapercibida, es como si hubiera una distinción, y, por lo tanto, una clasificación, entre la literatura nacional de España y la literatura de los países de

Latinoamerica. En la praxis didáctica, en general, estudiar literatura española implica focalizarse en textos españoles e hispanoamericanos, sin detenerse en cuestiones territoriales, en cambio, los manuales parecen no prestar la misma atención a las dos producciones literarias. Si lo pensamos bien, también en las dos listas analizadas anteriormente y que presentan los autores más representativos de la tradición literaria española, presentaban el mismo problema: la lista propuesta por el *Manual* incluye el período denominado "Boom de la literatura hispanoamericana", mientras que la lista promulgada por la Biblioteca Virtual, bajo la etiqueta de "autores fundamentales de la literatura castellana" solo incluye los artistas peninsulares. De toda forma, en este apartado, se ilustran los principales acontecimientos político-literarios de Italia e Inglaterra, mencionando los personajes claves de dicho período. Es interesante señalar la elección de las dos naciones anteriormente mencionadas como términos de la comparación para todos las épocas histórico-literarias abordadas. En efecto, las dos naciones seleccionadas remiten a la metodología adoptada por el manual *Abiertamente*, aunque en aquel manual encontramos también otros términos de comparación. Si, por un lado la elección puede parecer aleatoria; por otro, creo que está vinculada a cuestiones "culturales". De hecho, este manual también está pensado para un público compuesto por italianos que estudian la lengua y la literatura italiana; esta misma audiencia a la que se dirige está llamada a estudiar inglés como lengua, y cultura, extranjera curricular obligatoria. Como consecuencia, el alumno tendrá que comparar textos procedentes de entornos culturales "otros" conocidos y que se quedarán los mismos a lo largo de las unidades.

Asimismo, resulta fundamental aclarar que al equiparar la situación artística en países "otros", nunca se reproducen los textos. Si nos detenemos en la situación en Italia e Inglaterra al principio del siglo XX, podemos observar que se indican movimientos literarios mediantes las etiquetas de Futurismo, en Italia, y Modernismo, en Inglaterra, sin presentar los rasgos que los diferencian o los acomunan con los movimientos españoles. De los autores más representativos de estas corrientes, cuyos nombres están en negrita, de vez en cuando tampoco se mencionan las obras producidas, como en el caso de Luigi Pirandello.

En conclusión, a pesar de la inclusión de una abertura comparativa, ésta no parece ser suficiente para ofrecer a los alumnos una idea clara de cuáles son las características

propias de los movimientos contemporáneos en otras tradiciones literarias y tampoco para que sean ellos los que las descubran mediante textos.

CONCLUSIONES:

Si comparamos la abertura comparativa propuesta por los cuatro manuales con lo que afirman los documentos ministeriales, creo que la metodología más eficaz es la que encontramos en *Abiertamente* ya que reproduce los textos procedentes de las culturas 'otras' en el idioma original. Como ya se ha observado, el manual en cuestión ofrece una doble posibilidad de comparación puesto que selecciona textos que proceden del mismo período histórico y que abarcan el mismo tema de la unidad. De esta manera, los alumnos pueden comparar los resultados del mismo período histórico-cultural en las diferentes culturas, y, al mismo tiempo, observar cómo el macrotema de la unidad ha sido desarrollado por los varios autores. Por otra parte, cabe destacar que el manual no proporciona informaciones contextuales detalladas sobre el movimiento y el fragmento citado, pero creo que tiene más sentido proporcionar textos, ejemplos concretos con los que los estudiantes puedan trabajar; adoptar la metodología de un manual como *En un lugar de la literatura* significa, en mi opinión, reducir la comparación a mera teoría.

Para comprender mejor en qué consiste la abertura comparativa, creo que es interesante analizar la sección dedicada a esto, o sea 'Literaturas en comparación', y los ejercicios de comprensión propuestos por el manual *Abiertamente* para trabajar con los textos 'otros'. En particular, si consideramos la unidad número 5, es decir "Lejos de la patria", cuyos temas centrales son la emigración y el exilio, podemos observar como algunos de los textos producidos a principio del siglo XX por algunos autores españoles, por ejemplo, *Hay dos Españas* de León Felipe o *Peregrino* de Luis Cernuda, se enfrentan con textos de la misma época y que tratan del mismo macrotema, pero que han sido producidos en entornos culturales diferentes. En este caso, en particular, los usuarios están llamados a trabajar con un fragmento de un poema de G. Pascoli, *Italy,* y con un fragmento tomado de un texto de John Fante, *West of Rome*. Los textos españoles, por lo tanto, se comparan con un texto italiano y uno estadounidense. Para que el estudiante pueda analizar y confrontar realmente textos literarios procedentes de diferentes culturas y lenguas, creo que es fundamental que las preguntas de comprensión propuestas constituyan un estímulo para la reflexión y se focalicen en los aspectos que pueden

compararse. Sin embargo, analizando las preguntas proporcionadas, podemos observar cómo la atención se desplaza hacia otros elementos. En particular, las preguntas de comprensión propuestas para trabajar con *Italy* son: 1) En el texto hay diferentes personajes: ¿quiénes son? ¿Qué idioma utilizan? ¿Por qué?; 2) Al principio a Molly no le gusta nada vivir en Italia, pero al final asistimos a un cambio total de actitud. ¿Cómo se manifiesta? ¿A qué se debe, según tu opinión? Por otro lado, las preguntas propuestas para el texto de John Fante se centran en la relación de Mr. Molise con la tierra de sus antepasados; en los dos sentimientos opuestos que albergan en el interior del protagonista y, por último, en la crítica de Mr. Molise a un tipo particular de italiano. Como podemos notar, las preguntas no funcionan como pistas, sino que, por el contrario, dirigen la atención hacia aspectos que sólo conciernen a uno u otro texto, como, precisamente, a los personajes y a sus características. Este tipo de pregunta suele repetirse en las distintas unidades, de hecho, si tomamos como segundo ejemplo la unidad 6, cuyo tema central son las relaciones familiares, podemos ver cómo los ejercicios de comprensión propuestos para el texto de Daniel Pennac se centran en el tipo de familia presentada y en los distintos personajes que la componen. Resulta claro, por lo tanto, que es responsabilidad del profesor construir, crear, uniones y conexiones entre los textos que sirvan a los estudiantes para analizar y comprender las posibles analogías o disconformidades. Como ya hemos dicho, este manual ofrece una doble posibilidad de comparación: por un lado, temporal y, por otro, temática. Tomando la unidad 5 como punto de partida, en particular, y considerando que este manual sigue un enfoque temático, los profesores podrían guiar una reflexión sobre cómo los distintos autores abordan el tema del exilio, analizando si hay una cierta recurrencia en los sentimientos expresados, si se expresan mayormente la cólera, el rencor o, en cambio, la esperanza, o incluso, se podrían focalizar en la dicotomía memoria-olvido, examinando si en los distintos textos, escritores y poetas suelen hablar de lo que van dejando o de lo que pueden encontrar en el país de acogida.

1.3.3 EJERCICIOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO

A continuación, he examinado la tipología de ejercicios proporcionados para la comprensión del texto.

1. Abiertamente

Los ejercios propuestos para la comprensión del texto constan de dos secciones: la primera se titula "para comprender el texto" y la segunda "para analizar el texto". Los dos nombres remiten a dos finalidades distintas: la primera sección se dedica a un análisis de algunos aspectos de contenido, como, por ejemplo, el tema principal, las sensaciones que una dada obra produce o el destinatario de la obra. Por otro lado, la segunda sección se dedica a examinar la forma de las obras, investigando, por ejemplo, la estructura métrica, los recursos estilísticos empleados, el tono y los aspectos lexicales. Analicemos, a este respecto, algunas de las preguntas propuestas para la comprensión de *Es una tarde cenicienta y mustia* de Antonio Machado.[30] La sección "para comprender el texto" consta de cuatro preguntas, entre las cuales se incluyen preguntas como, por ejemplo, ¿cuál es el tema del poema? O, ¿de qué es símbolo la tarde que se describe?, ¿cuál es el significado del verso 12? En cambio, la sección "para analizar el texto" consta de cinco preguntas que tratan de guiar el análisis de la estructura métrica y de los recursos estilísticos empleados. Esta repartición remite a la dicotomía forma-contenido: las obras, en efecto, parecen analizarse siguiendo estos dos parámetros, yendo en detrimento de una reflexión sobre el significado. Las preguntas que pertenecen a la primera sección, cuyo título alude a una comprensión profunda, en realidad, se centrar en aspectos que, en mi opinión, son superficiales. Si, por un lado, comprender el tema central de un poema es importante para el análisis del mismo, por otro, creo que para comprender el significado más profundo de un poema no es suficiente centrarse en el tema en general y contestar a unas preguntas que remiten a significados parciales, como el del verso 12.

Merece la pena destacar que, en general, los ejercicios propuestos para problematizar el contenido, tanto a nivel lingüístico- sintáctico, como a nivel semántico, de las obras constan de preguntas abiertas, lo cual conlleva la posibilidad de construir una

[30] Pág. 23 del manual *Abiertamente*

interpretación individual sin que el alumno tenga que elegir entre una serie de respuestas ya formuladas.

2. En un lugar de la literatura

"Significado", "estructura" y "pienso, luego existo": estas son las tres categorías en las se reparten las preguntas que componen los ejercicios que siguen los textos literarios presentados. Aquí también, cada sección tiene una función específica: la primera intenta investigar los contenidos de la obra, como el tema principal, los acontencimientos narrados o las imágenes presentes en las obras; la segnda, en cambio, trata de analizar la estructura de la obra ilustrada, profundizando los aspectos métrico-estilísticos. En la mayoría de los casos, como en el manual precedente, los ejercicios están formados por preguntas abiertas que, en mi opinión, favorecen el desarrollo del pensamiento autónomo de los aprendices puesto que no se proporcionan respuestas por seleccionar. Por el contrario, las preguntas propuestas orientan el sujeto discente tanto en el análisis formal (métrico-estilístico) come en el análisis de los contenidos, que, sin embargo, parece centrarse más en el análisis del tema y de algunos rasgos, más que en el significado verdadero de la obra.

Además, resulta interesante destacar la tercera sección, es decir "pienso, luego existo", cuyo título remite al método de Descartes; en esta sección se pueden encontrar preguntas que intentan desarrollar un pensamiento, una opinión crítica fruto de una reflexión individual sobre los asuntos propuestos. Tomando como ejemplo dicha sección al final de un fragmento de José Martínez Ruiz "Azorín", podemos observar que los sujetos discentes están llamados a relacionar el fragmento con el tema actual de la globalización, lo cual, si por un lado obliga el estudiante a familiarizar con la obra, por otro también le obliga a reflexionar sobre las relaciones posibles entre pasado y presente, pidiendole que utilice sus conocimientos para profundizar y problematizar los enlaces. Como consecuencia, el alumno debe emplear tanto sus conocimientos teóricos como su habilidad crítica.

3. Más que palabras. Literatura por tareas

Como se ha presentado en el punto número 1 del examen de la estructura general de *Más que palabras*, la aplicación de este tipo de enfoque no sigue las pautas tradicionales,

por lo tanto, no solo no se sigue un orden de tipo “tradicional” - cronológico, sino tampoco se presentan los ejercicios de comprensión usuales. En efecto, al principio, no se pide analizar los textos literarios, sino se les pide a los alumnos que trabajen con éstos, incluso que trabajen sobre los textos, recreándolos, manipulándolos. Se trabaja mucho con las sensaciones. A menudo, los textos no se presentan completos, sino por fragmento; en estos casos, es el estudiante quien tiene que reconstruir el texto, trabajando incluso en grupos y comparando las respuestas. Por ejemplo, el primer ejercicio de la tarea 1 propone solo el primer verso de dos poemas de Bécquer y pide a los alumnos completarlos con los versos que pueden encontrar, desordenados, en un apartado.

Al final de cada tarea, el manual presenta la sección “Para acabar” en la que se proponen ejercicios que intentan juntar las competencias adquiridas a lo largo de la tarea y de las actividades. En esta sección, se pide a los alumnos que analicen un texto determinado siguiendo las pautas ofrecidas anteriormente. El análisis que se proporciona al final de cada tarea no siempre es igual: no solo cambia a lo largo de los tres módulos y, por lo tanto, entre los distintos géneros literarios presentados, sino también se diferencia dentro del mismo módulo, presentando níveles de análisis distintos.

4. Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano

Después de haber presentado los textos literarios, el manual *Horizontes* incluye los ejercicios de análisis del texto en un apartado cuyo título es “De la comprensión al pensamiento crítico”. Este apartado reparte los ejercicios en:

1) comprensión,
2) análisis,
3) comentario,
4) reflexión.

En general, se puede afirmar que los ejercicios constan de preguntas abiertas; son raros los ejercicios para completar y, en la mayoría de los casos, se encuentran en la sección que profundiza la comprensión del texto y están formados por ejercicios de verdadero o falso, de elección de la respuesta correcta o de puesta en orden de unas frases. De vez en cuando, en la sección análisis, también se incluyen una o dos preguntas bajo la etiqueta de “Enfoque lingüístico”; estas preguntas sirven para reflexionar en

determinados aspectos gramaticales o en algunas estructuras sintácticas presentes en los textos presentados como, por ejemplo, en los adverbios o conectores.

Por cierto, hay que tener en cuenta las distintas finalidades de las diferentes clases de los ejercicios: si, por un lado, la sección *comprensión* trata de controlar el contenido y los temas; por otro, la de *análisis* intenta averigüar la composición del texto presentado, tanto a nivel métrico como semántico y las relaciones entre texto y corriente literaria. En general, las dos secciones que sobresalen por el objetivo que persiguen son las últimas dos, es decir *comentario* y *reflexión*; de hecho, intentan hacer que los aprendices elaboren las informaciones de manera crítica y autonoma mediante preguntas abiertas que exigen justificaciones razonadas. A este respecto, analicemos, por ejemplo, las preguntas de *comentario* y *reflexión* propuestas para trabajar con un fragmento tomado de *El corazón helado* de Almudena Grandes[31]; el ejercicio propuesto en el apartado de comentario afirma: "este fragmento expresa muy bien el dolor de quien está forzado a abandonar su tierra. Escribe un breve comentario en que explicas lo que te ha comunicado el texto y haces referencias al tema del exilio estudiado en otros autores." Por otro lado, la sección de *reflexión* consta de las dos siguientes preguntas: 1) ¿en tu vida has tenido que dejar a unas personas o un sitio que querías mucho? ¿Qué es lo que más echabas de menos en esa situación? ¿Cómo lo has superado?; 2) Imagina tener que cambiar de ciudad hoy. ¿Qué es lo que más echarías de menos?

De hecho, en el primer caso, el discente no debe analizar la forma o el contenido, sino trabajar con lo que el texto le ha comunicado, comparando el tema general expresado en este texto con otros textos y autores que abarcan el mismo argumento, lo cual permite que el alumno comente aportando sus justificaciones, sus razonamientos, sin tener que contestar a una serie de preguntas que, en cierto sentido, limitan su pensamiento. Asimismo, en el apartado dedicado a la reflexión, los estudiantes están llamados a relacionar pasado y presente, tratando de trabajar con las emociones.

CONCLUSIONES:

En conclusión, podemos afirmar que, en general, los ejercicios propuestos por los manuales analizados siguen la dicotomía forma-contenido, identificando, muy a menudo,

[31] Brunetti A., Cadelli E., Salvaggio M., Vargas Vergara M., *Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano. Volumen 2, siglos XX y XXI,* G. Principato S.p.A, Italia, 2018, pp. 514-515

el contenido con el tema principal de la obra presentada. En la mayoría de los casos, las preguntas no representan una ocasión para reflexionar y trabajar con y sobre el texto. Los estudiantes no desempeñan un papel activo en el proceso de construcción del significado; por el contrario, el significado de una obra es el resultado de la mera suma de las respuestas a las preguntas proporcionadas. El único manual que no sigue esta tendencia, o por lo menos no completamente, es *Horizontes*. De hecho, como hemos observado, la sección de *reflexión* y la de *comentario* permiten al estudiante involucrarse, aportando sus propios razonamientos y justificaciones, a menudo pidiéndole que compare períodos y temas.

1.3.4 INFORMACIONES CONTEXTUALES PRESENTADAS POR LOS MANUALES

El cuarto principio examinado ha sido cuántas y cuáles informaciones contextuales ofrecen los manuales.

1. Abiertamente

Este manual consta de una estructura peculiar, no solo por el hecho de organizar las unidades en base a los distintos temas seleccionados, sino también por la organización de las informaciones contextuales ofrecidas. En general, estamos acostumbrados a encontrar las informaciones relativas al autor y a su bibliografía antes de sus obras. Este manual, en cambio, no introduce las obras presentándolas de manera detallada, es decir proporcionando informaciones minuciosas sobre el movimiento literario al que el autor pertenece, su bio y bibliografía y su poética. En efecto, las obras literarias citadas se introducen mediante pocas líneas que intentan explicar la relación que se establece entre lo que se va a leer y el macrotema de la unidad; aunque la aplicación de este método podría resultar insólita, cabe destacar que podría ayudar a los aprendices a incrementar el nivel de autonomía en el proceso de análisis.

De toda manera, informaciones contextuales útiles para la profundización de los movimientos literarios abordados y de los autores se pueden hallar al final del manual, en la sección “Contexto histórico-cultural”.

2. *En un lugar de la literatura*

A diferencia de lo que se ha visto en el manual *Abiertamente*, en *En un lugar de la literatura* la información contextual está y es muy detallada. De hecho, como ya se ha explicado anteriormente, antes de presentar las obras literarias, cada sección se ocupa de contextualizarlas a nivel histórico, social y literario. Gracias a la línea del tiempo que abre cada capítulo, se puede obtener un esquema visual del orden cronólogico de los acontecimientos. De la misma manera, las dos secciones siguientes, "contexto histórico y social" y "contexto literario" introducen el período abarcado y los movimientos literarios correspondientes. En particular, en la sección de "contexto literario" se presentan datos relativos a las corrientes, a sus rasgos característico, a temas y géneros propios de las mismas. A seguir, a través de unas fichas, también se dan informaciones sobre el autor, su poética, su estilo e, incluso, sobre las características y los temas principales de la obra que se va a leer.

3. *Más que palabras. Literaturas por tareas*

Por su lado, en el manual *Más que palabras. Literatura por tareas* es necesario considerar las dos partes de manera autónoma. En la primera parte, es decir la parte que consta de los tres módulos, se ofrecen pocas informaciones contextuales. En general, algunos autores se presentan mediante una foto y las fechas de nacimiento y muerte. Las pocas informaciones contextuales que se encuentran a lo largo de los tres módulos van en detrimiento del proceso de contextualización de las obras y de los autores en el período histórico-literario. Como ya se ha subrayado al hablar de la estructura del manual, los usuarios pueden encontrar informaciones contextuales más detalladas en la segunda parte del texto, precisamente en el "Rincón de la consulta", donde los alumnos podrán hallar las características fundamentales de los movimeintos literarios, las bases ideológicas, los temas y algunas referencias al marco histórico. Asimismo, podrán averigüar las informaciones sobre la vida y las obras de los autores mencionados a lo largo del manual. Merece la pena señalar que se dedica una primera sección a los movimientos literarios como, por ejemplo, Romanticismo, Modernismo y Generación del 98; aquí se nombran los autores pertenecientes a cada corriente. Solo a continuación se presenta la sección "Autores" en la que se ilustran los autores detalladamente, repartiéndolo según el movimiento literario al que pertenecen.

4. Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano

Tomando como punto de partida cuántas y cuáles informaciones contextuales están presente, el manual *Horizontes* se acerca mucho al otro manual basado en el orden cronológico, es decir *En un lugar de la literatura*. En efecto, éste también ofrece una amplia contextualización tanto a nivel histórico-social, como a nivel artístico-literario antes de presentar los textos. Por ejemplo, en la unidad destinada a la literatura de la posguerra, no solo se dan informaciones de corte histórico, sino también se habla de la situación artística, incluyendo bajo la etiqueta "arte" la pintura, el cine y la arquitectura. Todo esto permite que los alumnos tengan una panorámica completa del entorno cultural en el que las obras que leerán a continuación se han producido. El contexto literario se presenta solo a continuación, dedicando un apartado, aunque sea breve, a cada uno de los tres géneros principales, es decir poesía, prosa y teatro.

Del mismo modo, de cada autor se proporcionan informaciones biográficas e, incluso, sobre la trayectoria poética y sus obras. Por lo tanto, podemos afirmar que los dos manuales se alejan tanto de *Abiertamente* como de *Más que palabras* por incluir dichas informaciones antes de los textos y no después.

CONCLUSIONES:

Como ya he afirmado, la praxis didáctica hodierna se rige en un modelo que se podría definir historicista, cuyo objetivo principal es enseñar la historia de la literatura mediante la transmisión de saberes histórico-contextuales. Según este modelo, el orden de presentación de los contenidos es uno y se mantiene siempre el mismo: entorno histórico-social, movimiento artístico, informaciones bio y bibliográficas y, por último, lamentablemente, el texto literario. Cuando seguimos el orden de presentación estándar, al que estamos acostumbrados desde siempre, la textualidad, que debería representar el eje, se convierte, desgraciadamente, en algo secundario, como si fuera más importante conocer el contexto en el que una obra se produjo que conocer la obra. Como consecuencia, muy a menudo, la comprensión del texto se convierte en mero análisis formal: los alumnos, tomando como punto de partida las informaciones adquiridas hasta entonces, se acercan al texto buscando las características generales del movimiento artístico. En mi opinión, no podemos no admitir que existe una estrecha relación entre el

marco histórico cultural y el análisis del texto: a menudo, las informaciones contextuales acaban influyendo en la comprensión del texto; por eso creo que sería fundamental cambiar la metodología empleada y presentar en marco histórico-cultural como algo secundario, conviertendo, por fin, el texto o fragmento literario en el centro de interés.

1.3.5 CONTEMPLACIÓN DE TALLERES INTERACTIVOS

En último lugar, se ha considerado la contemplación de talleres, es decir de actividades que permiten al alumno utilizar sus competencias y conocimientos y ponerlos en práctica, reelaborando los temas abordados.

1. Abiertamente

En este manual, a lo largo de las distintas unidades tematicas, se pueden encontrar talleres clasificados en: taller en la red, taller de creación, taller de ensayo y taller de trabajo. En general, los talleres en la red piden que los aprendices busquen informaciones sobre personajes prominentes de la tradición cultural española, como, por ejemplo, Antoni Gaudí, Pablo Picasso, o sobre acontecimientos históricos-culturales, como la *Ley de Memoria Histórica*. Se puede afirmar que estos talleres no solo enriquecen el estudiante desde le punto de vista cultural, sino también permite que los nativos digitales aprendan mediante medios y recursos diferentes. Asimismo, favorecen el desarrollo de las competencias digitales y la capacidad de casificar las informaciones con las que se enfrentan.

En cambio, los talleres agrupados bajo la denominación de talleres de creación exigen que los alumnos creen algo. Estos talleres piden que los aprendices reflexionen sobre los asuntos literarios presentados y que realicen un producto relacionado con ellos. Por ejemplo, en la unidad que trata el tema “Publicidad y vanguardia”, después de haber presentado los *Caligrammes* de Guillerme Apollinaire persiguiendo una perspectiva comparativa, se les pide que creen un caligrama de clase. Analizando esta tipología de talleres desde más cerca, se puede observar que en la unidad que se ocupa del exilio y del hehco de estar lejos de la patria, el taller de creación pide a los alumnos que produzcan algo que remita a una pasado más o menos feliz y que creen un album de clase. Aquí, no

se les pide respetar una forma precisa, como en el ejemplo anterior, sino se les deja la posibilidad de elegir entre escribir, dibujar o grabar.

Por otra parte, a lo largo de todo el manual solo se encuentra un taller de ensayo en la segunda unidad, la que trata la incertidumbre. Este *workshop* resulta ser el más vinculado al aprendizaje de la tradición literaria; en efecto, exige que los alumnos, después de haber léido los textos de la unidad, escriban un ensayo en el que expliquen la postura de los principales autores de la época frente a la existencia humana y el sentido de la vida.

Para concluir, al final de cada unidad temática se encuentra un taller de trabajo que se relaciona de manera muy estrecha con el tema general abarcado a lo largo de la unidad. Merece la pena subrayar que estos talleres no exigen que los aprendices trabajen exclusivamente sobre o con los textos pertenecientes a la literatura española. Si, por ejemplo, examinamos el taller propuesto al final de la primera unidad, la que abarca el tema de la belleza, podemos observar que lo que se les pide a los alumnos es pensar en cómo cambiar el aspecto de algunas zonas comunes del Instituto. Los discentes tendrán que dividirse en tres grupos y cada grupo trabajará con un aspecto específico, uno de estos grupos tendrá que seleccionar fotos y versos de poetas, lo cual otorga a los estudiantes la posibilidad de encontrar y elegir textos poéticos por su cuenta, sin que sea el profesor quien los elige.

2. En un lugar de la literatura

Si en el manual anteriormente examinado encontramos apartados cuyo título, por ejemplo “taller en la red”, adelantaba la presencia de talleres; aquí, en éste, no están presentes apartados y titulares que remiten a la presencia de talleres verdaderos. En cambio, en el manual *En un lugar de la literatura* es posible encontrar secciones, tituladas “tertulia literaria”, en las que, mediante actividades individuales o en grupo, no solo se profundizan determinados argumentos, sino también se desarrollan competencias “otras” que no son estrecha y exclusivamente lingüístico-literarias. En particular, si nos concentramos en la “tertulia literaria” puesta al final de la unidad dedicada al Barroco, se puede observar que las actividades propuestas siguen las mismas pautas que vimos en el manual precedente; por ejemplo, los estudiantes están llamados a buscar informaciones y preparar exposiciones. Resulta fundamental subrayar que en este caso las entregas

parecen estar más vinculadas a los asuntos literarios. En particular, destaca la tertulia puesta a conclusión de la unidad dedicada al Modernismo y la Generación del 98; en efecto, la primera actividad en grupo exige que los discentes reflexionen y debatan sobre la función de la literatura, para aclarar cuáles pueden ser las posiciones con respecto a la pregunta "¿puede la literatura transformar nuestra vida?" se ilustran unos versos pertenecientes a diferentes autores que pueden funcionar como estímulos para los alumnos.

3. Más que palabras. Literatura por tareas

Como ya se ha señalado anteriormente, este manual sigue un modelo de construcción totalmente diferente con respecto a los otros manuales analizados. De hecho, la aplicación del enfoque por tareas modifica la manera de relacionarse a los textos presentados y de trabajar con ellos. Asimismo, cambian los ejercicios aportados para analizar y reflexionar sobre los textos; en consecuencia, no resulta posible encontrar, a lo largo de la primera parte, secciones dedicadas a la creación de talleres come hemos observado en los libros precedentes. Ejercicios similares a los talleres que hemos examinado hasta ahora (actividades prácticas individuales y de grupo que exigen una participación activa de los estudiantes) se pueden hallar a lo largo de las varias tareas en cada proyecto. Merece la pena subrayar que, entre los cuatro manuales investigados, éste resulta ser el que menos incrementa el uso de internet para la realización de las tareas, limitando el empleo de las competencias transversales. En efecto, cabe subrayar que entre los manuales analizados, *Más que palabras. Literatura por tareas* es el menos reciente puesto que se publicó en 2005 y que el empleo del ordenador y de Internet ha implementado mucho.

4. Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano

"Ahora tú: hacia el mundo laboral": este es la etiqueta que reúne ejercicios que se acercan a los que en el manual *Abiertamente* encontramos bajo el título de "talleres". Estos ejercicios persiguen el mismo objetivo de los demás talleres, es decir la puesta en práctica de las competencias y los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad. En este manual se intenta hacer un paso adelante si consideramos que las entregas intentan simular situaciones reales del mundo laboral relacionándolas con la competencia cultural-

literaria y otras competencias transversales (como la habilidad de hallar informaciones en la red). Por ejemplo, el ejercio propuesto en la unidad que aborda el periódo que precede la Guerra Civil exige que el aprendiz imagine ser traductor profesional que tiene que traducir al italiano el poema *Espadas como labios*, lo cual implica conocer el contexto en el que ha surgido la obra, entender el significado profundo y emplear tu competencia lingüística. Cabe destacar que esta tipología de ejercicios, aunque no etiquetada como talleres, en este manual nunca solicita trabajar en equipo, algo que, en cambio, encontramos en los demás manuales.

CONCLUSIONES:

En general, los talleres representan una metodología didáctica que no solo trata los contenidos de la asignatura, sino que también dirige la atención de los profesores y de los discentes hacia el saber hacer. De hecho, como hemos visto en los varios manuales, los ejercicios señalados como 'talleres' piden que los alumnos se pongan en juego y que comproben sus capacidades. La inclusión de este tipo de ejercicios, en mi opinión, constituye un valor añadido ya que permite a los alumnos enfrentarse con otros ejercicios, que nada tienen que ver con los ejercicios canónicos de comprensión y análisis del texto. Los estudiantes deben probar sus habilidades haciendo algo concreto, desde una simple búsqueda en Internet, hasta una actividad más compleja como la traducción de un poema. Desde este punto de vista, el manual que ofrece la mayor variedad de actividades prácticas es *Abiertamente*, el manual, de hecho, identifica diferentes tipos de talleres que piden a los usuarios poner en práctica diferentes capacidades. Sin embargo, es fundamental señalar que, al mismo tiempo, no todos los talleres están estrechamente relacionados con los contenidos literarios, lo cual puede ser tanto positivo como negativo. De hecho, al ser un manual de literatura, creo que sería fundamental proporcionar actividades otras pero que, de alguna forma, se relacionen con la asignatura. Los talleres, en mi opinión, deben representar una forma diferente y más atractiva de trabajar con los contenidos presentados. Por ejemplo, se podrían proporcionar ejercicios de escritura creativa en los que los alumnos intenten reproducir un cierto estilo o hablen de un cierto tema, o se podría pedir a los estudiantes buscar críticas sobre el texto con el que están trabajando. En conclusión, creo que incluir algunos talleres entre los ejercicios más tradicionales es importante para que los alumnos trabajen con y sobre los textos desde otra perspectiva,

pidiéndoles que hagan, que produzcan. Sin embargo, tengo la sensación de que, aunque están presentes en los distintos manuales, hay pocos profesores que estén dispuestos a ponerlos en práctica en la praxis didáctica.

CAPÍTULO 2

FOCUS EN FEDERICO GARCÍA LORCA: ANÁLISIS DE LO QUE LOS MANUALES ESCOLARES CUENTAN DEL AUTOR

En este capítulo se presenta una panorámica de lo que los manuales escolares investigados en el capítulo precedente cuentan sobre este autor, tratando de analizar las unidades didácticas que dedican a uno de los autores que, tanto el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*[32] como la lista propuesta por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, incluyen entre los autores fundamentales de la literatura castellana: Federico García Lorca.

2.1 REFLEXIÓN TEÓRICA: ¿POR QUÉ FEDERICO GARCÍA LORCA?

Como ya hemos visto, existen tablas en las que se reproducen las distintas fases de la historia de la literatura española y se reúnen los autores fundamentales de la tradición castellana, autores que se han convertido en partes de un canon que ha sido creado por parte de alguien sin aclarar los principios necesarios para la inclusión, o exclusión, de un determinado autor dentro de este canon.

Federico García Lorca forma parte de esta lista; su nombre se incluye en los dos canones tomados como puntos de referencia: el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*, y el catálogo promulgado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. La inclusión de este autor, poeta y dramaturgo, entre los autores que representan la literatura castellana subraya la necesidad y la importancia de conocer, comprender y estudiar su poética y sus obras.

Otro aspecto que merece la pena destacar es el proceso de categorización que sus obras han sufrido y siguen sufriendo. En efecto, se han creado imágenes fijas y estables alrededor de este artista y de su recorrido artístico, dividido, en general, en épocas y etapas a las que se ha atribuido una etiqueta. Como consecuencia, se han producido

[32] Martín Vegas R. A., *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*, España, Editorial Síntesis

conocimientos que se han convertido en verdaderos dogmas, en un sistema de creencias que han llegado a ser estereotipos. Son muchas las categorizaciones que acompañan las obras del autor: si *Romancero gitano* ha creado la etiqueta de «poeta de los gitanos», *Poeta en Nueva York* ha creado dos imágenes diferentes: por un lado la de «poeta de los negros», por otro la de «poeta surrealista». Pero estas son solo algunas de las diferentes categorizaciones; de hecho, se suele definirle incluso como el poeta de las víctimas por las denuncias sociales que se incluyen en sus obras, y hasta como martir republicano por su actitud "crístológico" a ofrecerse como víctima sacrifical.

En otras palabras, lo que se ha ido haciendo es crear una serie de imágenes que funcionan como jaulas, como casillas que encierran las obras y la poética, definiéndolas, aunque, muy a menudo, sin comprenderlas.

2.2 VISIÓN PANORÁMICA DE LAS SECCIONES DESTINADAS AL AUTOR EN LOS MANUALES SELECCIONADOS

Tomando como punto de partida el análisis de la estructura general que se ha llevado a cabo en el capítulo anterior, se ha intentado estudiar más detenidamente la sección que cada uno de los manuales que forma parte del corpus le dedica a Federico García Lorca respetando los siguientes criterios:

1) Análisis de las unidades didácticas dedicadas al autor;
2) Informaciones contextuales proporcionadas sobre le autor y su bibliografía;
3) Estudio de las obras presentadas y de las obras citadas;
4) Análisis de imagen creada por los manuales del autor: Lorca poeta de los gitanos, Lorca surrealista, Lorca poeta comprometido, Lorca martir republicano, Lorca poeta homesexual...;
5) Estudio de los talleres proporcionados para trabajar con el autor.

Estos criterios intentan investigar de manera crítica los modelos en los que se rige la enseñanza de uno de los autores fundamentales de la tradición literaria española.

A continuación, se puede hallar el análisis de la sección que cada uno de los manuales considerados dedica a Federico García Lorca, siguiendo los criterios mencionados anteriormente.

2.2.1 ANÁLISIS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DEDICADAS A FEDERICO GARCÍA LORCA EN CADA MANUAL

Entre los principios individuados, el primero trata de investigar las unidades didácticas que se destinan al autor.

1. Abiertamente

El manual *Abiertamente* , como ya hemos subrayado durante el análisis de su estructura, consta de ocho unidades didácticas cada una de las cuales examina un tema diferente. Revisando el texto, podemos notar que Federico García Lorca se incluye en dos de estas unidades; por lo tanto, se relaciona con dos de los temas que se presentan. La primera unidad en la que Lorca aparece es la que aborda el tema "Publicidad y vanguardia", en esta unidad se presentan tres poemas, es decir *Canción de jinete, Romance de la luna, luna* y *La aurora* pertenecientes respectivamente a *Canciones, Romancero gitano* y *Poeta en Nueva York.* La unidad se abre con una pregunta cuyo objetivo es investigar la relación entre arte y publicidad y, en particular saber si la publicidad puede considerarse arte. A continuación, se proporciona un texto en el que se intenta explicar el nexo entre la publicidad y las Vanguardias, afirmando que los movimientos vanguardistas tomaron algunas imágenes publicitarias que empezaban a circular por Europa, que, a principio de siglo, se alborotaba con el proceso de renovación. De hecho, se subraya como algunas Vanguardias se fijaron no solo en las imágenes publicitarias, sino también en las técnicas gráficas que afectaron la producción artística de los siguientes años. La publicidad, por lo tanto, se convirtió en parte de la vida cotidiana y, gracias al Pop Art y a Andy Warhol, se difuminó la barrera enre arte y publicidad. Al final de la unidad didáctica, en la sección dedicada al arte, se presenta otro texto, "Vanguardias y Publicidad", en el que se pone de relieve cómo la publicidad, considerada como una forma de comunicación de masas para dar a conocer, empezó a

emplear los *collages* y los *papier collés* de Picasso, Gris y Braque. El texto, de hecho, afirma que, gracias al Cubismo, surgió una reflexión sobre la relación entre Vanguardias y Publicidad.

Considerando que el focus de esta unidad, en ámbito literario, se da en los movimientos vaguardistas, resulta llamativa la asociación entre Vanguardias y publicidad, aún más si observamos que, a pesar de los textos mencionados, no se aportan ulteriores explicaciones sobre el macrotema de esta unidad. En efecto, el manual no incluye demás profundizaciones sobre esta ligazón, que podría remitir a la exaltación de la modernidad que caracterizaba las vanguardias y la publicidad, y se limita a la ilustración de autores y textos vanguardistas. Si nos focalizamos en las preguntas de comentario del texto y, en particular, en las preguntas dedicadas al análisis de la forma, podemos ver que, en ningún caso, hacen referencia a las técnicas ilustradas en los dos textos, lo cual, en mi opinión, hace que la relación entre Publicidad y Vanguardia resulte aún más etérea.

De todas formas, el aspecto que más llama la atención es la inclusión de todos los poemas seleccionados en esta unidad dedicada a las Vanguardias. De hecho, como veremos más adelante, las pocas líneas que introducen sus obras en esta unidad lo describen como uno de los artistas influenciados por las vanguardias y, en particular, por el Surrealismo. Si consideramos la repartición de la producción lírica del autor proporcionada por la tabla del *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura,* en la que se indican las distintas etapas de la historia de la literatura, podemos ver que no se limita a subrayar la influencia vanguardista, sino presenta tambiéñ una etapa neopopularista a la que pertenecen dos de las tres obras presentadas en esta unidad. Por lo tanto, aunque el manual en cuestión no reparte la trayectoria poética en fases, resulta llamativa la clasificación de los tres poemas en una sola categoría, la de vanguardias, subrayando exclusivamente las influencias del Surrealismo en la poética lorquiana.

Por otro lado, el autor aparece también en la unidad dedicada a las “Relaciones familiares”, presentando un estracto de una de sus obras teatrales, *La casa de Bernarda Alba*. La unidad se abre con la presentación de artículos contemporáneos sobre la situación actual de las familias y sigue con la presentación de la obra de García Lorca. La inclusión de esta obra en la undidad, que profundiza las relaciones entre padres e hijos, se debe a la figura de Bernarda Alba, ejemplificación de la madre autoritaria.

El enfoque temático permite, o debería permitir, focalizarse en la relación que cada autor desarrolla con el tema presentado, dejando de lado las etiquetas procedentes de la corriente artística a la que dicho autor "pertenece". Sin embargo, como hemos observado, la primera unidad en la que se encuentra García Lorca no respeta enteramente este enfoque. De hecho, el título de la unidad no sugiere un macrotema, sino una macrolocalización del autor. Si, por un lado, en la unidad didáctica dedicada a las relaciones familiares es posible entender la ligazón creada entre el tema sugerido y la obra teatral de García Lorca, por otro, en la unidad destinada al "tema" *Publicidad y vanguardia*, nos enfrentamos con una relación basada en el contexto histórico-cultural; en efecto, en esta última unidad, antes de presentar los poemas, se subrayan en particular las influencias de las vanguardias y el surrealismo. De toda forma, la presencia de una unidad más historicista, tal vez más 'tradicional', y una unidad temática no representa un aspecto del todo negativo. En concreto, aunque resulte llamativa la presencia de una unidad titulada *Vanguardia*, los dos enfoques adoptados para trabajar este autor podrían considerarse complementarios: primeramente se ofrece una breve contextualización cultural y, luego, se presenta la unidad temática.

2. En un lugar de la literatura

Considerando que el manual *En un lugar de la literatura* sigue un recorrido cronológico, encontramos a Federico García Lorca solo en una de las doce unidades presentes, precisamente en la unidad "Las vanguardias y la Generación del 27", inclusión que respeta la categorización propuesta por el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*. En esta unidad se presenta a Lorca como poeta y como autor dramático. En particular, se presenta *La casa de Bernarda Alba* entre sus obras de teatro y, para ilustrar su producción poética, *Romance sonámbulo* y *Arbolé, arbolé*. Los dos poemas presentados pertenecen a dos recopilaciones diferentes, respectivamente *Romancero gitano* y *Canciones*, que, siguiendo las pautas propuestas anteriormente, pertenecen a la etapa popularista; faltan, por lo tanto, poemas que procedan de la segunda etapa, la que se acerca a la corriente surrealista. Hay que destacar que, en una de las secciones que encontramos al analizar la estructura del manual, se ofrece una profundización sobre la transposición cinematográfica que se realizó sobre la vida y las obras de este autor.

3. Más que palabras. Literatura por tareas

Como ya se ha observado durante la revisión de la estructura, *Más que palabras* no presenta una subdivisión en unidades didácticas, sino en tareas. Por consiguiente, es difícil relatar, y cuantificar, la presencia de Lorca a lo largo de este manual. En general, se puede afirmar que el autor está presente en la primera parte del libro, la que trata de trabajar con los textos. Dicha parte se divide en tres módulos, uno para cada género literario, por lo tanto, Federico García Lorca se puede hallar en el primer módulo, el de acercamiento al texto poético mediante el tema del amor, y en el tercer módulo, en el que se encuentra el tema de la libertad desarrollado a través del texto teatral. Tomando como punto de partida lo que se ha afirmado anteriormente, es decir que el alumno dentro de cada proyecto realizará cuatro tareas "facilitadoras", se puede notar que el poeta está presente en dos de las tareas del primer proyecto con un poema, *El poeta dice la verdad*, y un fragmento de una obra teatral que un grupo de flamenco ha convertido en la letra de una canción, *Bodas de sangre*.

En cambio, como autor de obras teatrales, en las cuatro tareas del último proyecto, esta vez con dos obras diferentes. En particular, el texto se ocupa de: *Los títeres de Cachiporra, La casa de Bernarda Alba* y *Mariana Pineda.* Parece relevante subrayar que la mayoría de los textos presentados no se han trabajado en los manuales anteriormente investigados. Las obras incluidas en los dos proyectos no siguen un orden cronológico, sino se relacionan con el tema que está a la base de cada proyecto: en el caso del texto poético, el tema abarcado es el amor; en cambio, el proyecto basado en el texto teatral abarca el tema de la libertad. Si nos centramos en la obra *La casa de Bernarda Alba*, podemos notar como en este manual se incluye para abordar un tema diferente con respecto a lo que vimos en el manual *Abiertamente*. En efecto, ahora ya no se utiliza para hablar de las relaciones padres-hijos, sino para hablar de la libertad de las mujeres, o mejor dicho, de la libertad "en femenino".

4. Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano

Como ya se ha podido constatar en el otro manual basado en el orden cronológico, es decir *En un lugar de la literatura,* aquí también, en *Horizontes* encontramos al poeta y dramaturgo andaluz en una sola unidad: la que se ocupa de la Generación del 27, respetando la etiqueta atribuida por el *Manual*. Federico García Lorca se presenta aquí en

los dos géneros usuales: poesía y teatro, pero, encontramos textos procedentes de dramas que hasta ahora no hemos encontrado. Para enseñar el recorrido poético, el texto presenta un romance extraído de *Romancero gitano,* es decir *Romance de la luna, luna,*y un poema perteneciente a *Poeta en Nueva York,* o sea *La aurora*. Si tomamos como perspectiva la división de la producción lírica propuesta en la *Antología Poética de la Generación del 27*[33], podemos observar que el manual ofrece textos pertenecientes a las dos etapas, ofreciendo una panorámica completa.

Por último, para ilustrarnos el teatro de Federico García Lorca, el texto proporciona tres fragmentos de tres obras distintas: *Bodas de sangre*, *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*.

CONCLUSIONES:

Tras haber analizado las unidades didácticas que los cuatro manuales dedican a Federico García Lorca, podemos afirmar que la tendencia general es incluir a este autor en el capítulo destinado a la presentación de la Generación del 27 o, más en general, de las Vanguardias. Para confirmarlo, solo hace falta mirar los títulos de los distintos capítulos: *Publicidad y vanguardia; La Generación del 27* y *Las vanguardias y la Genración del 27* . El único manual que no respeta esta categorización es *Más que palabras,* que, como hemos visto, se basa en una estructura completamente diferente: de hecho, presenta las obras según el género literario y el tema del proyecto. El otro manual que sale, aunque sea parcialmente, del clásico orden cronológico es *Abiertamente*. Este libro está dividido en unidades temáticas, lo cual implica que el focus no es el momento histórico y cultural, sino la relación que cada autor establece con el macrotema de cada unidad, aunque, como hemos afrmado, en realidad, en este manual se defiende un criterio mixto. En ambos manuales, Lorca está presente en dos unidades: en el primer manual esta doble presencia se debe a la división en géneros literarios, en el segundo caso a la relación con dos de los temas presentados, o sea "publicidad y vanguardias" y "las relaciones familiares". Es importante señalar que, a pesar del enfoque temático, también el manual *Abiertamente* presenta la producción lírica en un capítulo cuyo título indica claramente el

[33] Ramoneda A., *Antología poética de la Generación del 27,* España, Castalia Ediciones, 2013, pp. 176-179. En este manual se presenta una división cronológica de su obra poética. La primera etapa, que se prolonga hasta 1928, incluye *Libro de poemas, Poema del cante jondo, Canciones,* «Oda a Salvador Dalí» y *Romancero gitano.* Por otra parte, a la segunda etapa pertenecen las siguientes obras: *Poeta en Nueva York, Llanto por Ignacio Sánchez Mejías* y *Seis poemas galegos.*

movimiento artístico en el que se quiere insertar al autor. Por lo tanto, podemos afirmar que, si por un lado es necesaria una clasificación mínima para poder contextualizar al autor y a la obra, por otro, a menudo corremos el riesgo de presentar a un autor sólo porque pertenece a una determinada corriente artística. Por esta razón, creo que es mejor adoptar un enfoque temático con respecto a uno cronológico. De hecho, como veremos más adelante, en general, la obsesión por la secuencia cronológica también conlleva una serie de informaciones contextuales que, a vecese, acaban silenciando la obra literaria.

2.2.2 BIO Y BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR: LAS INFORMACIONES CONTEXTUALES

En segundo lugar, he investigado cuáles informaciones proporcionan los manuales para contextualizar y presentar Federico García Lorca. En particular, me he centrado en el movimiento artístico en el que se ha incluído al autor y en la presencia de categorías o etiquetas a la hora de presentar su recorrido artístico, tratando de detectar las disconformidades entre los cuatro manuales.

1. Abiertamente

El manual no sigue la secuencia tradicional en la presentación de los autores y de sus obras; en efecto, las informaciones contextuales aquí no se encuentran antes de las obras citadas en cada unidad, sino se encuentran en la sección titulada "contexto histórico-cultural" situada al final del libro, después de todas las unidades temáticas. Analizando las informaciones contextuales que se dedican al autor y su producción artística en esta sección, se puede observar que el autor se incluye en el apartado que presenta las Vanguardias y la Generación del 27, respetando la categorización que encontramos en la tabla que reproduce la historia de la literatura española propuesta en el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura.* En particular, Federico García Lorca se incluye entre los poetas de la Generación del 27, definiéndolos como una nueva generación de jóvenes poetas que irrumpe con fuerza en los años Veinte. Antes de concentrarse en la figura de Lorca, el manual ilustra los nombres de los poetas que participaron en dicha corriente, los rasgos estilísticos principales y el contexto histórico.

En lo que se refiere al autor, el manual ofrece algunas informaciones biográficas y sobre las publicaciones de sus obras, cruzando los dos aspectos en una descripción en la que los acontecimientos biográficos están estrictamente relacionados y, a veces, se convierten en causa de la publicación de una u otra obra. Cabe destacar que, en la presentación de la producción poética nunca se mencionan categorías o etapas, simplemente se registra la diferencia, a nivel métrico y estilístico, entre obras como *Canciones*, *Romancero gitano* y *Poeta en Nueva York*, pero sin utilizar la etiqueta de Surrealismo, lo cual resulta raro puesto que, en las pocas líneas que introducen las obras en la primera unidad didáctica se destaca, en particular, la influencia de dicho movimiento artístico. Por el contrario, se puede observar una localización más precisa en la presentación de sus dramas; de hecho, *Bodas de sangre*, *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba* se denominan "tragedias rurales", mientras que *Así que pasen cinco años* y *El público* se definen obras vanguardistas de las que se subraya el carácter innovador y provocador. En general, en la presentación de toda la producción artística, hay que subrayar que de las obras se presentan especialmente los rasgos métricos-estilísticos, sin detenerse mucho en los distintos temas. En particular, se puede notar una diferencia entre la presentación de algunas obras y la de otras, es como si el manual se detuviera más en algunas obras que podríamos definir "más famosas", como, por ejemplo, *Romancero gitano* y *Poeta en Nueva York*, y dejara de lado otras obras como *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*, de la cual solo se menciona el acontecimiento que inspiró al poeta y la repartición estilística. Lo mismo pasa con la producción teatral: el manual se detiene más en las tragedias rurales, proporcionando informaciones, aunque sean generales, sobre la época y la ocasión en la que surgieron las obras y sobre los temas abarcados. Por otra parte, al presentar obras como *La zapatera prodigiosa* o *Amor de don Perlimplín* el manual no ofrece ninguna información. Tomando como punto de partida la diferente cantidad de informaciones contextuales proporcionadas, se podría afirmar que el texto perpetua un conocimiento estandarizado del autor ya que se detiene en las obras más "conocidas" del artista, las que han contribuido a la creación de dos de las etiquetas atribuidas a García Lorca con mayor frecuencia, la de poeta de los gitanos y la de poeta surrealista. Sin embargo, esta aparente polarización choca con la ausencia de etapas y clasificaciones historiográficas precisas a la hora de presentar al autor.

Por otra parte, si analizamos las informaciones contextuales que encontramos a lo largo de las dos unidades temáticas en las que aparece García Lorca, podemos observar que son escasas; de hecho, el texto presenta el autor en tres líneas, incluyéndole entre los poetas de la Generación del 27 que sintieron la influencia de las Vanguardias, en particular, del Surrealismo y definiéndole como uno de los mayores poetas del 27. Esta breve presentación se encuentra solo en la unidad "Publicidad y vanguardia"; en la otra unidad, es decir "Las relaciones familiares", el texto se detiene en el tema y en la definición de la figura de la protagonista, Bernarda, como madre autoritaria. A pesar de lo que se afirma sobre el autor, a lo largo de las dos unidades son escasas también las informaciones contextuales que tendrían que hallarse antes de los textos citados; por ejemplo, en el caso de *Romance de la luna, luna* y *La aurora* no se encuntra ningún tipo de contextualización. Sin embargo, esto podría no representar del todo un límite: la falta de líneas guías que suelen preceder e introducir las obras podría ayudar a los alumnos a concentrarse solo en el texto, sin pensar en el entorno histórico-cultural. Este tipo de enfoque, si hábilmente explotado, puede permitir a los estudiantes analizar de forma autónoma la relación con el macrotema de la unidad, incluso adoptando una perspectiva comparativa entre los distintos autores presentados en la unidad. De hecho, creo que a veces sería oportuno proporcionar las informaciones contextuales después de la obra ya que pueden inhibir el proceso de significación individual.

2. En un lugar de la literatura

Este manual se aleja de la estructura de *Abiertamente* dado que proporciona las informaciones contextuales antes de presentar los poemas y los fragmentos de las piezas teatrales. En el texto *En un lugar de la literatura,* encontramos a Federico García Lorca en la unidad dedicada a las Vanguardias y la Generación del 27, respetando la clasificación propuesta en la tabla de la historia de la literatura española. Como vimos en el manual precedente, nuestro autor se inserta, en particular, en el movimiento generacional, definido como el grupo literario más notable de la época. Después de haber presentado los componentes, los rasgos generales y la evolución poética de este movimiento, se pasa a la presentación del autor y de su producción. Lo primero que se proporciona es la biografía que, al contrario de lo que pasa en *Abiertamente,* no está mezclada a la producción artística. Aquí, las informaciones biográficas son más

detalladas y nos presentan incluso algunos aspectos de su personalidad, subrayando, por ejemplo, la presencia en su interior de un sentimiento de frustración.

Por lo que se refiere a su producción artística, en cambio, se presenta dividida entre "obra poética" y "el teatro". La sección dedicada a su "obra poética" reparte su recorrido en dos etapas: en la primera, neopopularista, se incluyen *Canciones, Romancero gitano* y *Poema del cante jondo*; en cambio, en la segunda, en la que se evidencia el acercamiento al Surrealismo, se mencionan obras como *Poeta en Nueva York, Llanto por Ignacio Sánchez Mejías* y *Sonetos.* En efecto, de la primera época se menciona su pasión por lo andaluz y lo gitano; en cambio, de la segunda solo se menciona su acercamiento al movimiento surrealista, afirmaciones que confirman la existencia de ciertos saberes dogmáticos sobre Lorca. Analizando más atentamente las informaciones contextuales que este manual destina a la presentación de las obras, podemos observar que, como el manual *Abiertamente*, éste también ofrece una presentación más detallada solo de algunas obras. Más precisamente, podemos observar que el libro se detiene en los comentarios de *Romancero gitano* y de *Poeta en Nueva York,* las mismas obras en las que se detiene también *Abiertamente.* En particular, a la hora de presentar *Romancero gitano,* este manual afirma que el protagonista es el hombre gitano, símbolo de pureza e inocencia; en cambio, de *Poeta en Nueva York* se destacan los ecos de denuncia social y las imágenes ilógicas y oníricas. Si por una parte, estas dos obras podrían definirse como las más conocidas, por otra, si tomamos como punto de partida la repartición del recorrido poético en "etapa neopopularista" y "etapa surrealista", también podríamos afirmar que estas dos obras hubieran podido elegirse como símbolos de las dos fases. Después de haber presentado las dos etapas de su recorrido poético, se ilustran los temas, el estilo y los símbolos más frecuentes en su poesía; entre los temas se incluye el de la frustración que, como ya he destacado, se señala incluso en la biografía.

En lo que concierne a la sección "El teatro", se puede notar que lo primero que se presenta es un diagrama en el que las obras se dividen en cuatro categorías:

1. Obras iniciales: *El maleficio de la mariposa, Mariana Pineda,*
2. Farsas: *El retabillo de don Cristobál, La zapatera prodigiosa, Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín,*
3. Teatro experimental: *Así que pasen cinco años, El público, Comedia sin título,*
4. Dramas rurales: *Bodas de sangre, Yerma, La casa de Bernarda Alba.*

Si, por un lado encontramos la misma etiqueta de "dramas rurales", por otro, aquí, a las obras *Así que pasen cinco años* y *El público* ya no se le atribuye la etiqueta de "obras vanguardistas", sino la de "teatro experimental" sin explicar el sentido de esta clasificación. De toda forma, a pesar del diagrama mencionado, merece la pena subrayar que, otra vez, el manual no proporciona la misma cantidad de informaciones para todas las obras; al contrario, se detiene en la presentación de las obras que en el mismo esquema se incluyen bajo la denominación de "dramas rurales", es decir *Bodas de sangre, Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*, afirmando que este último drama se considera su obra cumbre, razón por la cual profundiza, en un párrafo separado, el argumento central de la obra a través de una breve análisis de la protagonista.

Otro aspecto relevante y que hasta ahora no hemos encontrado es que en este libro no se presenta solo su producción, sino se presenta también la contribución práctica que este autor le dio al desarrollo del teatro en aquellos años; de hecho, el manual habla incluso de la compañia teatral universitaria en la que Lorca ejerció como director.

3. Más que palabras. Literatura por tareas

Este manual parece seguir el esquema que vimos en *Abiertamente;* en efecto, las informaciones contextuales no se presentan antes de los textos reproducidos sino al final del libro, en una sección llamada "El rincón de la consulta". Analizando las informaciones que los usuarios pueden encontrar en este apartado, podemos notar que, también en este caso, Lorca se incluye entre los poetas de la Generación del 27, categorización que se ha mantenido constante a lo largo de los tres manuales analizados hasta ahora. Aquí también las informaciones biográficas y las bibliográficas se presentan en dos apartados separados, sin entrecruzarse. Cabe destacar que, por segunda vez, el apartado dedicado a su producción, no ilustra su recorrido artístico dividido en etapas etiquetadas. Las obras están libres, ya no pertenecen a la fase neopopularista o a la fase surrealista. Se presentan los temas, los recursos estilísticos pero nunca se relacionan a fases o etapas "establecidas". Lo mismo se da en la presentación de las obras teatrales, no existen categorías: *Así que pasen cinco años* y *El público* se definen simplemente como "obras más audaces". De toda forma, a pesar de la ausencia de etiquetas y categorías, este manual también se detiene más en *Romancero gitano, Poeta en Nueva York, Bodas de sangre, Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*, siguiendo las pautas trazadas por los demás manuales

y contribuyendo a la difusión de determinados conocimientos “fijos”. El hecho de detenerse con mayor atención en estas obras, a la hora de presentar las obras de Federico García Lorca, choca con la elección de trabajar con textos inusuales en las tareas propuestas a lo largo de los dos proyectos.

Asimismo, merece la pena subrayar que justo a lo largo de los dos proyectos en los que Lorca está presente, nunca se presenta el autor o se proporcionan informaciones relacionadas con su entorno biográfico o histórico-cultural, menos en una ocasión en la que bajo una foto del autor se mencionan las fechas de nacimiento y de muerte.

4. Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano

Como ya se ha observado durante el análisis de la estructura general de *Horizontes,* destaca la presencia de amplias nociones contextuales; en efecto, el manual proporciona informaciones biográicas y sobre los recorridos artísticos para cada autor después de haber presentado el movimiento literario al que pertenecen. Si nos centramos en la presentación de Federico García Lorca, podemos observar que está categorizado como uno de los poetas más destacados de la Geración del 27, movimiento del cual se explica el nacimiento, los autores, las tendencias y las etapas. A continuación, se presenta el autor mediante una sección dedicada a los datos biográficos. Seguidamente, el manual proporciona una breve panorámica sobre su estilo y los elementos que lo han caracterizado, definiéndolo como el artista que encarna el espiritu del vanguardismo puesto que en sus obras sabe mezclar elementos procedentes de la tradición española con experiencias vanguardistas y, en particular surrealistas.

Su producción artística se reparte en “poesía” y “teatro”, las dos formas de arte que más han sido cultivadas por el artista. La presentación de su producción artística resulta novedosa: por primera vez no solo encontramos la obra poética dividida en cuatro épocas, sino también se presenta la obra teatral repartiéndola en tres etapas.

Por lo que se refiere a la obra poética, se divide en cuatro épocas y, para cada una de ellas, se presentan los rasgos característicos y las obras producidas:

- Primera etapa: fase juvenil de la que destaca *Libro de poemas;*
- Segunda etapa: etapa más madura en la cual tradición y vanguardias se mezclan. A esta época pertenecen *Poema del cante jondo* y *Romancero gitano;*

- Tercera etapa: época surrealista en la que se encuentran *Poeta en Nueva York* y *Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Mejías;*
- Cuarta época: fase en la que influyen la cultura árabe, la andaluza y la poesía surrealista y que desemboca en *Sonetos del amor oscuro.*

Como se puede observar, esta división es inusual, aunque, a lo largo de las cuatro etapas, están presentes etiquetas como "surrealista" y "tradición" que ya se han encontrado en los manuales anteriores.

Con respecto a su producción teatral, se mencionan tres etapas, aclarando cuáles piezas pertenecen a cada una y, al final, subrayando la presencia de un hilo conductor que las une, es decir el protagonismo de las mujeres, y los temas más frecuentes. Las etapas son:

- Primera etapa: incluye las primeras piezas en las que se adelantan los temas que se desarrollarán. A esta etapa pertenecen *El maleficio de las mariposas, Mariana Pineda, La zapatera prodigiosa* y *Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín;*
- Segunda etapa: etapa vanguardista de obras como *Así que pasen cinco años* y *El público;*
- Tercera etapa: representa la época madura en la que se realizan *Bodas de sangre, Yerma, Doña Rosita la soltera* y *La casa de Bernarda Alba.*

Cabe destacar que, si por un lado vuelve la etiqueta de obras vaguardistas para las obras producidas en la segunda etapa; por otro, los dramas perteneciente a la época más maduras no se presentan mediante la categorización de "dramas rurales".

Otro aspecto que merece la pena subrayar y que se puede observar por primera vez en este manual es la presencia de secciones en las que se explican las obras a las que pertenecen los textos reproducidos, ilustrando la estructura general, destacando los temas, los rasgos estilísticos y las imágenes que los textos desprenden y con las que trabaja. Por ejemplo, antes de la presentación del *Romance de la luna, luna,* el manual enseña la estructura, el lenguaje y el estilo de *Romancero gitano.* Con respecto a *Romancero gitano,* el libro lo define como la obra más "popular" de Lorca, confirmando lo que se ha detectado al analizar las informaciones contextuales proporcionadas en los demás manuales.

CONCLUSIONES:

Encontrar la manera correcta de presentar a un autor es una operación compleja, difícil, aún más cuando se tiene que trabajar con autores imponentes de los que se ha escrito y dicho mucho. En el caso de Federico García Lorca, por ejemplo, los críticos han llevado a cabo una serie de intentos de categorización de su producción poética que no han dado lugar a una clasificación unívoca. De hecho, como hemos visto al analizar las informaciones contextuales proporcionadas por los cuatro manuales, no existe una manera precisa para repartir su producción artística: obras como *El público* y *Así que pasen cinco años* se clasifican como 'teatro experimental' en un manual y como 'comedias imposibles' en otro. Cabe preguntarse si esta elección es arbitraria o si depende de algunos criterios específicos, como por ejemplo, del empleo de los mismos recursos estilísticos, del hecho de abordar unos mismos temas o de las influencias artísticas recibidas. En concreto, si nos detenemos con mayor atención en las informaciones proporcionadas, en particular por los dos manuales que siguen el enfoque cronológico, podemos observar cómo la repartición del recorrido artístico se centra precisamente en estos elementos. De hecho, en lo que se refiere a la poesía, se subrayan las influencias y los aspectos métrico-técnicos de cada etapa; mientras que, en el caso del teatro, se evidencian las influencias artísticas y los temas abordados que acomunan todas las obras. De la misma manera, es importante destacar las diferencias en la presentación de las informaciones contextuales: los manuales que proporcionan dichas informaciones antes de los poemas y las obras teatrales y que reparten la producción lírico-teatral en fases son los dos manuales que se basan en el enfoque tradicional-cronológico, es decir *En un lugar de la literatura* y *Horizontes.* En este sentido, puede resultar interesante investigar si la adopción de esta metodología conlleva algunas consecuencias a la hora de trabajar con los textos. Para realizar esta investigación, he decidido analizar los ejercicios de comprensión proporcionados por los dos manuales. En el manual *En un lugar de la literatura*, podemos observar que los primeros ejercicios de comprensión se encuentran al final de la sección dedicada a la presentación de la producción artística del autor. En esta sección se encuentran dos tipos de ejercicios: el primero consiste en una serie de preguntas abiertas a las que el alumno debe responder de manera completa; el segundo, en cambio, es un verdadero o falso que consta de seis afirmaciones, el alumno está llamado a decir si éstas son verdaderas o falsas. Del primer ejercicio, la última entrega

llama especialmente mi atención, ya que se le pide al alumno que explique brevemente las características principales de las etapas de la obra de Lorca. En mi opinión, pedirles que resuman los rasgos principales de cada etapa de la trayectoria artística de García Lorca significa seguir fortaleciendo estas reparticiones: el alumnado tiene que focalizarse en los rasgos propios de cada fase, subrayando las diferencias entre ellas, como si no hubiera contacto entre las distintas etapas.

Al mismo tiempo, creo que es necesario destacar dos de las seis afirmaciones que componen el segundo ejercicio:

- *El público* es una obra de marcado carácter surrealista;
- *La casa de Bernarda Alba* es un drama rural;
- Explica

Si, por una parte creo que es erróneo clasificar las obras mediante etiquetas, que muy a menudo son arbitrarias, por otra creo que pedir a un estudiante que clasifique las obras a través de un verdadero o falso es aún más erróneo puesto que, en mi opinión, estos ejercicios solo consolidan unos saberes "monolíticos": según esta perspectiva, una obra o es surrealista o no lo es, o se clasifica como drama rural o no, dentro o fuera. Creo que sería más eficaz pedir a los alumnos que reflexionaran sobre las posibles influencias surrealistas solo después de haber leído algunos poemas, sin que haya una categorización absoluta y *a priori*. De hecho, los estudiantes contestarán verdadero a las dos preguntas ya que de *El* público solo se de dice que es una obra de clara influencia surrealista, mientras que, para contestar a la pregunta sobre *La casa de Bernarda Alba* solo hace falta leer el esquema que reparte la producción teatral. .

También en el manual *Horizontes* las primeras preguntas de comprensión se encuentran al final de la sección dedicada a la presentación de su recorrido artístico, aunque, en este caso, no encontramos verdaderos o falsos, sino dos preguntas abiertas. Entre estas, cabe señalar la segunda, es decir "describe brevemente la evolución de su poesía". En mi opinión, dicha interrogación implica que el alumno se fije, otra vez, en la sucesión de las etapas, deteniéndose en las especifidades de cada una y dejando de lado las posibles líneas de continuidad. Sin embargo, esta perspectiva se vuelca por completo en las preguntas de comprensión situadas al final del apartado en el que se presenta la producción teatral de Lorca: de hecho, las dos preguntas se centran por un lado en las tres constantes del teatro lorquiano y, por otro, en los elementos que acomunan las dos

tragedias andaluzas y *La casa de Bernarda Alba.* A pesar del empleo de una categorización en la segunda interrogación, resulta llamativo el hecho de que, aunque el recorrido artístico-teatral de Lorca se presente dividido en fases, las preguntas no requieren centrarse exclusivamente en las especifidades formales de cada una de ellas, sino en los elementos que se mantienen constantes. Todo esto, en mi opinión, puede ser útil para la creación de conocimientos menos 'estándar' ya que implica no evidenciar solo las disconformidades entre las distintas obras.

De toda forma, creo que puede resultar interesante investigar como se desarrollan los ejercicios de comprensión propuestos por los dos manuales que no se basan en el enfoque tradicional-cronológico, tratando de analizar cómo la diferente organización de las informaciones contextuales influye en dichas actividades. Como ya hemos afirmado, tanto el manual *Abiertamente* como *Más que palabras* no reparten la trayectoria artística del poeta en fases, lo cual permite trabajar más liberamente con los textos, sin tener que encasillarlos. Asimismo, los usuarios de ambos manuales se enfrentan con los textos antes de leer todas las informaciones sobre la vida y la poética del autor, lo cual permite que los aprendices se midan con los textos sin conocimientos e ideas preconcebidas. De hecho, podemos observar cómo los ejercicios propuestos para trabajar con los textos no se focalizan en las categorías. En *Abiertamente,* por ejemplo, los alumnos no están llamados a contestar a preguntas como ¿A qué fase pertenece el *Romance de la luna, luna?* o *¿La aurora* es un poema de marcado carácter surrealista? Al contrario, los ejercicios propuestos presentan la dicotomía forma-contenido; en concreto, las obras parecen analizarse siguiendo estos dos parametros. Los ejercicios investigan por un lado la forma en la sección denominada 'para analizar el texto, analizando, por ejemplo, la métrica y los recursos estilísticos; por otro, investigan el contenido en la sección titulada 'para comprender el texto' en la que se intentan analizar otros aspectos, como el tema principal y las imágenes empleadas. Asimismo, el manual *Más que palabras* ofrece ejercicios que se alejan aún más: en el caso de *El poeta dice la verdad,* por ejemplo, el manual pide a los alumnos que, después de haber escuchado el poema, reflexionen sobre el ritmo sugerido por el poema, pensando en qué canciones podrían tener un ritmo similar y qué instrumento podría ser más adecuado para crear un fondo musical.

En otras palabras, si por un lado creo que es importante saber contextualizar los textos, por otro creo también que recibir demasiadas informaciones contextuales antes de

trabajar con las obras y recibir informaciones de manera tan esquemática puede silenciar el texto. Como hemos visto en los dos manuales 'cronológicos', algunas preguntas se basan en dichos esquemas proporcionados antes de las obras, y, por lo tanto, los discentes conocerán a Federico García Lorca por su fase neopopularista, dominada por los gitanos y la tradición andaluza, y por su fase surrealista. Y sus obras pertenecerán a la primera o a la segunda, olvidando que una misma obra puede ser más cosas a la vez. En cambio, los otros manuales permiten conducir un trabajo menos rígido y esquemático, investigando por un lado las especifidades formales y de contenido de las obras reproducidas y, por otro, trabajando de manera concreta con los textos, desarrollando actividades diferentes y que se alejan de los tradicionales ejercicios de comprensión.

2.2.3 ESTUDIO DE LAS OBRAS LORQUIANAS PRESENTADAS

Asimismo, parece relevante investigar cuáles textos de García Lorca se reproducen, si se reproducen fragmentos o obras integrales y si se presentan más obras líricas o teatrales. El objetivo es comprobar si hay obras que se reproducen con mayor frecuencia.

1. Abiertamente

En las dos unidades en las que encontramos a Federico García Lorca, se presentan tres poemas, cada uno perteneciente a una recopilación diferente, y una obra de teatro de la cual también se incluye un breve resumen. Los tres poemas son *Canción de jinete, Romance de la luna, luna* y *La aurora;* los cuales se reproducen en su totalidad. En cambio, de la obra teatral *La casa de Bernarda Alba* solo se ilustra un fragmento; en particular, se presenta la segunda parte del primer acto, es decir la parte en la que sale el retrato de Bernarda como madre autoritaria por su imposición de un luto de ocho años tras la muerte de su segundo marido. En efecto, el fragmento reproducido se concluye con la frase de Bernarda "Aquí se hace lo que yo mando" que dialoga con el macrotema general de la undidad, las relaciones familiares.

Siguiendo con la revisión de la sección que el manual *Abiertamente* le dedica a Federico García Lorca, podemos notar que la cantidad de obras líricas es mayor con

respecto a la de obras teatrales. La panorámica que ofrece dentro del recorrido de Lorca como poeta es más amplia puesto que el libro presenta tres poemas que pertenecen a tres colecciones distintas y, por lo tanto, a 'etapas' y temas diferentes; en efecto, si seguimos las categorizaciones propuestas anteriormente: *Canciones* y *Romancero gitano* representan la fase popularista, mientras que *Poeta en Nueva York* ejemplifica la fase de acercamiento al Surrealismo. En realidad, los poemas presentados se insertan en la unidad que trata el tema "Publicidad y Vanguardia" y en la que Lorca se define como uno de los poetas de la Generación del 27 que fuerono influidos por las Vanguardias y, precisamente, por el Surrealismo.

2. En un lugar de la literatura

En cambio, el texto *En un lugar de la literatura* ilustra una obra teatral, la misma que encontramos en el manual anterior: *La casa de Bernarda Alba;* y dos poemas pertenecientes a dos obras diferentes. Estos poemas, reproducidos íntegramente, son *Romance sonámbulo* y *Arbolé, arbolé,* el primero se encuentra en *Romancero gitano,* mientras el segundo en *Canciones.* En cambio, de la obra teatral se presentan dos fragmentos distintos, el primero procede del primer acto y corresponde, más o menos, al mismo trozo mencionado en *Abiertamente.* El segundo fragmento pertenece al tercer acto de la obra, acto en el que se resuelven los conflictos, aunque el desenlace no es feliz puesto que Adela se suicida. Si bien en este manual no se sigua una estructura basada en temas, la frase que cierra este último acto consolida la figura de a madre-despóta.

Si en el manual anterior se ha registrado una mayor atención a la producción lírica, considerando que el texto propone una panorámica más completa de su trayectoria poética, incluyendo obras que pertenecen a fases dferentes; aquí, en *En un lugar de la literatura*, la panorámica parece parcialmente incompleta puesto que, tomando como punto de partida la categorización propuesta por el mismo manual, no se presentan poemas pertenecientes a la segunda etapa, como, por ejemplo *Poeta en Nueva York* . Si consideramos la repartición de su recorrido poético en dos fases, la ausencia de materiales pertenecientes a la segunda etapa podría hacernos pensar en la voluntad de crear una imagen "gitana" del autor. Asimismo, parece relevante subrayar que los dos actos ilustrados, aunque procedentes de la misma obra de teatro, sirven para obtener una visión

más precisa de la figura de la protagonista, aún más si compartimos la definición de este drama rural como la obra cumbre de Lorca como dramaturgo.

3. Más que palabras. Literatura por tareas

En este manual, se pueden encontra un poema, *El poeta dice la verdad*, y tres obras teatrales, *Mariana Pineda, Los títeres de Cachiporra* y *La casa de Bernarda Alba*, obra que hemos encontrado en todos los manuales hasta ahora y en la que se han detenito con mayor atención. El poema, que, en cambio, no ha sido reproducido por los demás manuales, se presenta íntegramente; por el contrario, de las tres piezas de teatro se presentan fragmentos. En particular, parece fundamental evidenciar que de la obra *Mariana Pineda* se citan dos fragmentos: del primero no se proporcionan informaciones, así que no sabemos a qué acto le pertenece; mientras que el segundo reproduce la última escena. Asimismo, de la tragicomedia *Los títeres de Cachiporra* el texto solo enseña el principio. El útimo fragmento citado pertenece a *La casa de Bernarda Alba* y pertenece al tercer acto.

De toda forma, merece la pena subrayar que, a pesar de una mayor atención a la producción teatral, el manual enseña un poema que no ha sido elegido por los manuales anteriores y del cual no se dice nada, tampoco nos dice a qué obra pertenece.

4. Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano

En total, el manual presenta dos poemas y tres obras teatrales; como vimos en los manuales anteriores, los poemas se presentan en su totalidad, mientras que de las obras teatrales suelen proporcionarse fragmentos. En particular, el manual presenta *Romance de la luna, luna* y *La aurora* y, de la producción teatral, tres fragmentos tomados pertenecientes a *Bodas de Sangre, Yerma* y *La casa de Bernarda Alba.* Los dos poemas citados pertenecen respectivamente a *Romancero gitano* y *Poeta en Nueva York*, obras que, en la sección destinada a las informaciones contextuales, se incluyen en dos épocas diferentes de su producción poética.

Por otro lado, de su producción teatral se ofrecen fragmentos procedentes de tres obras distintas, pero que, dentro de su trayectoria teatral, se incluyen todas en la tercera etapa. En particular, de *Bodas de sangre* se cita un fragmento del primer cuadro del tercer acto, de *Yerma* se alega un extracto perteneciente al primer cuadro del primer acto, y, por

último, se ilustra una escena tomada del acto segundo de *La casa de Bernarda Alba.* Siguiendo el análisis del género literario en el que los manuales se detienen con mayor atención, es posible evidenciar que, incluso en el manual *Horizontes*, se resgistra una dedicación más atenta a la producción teatral considerando que se presentan tres extractos tomados de tres obras distintas, proporcionando la panóramica más completa, entre los manuales examinados hasta ahora, del teatro de Lorca.

CONCLUSIONES:

Después de haber analizado los poemas y las obras teatrales reproducidas por los cuatro manuales del corpus, podemos afirmar que hay una repetición de ciertas tendencias. Lo primero que hay que destacar es la presencia, en todos los manuales, de obras pertenecientes tanto a su producción lírica, como a su producción teatral, lo cual permite que los alumnos desarrollen un conocimiento más completo de la trayectoria artística del autor, manejando por lo menos una obra por cada género literario. En cuanto a su producción teatral, destaca la presencia de un fragmento procedente de *La casa de Bernarda Alba* en todos los libros investigados, lo cual podría confirmar la definición de ésta como la obra cumbre del teatro de Lorca. De toda forma, cabe destacar que, una vez más, nos encontramos con una definición de la cual no se nos explica nada: ¿por qué se considera su obra maestra? ¿por qué fue la última? ¿por su intensidad expresiva? O ¿por las técnicas de escritura adoptadas?

En segundo lugar, resulta llamativa la presencia de un poema procedente de *Romancero gitano* en tres de los cuatro manuales estudiados; el único manual que no presenta un romance es *Más que palabras*. De hecho, en éste se presenta un poema que pertenece a *Sonetos del amor oscuro*, obra de la que los demás manuales no presentan ningún poema. Tomando como punto de partida la categorización de la poesía propuesta por el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura* y por los dos manuales que se rigen en el enfoque cronológico, resulta llamativa la selección de obras presentadas en *En un lugar de la literatura.* De hecho, este manual reparte la trayectoría poética del autor en dos macroetapas: de la primera se evidencia la inspiración en la tradición andaluza y la identificación con los gitanos, mientras que, de la segunda, y de *Poeta en Nueva York* en particular, se subrayan las visiones apocalípticas y las imágenes ilógicas. A pesar de esta división, el manual presenta dos poemas tomados respectivamente de *Romancero*

gitano y de *Canciones*, es decir obras que se incluyen en la primera fase. Por lo tanto, cabe preguntarse por qué un manual que señala las distintas épocas de la producción poética, evidenciando los rasgos característicos de cada una, no proporciona poemas procedentes de ambas fases.

En conclusión, la elección de cuáles obras presentar es una operación que depende y está parcialmente vinculada a las informaciones contextuales proporcionadas; sin embargo, es importante destacar que el entorno histórico-cultural y las obras citadas pueden cooperar para la transmisión de una imagen polarizada del autor. De hecho, si por una parte el manual presenta el recorrido artístico del autor dividiéndolo en etapas y, por otra, reproduce solo las obras que pertenecen a una determinada época, los discentes acabarán conociendo solo aquellos determinados aspectos de la poética de Lorca y se trasmitirán conocimientos parciales y estereotipados.

2.2.4 LORCA Y SUS ROSTROS: ANÁLISIS DE LA IMAGEN DEL AUTOR CREADA POR LOS MANUALES

Como hemos podido ver durante el análisis de las informaciones contextuales que los manuales proporcionan sobre García Lorca, la producción artística, la lírica en particular, suele dividirse en etapas. En general, se registra una progresiva consolidación de las categorizaciones propuestas con la consiguiente consolidación de los estereotipos vinculados a este autor. Por esta razón, se ha intentado investigar la imagen que los cuatro manuales construyen del autor.

1. Abiertamente

Hasta ahora, analizando las informaciones contextuales aportadas en los manuales *Horizontes, paisajes literarios y raíces culturales* y *En un lugar de la literatura*, hemos observado que la producción poética de Lorca suele dividirse en dos etapas; en efecto, dicha tendencia parece confirmarse incluso en la tabla que presenta la historia de la literatura que encontramos en el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*. En cambio, en este manual, a la hora de presentar el contexto histórico-cultural en el que Lorca vivió y escribió no se presenta su producción dividiéndola en etapas precisas y

etiquetadas. Se registra el empleo de formas métricas de la tradición popular en obras como *Canciones* y *Romancero gitano*; en particular, de *Romancero* se subraya la especial fuerza que adquiere su mundo trágico al elevar los gitanos hasta categoría universal del mito. De toda forma, a pesar de la atención dirigida hacia los gitanos, esto no conlleva la definición de Lorca como poeta de los gitanos. En cambio, a la hora de presentar *Poeta en Nueva York*, se habla de un mundo deshumanizado, en el que las máquinas y el dinero se han convertido en dueños y, aunque se señale el utilizo de imágenes surrealistas, nunca se le atribuye esta etiqueta al poeta. Otro aspecto relevante es la inclusión, aunque breve, de su solidariedad hacia los marginados y su denuncia de la injusticia, otras definiciones que a menudo acompañan el autor. Son las obras teatrales que suben una categorización más precisa puesto que *Así que pasen cinco años* y *El público* se presentan como obras vanguardistas; mientras que *Bodas de sangre, Yerma* y *La casa de Bernarda Alba* se clasifican como tragedias rurales. De toda forma, cabe destacar que, a pesar del empleo de esta etiqueta para las obras, nunca se etiqueta Lorca como poeta vanguardista.

En cualquier caso, entre estas informaciones podemos encontrar algunos de los estereotipos más comunes sobre la figura de Lorca, pero, en realidad, se presentan simplemente como algunos de los aspectos de la poética del autor, como para resaltar que, en las obras, se pueden encontrar también estos elementos. En cambio, creo que las pocas líneas utilizadas para introducir los poemas en la primera unidad presentan una imagen mucho más polarizada del autor dado que subrayan solo las influencias procedentes de la corriente surrealista.

2. En un lugar de la literatura

En este manual, al contrario de lo que hemos observado en *Abiertamente*, algunos dogmas se pueden encontrar ya a partir de las informaciones biográficas; en efecto, no solo se destaca su amor por el folclor y lo popular, sino se incluyen, entre las posibles causas de su detención, su homosexualidad, sus ideas republicanas y el tono de denuncia de sus obras. De toda forma, si, por una parte, cabe destacar que ninguna de estas informaciones puede considerarse incorrecta y que la inclusión de todos estos aspectos permite obtener una imagen del autor completa y no polarizada, por otra, también es necesario subrayar que estos mismos aspectos han contribuido a la creación de algunas de las etiquetas que suelen acompañar y ‘encasillar’ el nombre del autor y sus obras.

En los apartados dedicados al entorno cultural, tanto la producción poética como la teatral, se reparten en etapas y épocas. Si analizamos la repartición de la obra lírica, podemos observar que, a pesar de mencionar la inspiración en la tradición andaluza y la identificación con los gitanos, nunca se utiliza una etiqueta para englobar las obras pertenecientes a esta etapa. El mismo mecanismo se da en la segunda etapa y, en particular, de *Poeta en Nueva York*, ya no se habla de imagénes surrealistas, sino de imágenes ilógicas y oníricas que encajan con la corriente surrealista francesa pero que se mantienen dentro de la poética personal de Lorca, alejando aún más la posible localización de Lorca como poeta Surrealista.

Por otro lado, las obras teatrales se presentan repartidas en cuatro categorías:

- Obras iniciales;
- Farsas;
- Teatro Experimental;
- Dramas rurales.

En la categoría "teatro experimental" se incluyen las obras que en el manual anterior se habían etiquetado como obras vanguardistas; mientras que la categoria "dramas rurales" se incluyen *Bodas de sangre*, *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*. Si nos detenemos en las informaciones que el manual proporciona sobre estos dramas, podemos descubrir que el adjetivo de "rural" se debe al ambiente rural andaluz, subrayando la profunda relación entre el poeta y su tierra, Andalucía, lo cual, si por un lado nos hace reflexionar en la importancia que tuvieron para el autor su tierra y el elemento popular, no nos dejan con la imagen de Lorca como poeta de los gitanos.

De toda forma, la presentación de fragmentos procedentes solo de la categoría "dramas rurales" y de poemas pertenecientes solo a recopilaciones incluidas en la primera etapa, es decir *Canciones* y *Romancero gitano*, fomenta la percepción de Lorca como poeta de lo popular y de lo andaluz, en conclusión de los gitanos. En efecto, la repartición de su producción lírica en dos etapas, aunque sin etiquetas, se ve contrarrestada por la presentación de dos poemas pertenecientes únicamente a la primera fase. ¿por qué no presentar obras procedentes de la segunda? ¿Quizás la primera fase se considere la más importante?

3. Más que palabras. Literatura por tareas

En la sección "Rincón de la consulta", la sección en la que se proporcionan las informaciones contextuales, su trayectoria artística no se reparte en etapas "etiquetadas". Se presentan los dos aspectos principales de la personalidad de García Lorca, la vitalidad arrolladora y el íntimo malestar, que se muestran claramente en todas sus obras. Al presentar *Romancero gitano* se menciona esta "raza marginada" que Lorca eleva hasta convertirla en algo parecido a un mito moderno, sin etiquetar el autor como el poeta de los gitanos. Asimismo, cuando se ilustra *Poeta en Nueva York*, se habla de una realidad diferente y deshumanizante, no se mencionan imágenes procedentes de la corriente surrealista o que pueden encajar con dicha corriente, alejando aún más la construcción de Lorca como poeta surrealista.

Por otro lado, al presentar las obras teatrales, destaca un proceso de categorización más preciso: obras como *Así que pasen cinco años* y *El público* se describen como obras más audaces relacionándolas a una doble crisis del autor, estas obras constituyen un momento de cambio en el que el autor siente la influencia por la corriente surrealista. Es la primera vez que, en este manual, encontramos la atribución de una influencia surrealista, atribución que se acerca a la categorización que se encuentra incluso en el manual *Abiertamente.*

En conclusión, si bien se ha mencionado la influencia surrealista en las obras teatrales, las informaciones contextuales y la manera en la que se reproducen, y presentan, los textos proporcionados a lo largo de los proyectos, no contribuyen a la construcción de un Lorca preciso; en efecto, los datos ilustrados son neutros y no nos permiten etiquetar al autor de una forma o de otra.

4. Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano

Analizando el título que introduce el párrafo en el que se presentan los elementos generales de la poética del autor, es decir "el poeta que encarna el espíritu del vanguardismo", podríamos deducir que la imagen que se quiere construir de este autor se acerca al estereotipo de Lorca como poeta surrealista. Aún más si consideramos que, a la hora de presentar las épocas en las que se reparte su producción lírica, se define la época a la que pertenece *Poeta en Nueva York* como surrealista por primera vez; mientras que no se le atribuye ninguna categorización al etapa en la que se producen obras como

Romancero gitano y *Poema del cante jondo.* Lo mismo pasa al presentar las fases de su teatro: las obras *Así que pasen cinco años* y *El público* se etiquetan de manera clara como obras vanguardistas; en cambio, las obras que en el manual *En un lugar de la literatura* encontramos categorizadas como dramas rurales, aquí no se clasifican.

Las cosas cambian si nos concentramos en la sección que ilustra el teatro de García Lorca con mayor atención; en efecto, la clasificación de las obras cambian y las categorías que encontramos son:

- Piezas para títeres;
- Farsas;
- Comedias imposibles (ya no se llaman obras vanguardistas);
- Piezas granadinas;
- Tragedias andaluzas;
- Drama andaluz.

El adjetivo andaluz que acompaña las dos últimas categorías se le atribuye a las obras que en *En un lugar de la literatura* se incluyen bajo la etiqueta de "dramas rurales", es decir *Bodas de sangre, Yerma* y *La casa de Bernarda Alba.* En estas obras, Lorca recupera su mundo, la cultura andaluza, y las sitúa en pueblos andaluces vínculados a una dimensión mítica. Si consideramos que los fragmentos teatrales reproducidos pertenecen solo a estas tres obras, podemos deducir que el manual intenta plantear un Lorca preciso: si no estrictamente poeta de los gitanos, por lo menos poeta de los andaluces y de las tradiciones andaluzas. Esta imagen se plantea también a la hora de presentar los rasgos generales de *Romancero gitano,* no solo por el doble nivel semántico del adjetivo "popular" que ya hemos tratado, sino también por la explicación que el mismo manual aporta de la cultura propia del autor, definiéndola como la más representativa y elevada no solo de su tierra, sino de España en general. Asimismo, en dicho apartado, se menciona también la condición de marginación que afectaba el autor y el contraste entre instinto y normas sociales, aludendo también a la posible categorización de Lorca como poeta de los marginados.

CONCLUSIONES:

En mi opinión, la presentación del contexto, las obras ilustradas y la imagen que se va generando del autor son tres aspectos estrechamente relacionados; en particular, creo

que la imagen es el resultado de la suma de las informaciones contextuales y de la creación del corpus. Quizás no es una casualidad que las imágenes más polarizadas del autor se encuentren en los dos manuales basados en el enfoque más tradicional. De hecho, como hemos observado durante el análisis de las informaciones contextuales proporcionadas, estos son los únicos dos manuales que suelen repartir la trayectoria artística de Lorca en fases, atribuyendo a cada etapa una etiqueta precisa. Al mismo tiempo, analizando las obras presentadas, hemos comprobado que ambos manuales suelen detenerse en dos de las obras que mayormente han contribuido a la creación de dichas etiquetas, es decir *Romancero gitano* y *Poeta en Nueva York*, lo cual conlleva el riesgo de seguir difundiendo conocimientos estandardizados sobre el autor.

Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de las obras presentadas procede de la fase caracterizada por la atención a la tradición popular-andaluza, difundiendo, así, una imagen de Lorca que parece inclinarse hacia el polo de los gitanos.

2.2.5 TRABAJAR CON EL AUTOR: TALLERES Y OTRAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Como en el capítulo anterior, también en éste se ha decidido concluir el análisis de las unidades didácticas dedicadas a Federico García Lorca analizando los talleres proporcionados para trabajar con este autor.

1. Abiertamente

Si bien el manual presente varias tipologías de talleres a lo largo de las unidades, no se proporcionan talleres para trabajar y profundizar los conocimientos de García Lorca. En efecto, para profundizar las obras de dicho autor, tanto las líricas, como las teatrales, se ofrecen los ejercicios que vimos durante el análisis de la estructura general, es decir ejercicios que investigan la comprensión y el análisis del texto mediante una dicotomía forma-contenido. Estas actividades no incluyen la posibilidad de profundizar los textos y el autor de manera interactiva, práctica y autónoma.

2. *En un lugar de la literatura*

Como hemos visto al analizar la estructura general del manual, no encontramos secciones dedicadas a la presentación de los talleres, sino encontramos la sección denominada "tertulia literaria" en la que se presentan actividades similares a las proporcionadas por los talleres del manual anterior. De toda forma, en la unidad 'cronológica' dedicada a las Vanguardias y la Generación del 27, en la que se incluye Federico García Lorca, no se proporciona ninguna "tertulia literaria", y, por lo tanto, ningún ejercicio que permita la profundización del autor. En particular, cabe destacar que la sección anteriormente mencionada no se incluye tampoco al final de la unidad para trabajar con el movimiento artístico en general.

3. *Más que palabras*

Por su parte, el enfoque por tareas, como ya se ha afirmado más veces, aplica unos mecanismos totalmente diferentes, tanto en la presentación de los textos como en los ejercicios o actividades para trabajar con ellos. Los ejercicios que acompañan los textos lorquianos son ejercicios que piden trabajar a solas con el texto. El manual no presenta una serie de preguntas que, inevitablemente, guían el análisis de las obras; opuestamente, el alumno está llamado a reflexionar sobre aspectos que el texto subraya. Si examinamos los fragmentos teatrales desde más cerca, por ejemplo, podemos notar que las actividades propuestas son actividades cuyo objetivo es fomentar la capacidad de comparar textos tomando como punto de partida un aspecto, una característica pesente en todos y que, en conclusión, no pueden considerarse "talleres" en el sentido estricto.

4. *Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano*

Tampoco en este manual encontramos la etiqueta "talleres" para indicar una tipología específica de ejercicios; de hecho, lo que más se parece a los talleres que encontramos en el manual *Abiertamente,* son los ejercicios categorizados como "Ahora tú: hacia el mundo laboral" puesto que exigen que los aprendices pongan en práctica sus conocimientos teóricos. Merece la pena subrayar que, por lo que se refiere a Lorca, esta tipología de ejercicios se halla solo entre las actividades de análisis del fragmento tomado de *La casa de Bernarda Alba:* el alumno tiene que imaginarse antropólogo o sociólogo e investigar sobre los pueblos/sociedades/civilizaciones en los que perduran las tradiciones

y las costumbres antiguas. Al final, el alumno está llamado a organizar los resultados en una presentación multimedia. Parece relevante señalar que, en este caso, no se proporciona un ejercicio en el que el aprendiz tenga que poner en práctica sus conocimientos teóricos-literarios. La relación que se da entre la actividad y el texto reproducido se basa simplemente en uno de los aspectos de la obra literaria.

CONCLUSIONES:

Si, por un lado, al analizar la estructura general de los manuales que forman el corpus nos enfrentamos con diferentes tipologías de talleres; por otro, al analizar las secciones dedicadas a nuestro autor y, en particular, las actividades propuestas para trabajar con él, nos hemos dado cuenta de que ninguno de los cuatro manuales presenta talleres para trabajar con Federico García Lorca, profundizando y problematizando los contenidos propuestos por sus textos. El único manual que inserta un taller en la sección dedicada a Lorca es *Horizontes*. Sin embargo, es importante recordar que la actividad propuesta en este manual no pide al alumno profundizar sus conocimientos sobre Lorca y su obra; al contrario, la relación entre la obra de Lorca, es decir *La casa de Bernarda Alba*, y el taller propuesto se da solo a nivel 'temático', problematizando la cuestión de las tradiciones y las costumbres.

Desde la perspectiva didáctica, adoptar, o incluir, propuestas de talleres dentro del curso de literatura implica enseñar y aprender haciendo algo 'concreto'; los alumnos dejan de ser meros oyentes ya que tienen que hacer algo, incluso una simple búsqueda de informaciones en la red. Este tipo de metodología, a veces, puede resultar más eficaz que la clase conferencia tradicional puesto que los alumnos se convierten en parte activa y trabajan de manera autónoma. Como hemos podido observar analizando los manuales seleccionados, la tipología de taller más frecuente es la búsqueda de información en Internet, los estudiantes están llamados a buscar noticias sobre la vida o la producción artística de un determinado autor, lo cual está bien porque los aprendices aprenden a evaluar las informaciones que van encontrando y construyen sus saberes sin que un profesor-sacerdote les diga todo. Sin embargo, creo que presentar talleres en los que hay que trabajar con y sobre los textos podría resultar más efectivo. Por ejemplo, los alumnos podrían elegir algunos versos de cada poema y, juntándolos, tratar de crear un nuevo

poema; asimismo, después de haber elegido un diálogo de una obra teatral, podrían intentar reescribirlo empleando el léxico actual.

En conclusión, resulta evidente que no existen manuales y/o enfoques totalmente correctos, cada profesor tiene que adjustarlos a sus necesidades y a las de sus aprendices. Al mismo tiempo, queda claro que la adopción de ciertas metodologías y de determinados enfoques puede generar conocimientos parciales y, muy a menudo, 'dogmáticos'; de hecho, durante años profesores y textos escolares se han basado en un modelo de enseñanza que consta de unas fases precisas: introducción del movimiento artístico, biografía del autor, explicación de la poética y, por último, obras. La rigidez de estas fases ha contribuido a la perpetuación de unos saberes estáticos y siempre iguales ya que el alumno se considera mero recibidor y está llamado a analizar y trabajar los textos solo como actividad conclusiva. Tal vez ha llegado la hora de cambiar algo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS RETROSPECTIVA DE MI EXPERIENCIA EN UN INSTITUTO DE IDIOMAS

Durante el año académico pasado, más o menos desde abril hasta las últimas clases de junio, quise trabajar con una profesora de "Lingua e civiltá spagnola" en un instituto de idiomas, el liceo Galileo Galilei de Selvazzano Dentro, precisamente en una clase que asistía a las clases del último año, preparándose, así, para el examen final de Estado. El objetivo era recoger material sobre las praxis didáctica de la literatura y, en particular, sobre la enseñanza de Federico García Lorca. Desafortunadamente, no pude asistir a la presentación de la producción lírica del artista ya que la hicieron en el primer período escolar. De toda manera, durante este período, traté de centrar mi atención en las metodologías y en los enfoques adoptados por la profesora; al mismo tiempo, intenté no dejar de lado a los estudiantes y sus expectativas.

A lo largo de esos meses, atendía a las clases como si fuera una alumna, tomando notas y dirigiendo mi atención hacia las dinámicas didácticas, intentando pasar desapercibida para que la clase se desarrollara de manera normal. Para recoger cuantos más datos posibles, tanto sobre las metodologías de enseñanza como sobre la actitud de los alumnos, decidí desarrollar unos cuestionarios diferentes: uno para la profesora y dos para los aprendices. En particular, la ficha de preguntas pensada para la docente trata de obtener informaciones sobre el curso en general, los objetivos perseguidos y los instrumentos empleados. En cambio, los cuestionarios desarrollados para los estudiantes tienen dos propósitos distintos: el primero, entregado al principio de mi experiencia, intenta investigar las expectativas y la actitud de los aprendices hacia los contenidos literarios en general; por otro lado, el segundo, se centra en los conocimientos adquiridos por los alumnos tras haber asistido a la explicación de Federico García Lorca.

3.1 OBJETIVOS Y METODOLOGÍAS EMPLEADAS POR LA PROFESORA: ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

Con el objetivo de entender la actitud, los objetivos perseguidos y la metodología adoptada por la profesora, se ha delineado un cuestionario para la docente. Éste consta de seis preguntas que investigan la praxis didáctica del componente literario en general dentro de un corso de "lengua y cultura" y la enseñanza de Federico García Lorca, autor que adquiere particular relevancia en esta tesis. Las preguntas que componen el cuestionario son:

1) ¿Cuál es el objetivo de este curso? ¿Qué es lo que Usted quiere transmitir a los alumnos?
2) ¿Cuáles medios y recursos ha decidido utilizar para transmitir los contenidos literarios de este curso?
3) En su opinión, ¿cuáles son los autores y los contenidos imprescindibles para un curso de literatura en una escuela secundaria de idiomas?
4) ¿Qué manual escolar ha elegido para desarrollar el curso y cuáles criterios ha considerado para elegirlo? ¿Sabría destacar algunos elementos negativos?
5) En su opinión, ¿cuáles son los aspectos fundamentales de Federico García Lorca? Y ¿cuáles son las obras fundamentales de este autor?
6) ¿Cómo ha desarrollado su enseñanza de García Lorca? ¿Ha adoptado algún método o enfoque didáctico en particular?

Tomando como punto de partida las indicaciones ministeriales, analizadas en el primer capítulo, y la división en Lengua 1, 2 y 3 propuesta por el Ministerio de la Educación, resulta fundamental señalar que el trabajo de estudio se ha desarrollado en una clase en la que el español se consideraba "lingua e cultura straniera 2", con todas las implicaciones anteriormente mencionadas, entre las cuales cabe destacar la presencia del ámbito literario solo a partir del segundo bienio, es decir durante el tercer, el cuarto y el último año de *liceo linguistico*. En particular, es necesario aclarar que las respuestas dadas por la profesora se refieren al quinto año puesto que en ese año se suele trabajar con Federico García Lorca.

A continuación, se reproducen la ficha de preguntas y las respuestas de la docente:

1) ¿Cuál es el objetivo de este curso? ¿Qué es lo que Usted quiere transmitir a los alumnos?

   El objetivo de 5° de L.Linguistico es el conocimiento de los principales protagonistas del siglo XX del mundo hispano.

   Personalmente, quiero que mis alumnos consideren la literatura y el arte como "instrumentos" para comprender y conocer el mundo.

2) ¿Cuáles medios y recursos ha decidido utilizar para transmitir los contenidos literarios de este curso?

   El libro *Abiertamente* en primer lugar, pero también la red y los periódicos.

3) En su opinión, ¿cuáles son los autores y los contenidos imprescindibles para un curso de literatura en una escuela secundaria de idiomas?

   En un curso de literatura de dos años no pueden faltar:

   - *Don Quijote de la Mancha;*
   - *El Lazarillo;*
   - *La vida es sueño;*
   - *Las rimas* de Béquer;
   - *Cantares* de A. Machado;
   - Lorca;
   - G. García Márquez

4) ¿Qué manual escolar ha elegido para desarrollar el curso y cuáles criterios ha considerado para elegirlo? ¿Sabría destacar algunos elementos negativos?

   Abiertamente, Polettini y Navarro de Zanichelli. Me gusta trabajar por "temas" y no creo que sea interesante para un estudiante adolescente la historia de la literatura. Elementos negativos: faltan las biografías de los autores.

5) En su opinión, ¿cuáles son los aspectos fundamentales de Federico García Lorca? Y, ¿cuáles son las obras fundamentales de este autor?

   Los aspectos fundamentales son sus temáticas: la fuerza de las pasiones, la pena del hombre, el papel de la mujer y su complejidad.

   Las obras: *Romancero gitano, Yerma, Bodas de sangre, La casa de Bernarda Alba.*

6) ¿Cómo ha desarrollado su enseñanza de García Lorca? ¿Ha adoptado algún método o enfoque didáctico en particular?

> He intentado transmitir la profundidad de los textos a través de una lectura atenta, destacando su actualidad y su universalidad. En realidad, empiezo a hablar de F. G. Lorca ya en segundo o en tercero, propongo también un espectáculo teatral "Historias con duende".[34] Es decir que los alumnos llegan a 5° conociendo algo y con bastante curiosidad.

Analizando las respuestas dadas por la docente, resulta importante detenerse en algunos aspectos. Entre los cuales, cabe destacar la presencia del sintagma "principales protagonistas" en la primera respuesta. De hecho, la docente afirma que el objetivo del quinto año, en una escuela de idiomas, es el conocimiento de los principales protagonistas del siglo XX del mundo hispano. En las indicaciones ministeriales, mencionadas en el capítulo 1, se habla de *autori particolarmente rappresentativi della tradizione letteraria del paese di cui si studia la lingua*, pero solo con referencia a la sección cultural del segundo bienio de la lengua 1. En cambio, como ya se ha afirmado, la profesora ha contestado tomando como punto de referencia una clase que atendía el quinto año y en la que el español se daba como lengua extranjera 2. Si, por un lado, podemos observar la repetición de sintagmas similares y que, en ambos casos, remiten a la construcción de un canon, por otro, también tenemos que tener en cuenta lo que los documentos ministeriales auspican para el ámbito cultural de las lenguas extranjeras 2 y 3. En efecto, durante el segundo bieno (tercer y cuarto año), los estudiantes están llamados a comprender y analizar aspectos de la cultura de los países en los que dicho idioma se habla, *con particolare riferimento all'ambito sociale e letterario*. Durante el último año, el alumnado *comprende e analizza brevi testi letterari e altre semplici forme espressive di interesse personale e sociale.* En otras palabras, las indicaciones para las lenguas extranjeras 2 y 3 no se referien al estudio de los autores más representativos de la tradición literaria, sino al estudio y análisis de unos textos literarios, pero breves, lo cual podría implicar que, por ejemplo, obras como *El Don Quijote* no se puedan estudiar dado que no

[34] "Historias con duende" es un espectáculo teatral de y con Alay Arcelus. Este espectáculo, representado en español, está pensado para el segundo y el tercer año de la *scuola media* y de *scuola superiore* y reflexiona sobre el hecho de "tener o no tener duende" mediante personajes históricos marcados por su propio carisma, como, por ejemplo, Juana la Loca, Francisco de Goya y Federico García Lorca. La actora interpreta los personajes, narrando algunos de los acontecimientos bibiográficos más relevantes.Un fragmento del espectáculo se puede encontrar al siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=nbu6WUpr7E8

respetan el criterio. Si, por un lado, está claro que los conocimientos literarios auspicados son diferentes para las tres lenguas extranjeras, por otro, es importante subrayar una vez más que la falta de una referencia explícita y 'absoluta' a los autores más representativos permite una mayor libertad en la elección de los textos y de los autores con los que trabajar. Por lo tanto, resulta llamativo el hecho de que, aunque las directrices ministeriales no impongan 'limitaciones' para las lenguas 2 y 3, la profesora subraye la existencia de un canon literario y que, en cierto sentido, lo perpetue. De hecho, parece haberse difundido una equivalencia según la cual estudiar literatura significa conocer *i grandi classici*, considerados canónicos y, por lo tanto, insostituibles en un programa de literatura. Sin embargo, quedan unas preguntas: ¿quién ha establecido cuáles son los autores imprescindibles? Y, ¿por qué? ¿qué es lo que determina si un autor puede considerarse canónico?

Asimismo, otro aspecto llamativo de la primera respuesta es el empleo de la palabra "instrumento". En efecto, enseñar el componente cultural, en un curso de lengua y cultura, a menudo conlleva la posibilidad, y el riesgo, de utilizar la literatura como instrumento para el aprendizaje del idioma o de reducirla a mero vehículo cultural. La docente, por el contrario, quiere que la literatura, y el arte, sean llaves para entender el mundo: los contenidos literarios no se consideran vehículos para enseñar la lengua o la cultura. Personalmente, creo que equiparar la literatura y el arte a instrumentos para comprender y conocer el mundo implica considerar estas dos áreas de estudio "valores absolutos" y no reducirlas a vehículos para la transmisión de otros conceptos; de hecho, tomar esta perspectiva conlleva la posibilidad de explorar la universalidad y la intemporalidad de las obras de arte y literarias.

El objetivo de la segunda pregunta, en cambio, era investigar los instrumentos empleados para la muestra de los contenidos literarios; la respuesta destaca el uso, a pesar del manual tradicional, de dos recursos, es decir el ordenador y los periódicos, que permiten mostrar materiales auténticos.[35] Esta posibilidad se debe a la estructura de la escuela: cada clase cuenta con un ordenador, una pantalla digital y conexión a Internet; de esta forma, los profesores pueden presentar los contenidos de manera diferente, pactando con medios que los aprendices conocen y usan cotidianamente.

[35] Los materiales auténticos son todos los materiales que no tienen un propósito pedagógico, como, por ejemplo, periódicos, revistas, novelas, cuentos, etc. En otras palabras, los materiales auténticos forman parte de la vida cotidiana de los hablantes nativos y son pensados por y para hablantes nativos.

La pregunta número tres intenta estudiar los contenidos literarios impescindibles en un curso de literatura en un instituto de idiomas. En efecto, analizando la respuesta a esta pregunta desde más cerca, se evidencia la creación de un canon dado que la docente subraya la necesidad de incluir determinados autores y determinadas obras en un curso de literatura de dos años. En particular, la profesora evidencia como imprenscidibles:

- *Don Quijote de la Mancha;*
- *El Lazarillo;*
- *La vida es sueño;*
- *Las rimas* de Bécquer*;*
- *Cantares* de A. Machado;
- Lorca;
- G. García Márquez.

Lo primero que destaca es la inclusión de la literatura hispanoamericana, mediante la presencia de G. García Márquez, en este canon. De hecho, si comparamos éste con los canones proporcionados tanto por el *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura,* como por la lista de autores de la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, podemos observar que solo en uno de los dos documentos "institucionales" se hace referencia al componente hispanoamericano, es decir en el catálogo presentado en el *Manual.* Éste menciona, aunque sea brevemente y sin los detalles que destina a los autores "españoles", los artistas que participaron en el Boom de la literatura hispanoamericana. Por otro lado, la lista propuesta por la Biblioteca Cervantes, cuyo título, *Autores fundamentales de la Literatura castellana*, ya indica la posición asumida, no presenta informaciones sobre la literatura de Hispanoamérica, lo cual implica que en este documento se considera "español" solo lo que procede de la península; en efecto, si nos detenemos en el título observamos que el adjetivo utilizado es "castellano". De toda forma, los demás autores elegidos por la docente se pueden encontrar en las dos listas "oficiales". En particular, podemos observar que la profesora, a través de los autores elegidos, ofrece una panorámica de la historia de la literatura. De hecho, tomando como término de paragón la tabla presentada por el *Manual,* la profesora incluye autores procedentes de los siguientes períodos artísticos: el Renacimiento, el Barroco, el Romanticismo, el Modernismo y la Generación del 98 y, por último, la Generación del 27, respetando las

categorizaciones usuales e incluyendo los autores etiquetados como fundamentales por la Biblioteca Cervantes. Por lo tanto, la diferencia reside en la forma de presentar y tabajar con estos autores: si el/la docente se conforma con una presentación 'tradicional', seguirà transmitiendo saberes dogmáticos y rígidos. Aunque no apoyo las categorizaciones *a priori* e inmutables, creo que es posible trabajar con los autores fundamentales sin respetar necesariamente los esquemas rígidos y, muy a menudo, polarizados. Como hemos visto en los capítulos anteriores y, en particular, analizando los manuales basados en un enfoque cronológico, la tendencia es reproducir categorizaciones e informaciones que permanecen constantes: los artistas se presentan según el movimiento artístico al que pertenecen y los alumnos llegan al texto literario tras haber estudiado las características, los temas, el estilo del autor y de sus obras, lo cual, en mi opinión, contribuye a la difusión de verdaderos dogmas. Por eso, he decido profundizar en las razones y los criterios seguidos para la elección del manual *Abiertamente* en la pregunta número cuatro, tratando de descubrir si la profesora apuesta por un enfoque en particular.

Como ya hemos visto a partir del estudio llevado a cabo en el primer capítulo, la peculiaridad de este libro es que trabaja por temas. La profesora ha afirmado que no solo le interesa este tipo de organización, sino que también cree que es más interesante presentar los contenidos de esta forma, añadiendo que no cree que sea interesante para un adolescente estudiar la historia de la literatura. En general, los alumnos están acostumbrados a estudiar la literatura siguiendo simplemente el orden cronológico de las corrientes; en cambio, presentar los contenidos siguiendo un macro tema puede generar más interés hacia la asignatura. De toda manera, la pregunta también trata de descubrir los aspectos negativos del manual, entre los cuales la profesora ha destacado la falta de las biografías de los autores. Como hemos observado a lo largo del análisis de los manuales en los capítulos precedentes, las informaciones contextuales no se encuentran en las distintas unidades didácticas, sino en la sección "Contexto histórico-cultural" puesta al final del libro; aquí, se pueden encontrar las explicaciones de los distintos movimientos literarios y los autores. En esta sección, las informaciones biográficas son escasas y, muy a menudo, se mezclan con la poética y la bibliografía del autor. De Rubén Darío, por ejemplo, solo se mencionan las fechas de nacimiento y muerte y los países en los que vivió, todas las demás informaciones remiten a las influencias de otros autores o

a los temas de sus obras. De toda forma, aunque las biográfias sean escasas, tampoco creo que sean tan fundamentales para comprender un autor y su poética.

En conclusión, podemos afirmar que, si bien el objetivo planteado en la primera respuesta y la inclusión de autores estrictamente canónicos en la respuesta número tres suponían la adopción de un enfoque tradicional y cronológico, la elección de un manual que trabaja por temas y que presenta los textos antes de las informaciones contextuales nos hace esperar en un cambio concreto en la metodología didáctica.

Si, por un lado, las primeras cuatro preguntas han investigado los contenidos literarios en general; por otro, las últimas dos se centran en la praxis didáctica de Federico García Lorca, autor central para esta tesis.

Tomando como punto de partida los intentos de clasificación que han sufrido tanto el autor como sus obras, se ha intentado examinar cuáles son los elementos y las obras esenciales del artista según la profesora, tratando de entender qué imagen se construye de él a través de las mismas. Los aspectos relevantes de García Lorca, para la docente, son sus temáticas, entre las cuales sobresalen la fuerza de las pasiones, la pena del hombre, el papel de la mujer y su complejidad. En algunos manuales, en las secciones dedicadas a la presentación de F. G. Lorca, se destaca su amor por el folclor, por las tradiciones andaluzas, el mundo gitano y su interés por las experiencias vanguardistas, los cuales representan elementos específicos y característicos de su poética, sobre todo si consideramos la división en fases que ha sufrido su recorrido artístico y que dichos manuales siguen difundiendo; en cambio, aquí, en esta respuesta la profesora ha destacado las temáticas como aspectos fundamentales del autor, elementos que no diferencian o clasifican las obras, sino que las acomunan y que caracterizan toda su producción. Por otro lado, según la profesora, las obras fundamentales son *Romancero gitano, Yerma, Bodas de sangre* y *La casa de Bernarda Alba*. Resulta llamativa la ausencia de *Poeta en Nueva York*, obra que, en la mayoría de los manuales escolares analizados, está presente y que, en general, ha contribuido a la creación de la imagen de Lorca poeta surrealista. Por el contrario, las obras seleccionadas por la profesora parecen apostar por la construcción de García Lorca como poeta popular. Si tomamos como referencia la categorización propuesta por la tabla del *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura*, vemos que la producción lírica se divide en poesía popular y poesía vanguardista, incluyendo en la primera categoría *Romancero gitano* y, en la segunda,

Poeta en Nueva York. Asimismo, analizando la clasificación de la producción teatral que se encuentra en los manuales escolares *En un lugar de la literatura* y *Abiertamente*, se puede constatar que las obras teatrales elegidas por la docente, en ambos casos, se etiquetan como "dramas rurales", categoría cuya característica común es la ambientación en el campo y la temática folclórica. En otras palabras, la elección de estas obras, cuyo denominador común parece ser el arraigo del poeta a la tierra, a lo popular, fomenta la construcción de García Lorca como poeta de lo popular. Sin embargo, la elección de éstas como obras imprescindibles choca con lo que se puede ver en el libro empleado por la profesora si consideramos que el manual *Abiertamente* presenta el autor solo como poeta surrealista, incluyéndole en la unidad dedicada a las Vanguardias.

En último lugar, la pregunta número seis trata de explorar la metología adoptada para la enseñanza de F.G. Lorca. En general, este autor se suele estudiar durante el último año de escuela de idiomas para que las competencias lingüísticas y analíticas sean lo suficientemente altas para permitir a los estudiantes comprender la profundidad y la complejidad de ciertas imágenes empleadas por el autor. En el caso de la docente, los alumnos empiezan a enfrentarse con el autor ya desde el segundo o tercer año a través de un espectáculo teatral, *Historias con duende*.[36] Al mismo tiempo, merece la pena señalar que la profesora no adopta metodologías peculiares; al contrario, se basa en una lectura atenta cuya finalidad es transmitir la profundidad de los textos, pero también la actualidad y la universalidad de las obras. Leer atenta y profundamente los textos de F. G. Lorca, tratando de resaltar su relevancia y universalidad, subrayando como ciertos temas, ciertos conceptos siguen siendo relevantes hoy en día, en mi opinión, es fundamental para no correr el riesgo de transmitir unos conocimientos esterotipados sobre este autor. De hecho, creo que solo mediante este tipo de lectura los estudiantes tienen la oportunidad de conocer realmente a un artista. Si, antes de presentar el texto, el profesor proporciona todas las informaciones relativas al autor y a la obra, silenciando la misma, ¿qué papel juega el alumno en el proceso de significación de las obras? En definitiva, podemos concluir afirmando que el objetivo, la intención declarada en la primera respuesta parece confirmarse aquí: la literatura nos permite conocer y entender el mundo, tanto del pasado como del presente.

[36]Véase nota número 34

3.2 ANÁLISIS DEL PRIMER CUESTIONARIO: APTITUD Y ACTITUD DE LOS APRENDICES HACIA LA LITERATURA

Tras haber explicado la razón y los objetivos de mi presencia entre ellos, he entregado el primer cuestionario el día 23 de abril, es decir durante la cuarta clase a la que asistía. Antes de la entrega, he explicado que tenían que contestar de manera anónima y que la profesora no tenía acceso a los datos; de toda forma, creo que algunos han ignorado mis informaciones y han considerado estas preguntas como una manera para evaluar la docente ya que me han preguntado muy a menudo quién podía ver los resultados.

En total, he entregado y recogido 24 cuestionarios. En este apartado, trataremos de analizar las preguntas que componen el cuestionario y las respuestas de los estudiantes. La ficha consta de las siguientes preguntas:

1) En tu opinión, ¿cuáles son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?
2) ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?
3) ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?
4) ¿Cambiarías algo?

La primera pregunta tenía como objetivo descubrir cuáles elementos consideran imprescindibles los alumnos, qué es lo que esperan, o quieren, conocer de un autor y su bibliografía. Leyendo las respuestas, podemos afirmar que, en general, los aspectos fundamentales, para los aprendices, son: el contexto histórico y las indicaciones temporales para entender la corriente literaria a la que el autor pertenece; las informaciones biográficas y las influencias artísticas; el estilo y, por último, lamentablemente, la poética, en general definida como el punto de vista. Resulta relevante subrayar que, en la mayoría de los casos, los alumnos han afirmado que conocer la vida de los autores es importante para entender sus obras y las temáticas tratadas en ellas. Además, han subrayado la importancia de conocer el significado de las obras y la razón por la cual los autores las escribieron. En general, quieren que sea la profesora quien “da”, explica el significado, como si fuera uno y rígido; en cambio, tendrían que entender que ellos tienen que participar en el proceso de construcción del significado de la obra. La

praxis didáctica actual les ha convertido en fruidores de una información estable, fija y que se transmite de manera unidireccional, aplastando las posibilidades interpretativas que los textos ofrecen. Además, solo algunos han indicado la necesidad de conocer los recursos estilísticos, como, por ejemplo, el empleo de figuras retóricas. De estos datos, lo que resulta más llamativo es la atención que los discentes destinan a las informaciones biográficas y, en general, contextuales. Asimismo, ha llamado mi atención el empleo de adjetivos como 'importante' y 'fundamental' para describir estos tipos de informaciones. En efecto, en algunos cuestionarios he encontrado afirmaciones como las siguientes: 'creo que es importante conocer la vida del autor para comprender mejor su contexto histórico y sus temáticas', 'El contexto histórico es fundamental' o, incluso, 'estudiar la biografía y el contexto histórico en el cual [el autor] escribe es mucho más fundamental que aprender de memoria algunos conceptos de sus obras'; es como si los aprendices considerasen éstas las informaciones necesarias, 'fundamentales' para comprender mejor los textos, como si fueran las llaves para acceder al texto. ¿Es realmente necesario conocer el contexto histórico en el que el autor escribió, conocer su vida, para comprender un texto? Yo, personalmente, creo que no. Al contrario, creo que es necesario trabajar con y sobre los textos para comprenderlos, para conocer su poética. Conocer la vida del autor, el entorno histórico-cultural en el que escribió puede ayudarnos a contextualizar, pero no son estas las informaciones necesarias.

Todo esto, en realidad, se debe a los hábitos; en efecto, a la hora de dar clases de literatura, tanto italiana, como extranjera, se suele seguir un orden de presentación bastante fijo: primeramente, se presenta el movimiento artístico-literario al que el autor pertenece, a continuación, se presenta la biografía de este autor entrelazada con las fechas de publicaciones de las obras, y, por último, se presentan la poética y el estilo. También los manuales escolares parecen confirmar esta tendencia; piensen, por ejemplo, en los manuales basados en el enfoque cronológico analizados en los capítulos anteriores: el orden de presentación de las informaciones es el mismo. Los alumnos se acostumbran a esta presentación ya a partir de los niveles más bajos de educación y, como consecuencia, consideran estas las informaciones fundamentales, lo que hay que saber. Este hábito didáctico, a menudo, implica que los aprendices no construyan el significado por su cuenta, al contrario, les convierte en meros receptores de informaciones.

En definitiva, creo que el aspecto más negativo de este enfoque es el papel secundario que desempeñan los textos literarios. De hecho, un poema, un fragmento de una obra teatral, que deberían representar el principal centro de interés, se reduce a algo secundario. En el orden de presentación tradicional, los textos representan las últimas informaciones proporcionadas y, a menudo, ya han sido clasificados en las informaciones anteriores.

Entre las 24 respuestas a la primera pregunta, en un caso, un estudiante ha contestado sin entender que la pregunta era general y no se refería solo a Federico García Lorca. Este alumno/a ha contestado diciendo que lo que hay que conocer de García Lorca es su infancia porque así se puede entender porque la muerte es un tema tan importante. Entre las obras, ha señalado *Romance de la pena negra, Romance de la luna, luna* y *La aurora*. Aunque la respuesta se refiere a un autor específico, podemos observar que la componente biográfica sigue jugando un papel fundamental en la comprensión de las obras. En concreto, en este caso se subraya la necesidad de conocer la vida para entender los temas abordados. En mi opinión, es insensato buscar las respuestas en las informaciones biográficas y contextuales, sin focalizarse en el significado que puede surgir del texto.

La segunda pregunta nos permite obtener un análisis, más o menos detallada, de como la profesora suele dar las clases de literatura en general. De hecho, a partir de las respuestas, podemos afirmar que la docente suele dividir la explicación en fases: primero presenta todas las informaciones biográficas y temporales, explicando el contexto histórico en el que el autor vive y trabaja; posteriormente, lee la obra por primera vez, fomentando la participación de los alumnos para que desenmarañen el significado por su cuenta. Al final, vuelve a leer la obra dando algunas claves y explicando cuales podrían ser los temas o los aspectos fundamentales. Al final, surge un pequeño debate para fomentar la reflexión autonoma. En general, la mayoría de ellos subraya la necesidad y la utilidad de los debates y valora de manera positiva el hecho de que la profesora les involucre en el razonamiento. En otras palabras, la profesora sigue, por un lado, las pautas tradicionales, presentando las informaciones contextuales al principio; por otro, trata de incrementar la autonomía de los aprendices en el proceso de análisis de las obras. Los alumnos se sienten involucrados en el proceso de construcción del sentido y libres de expresar sus opiniones. De toda forma, aunque la profesora sigue las pautas

“tradicionales”, presentando las informaciones contextuales al principio, creo que es fundamental dejar que los alumnos expresen sus ideas, razonando y sin que la profesora les dé las respuestas correctas. Al mismo tiempo, para que eso pueda pasar, es necesario que los alumnos hayan adquirido unos instrumentos de análisis.

La tercera pregunta, es decir *¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?*, trata de comprobar la actitud de la clase hacia los contenidos literiarios del curso. La mayoría de los aprendices ha contestado de manera positiva: las clases de literatura les gustan y les animan. Además, algunos han añadido que las clases les animan puesto que la profesora tiene en consideración lo que ellos piensan de la obra. Otros alumnos, en cambio, han afirmado que todo depende del autor que tratan. En dos casos las respuestas han sido negativas: ambos han afirmado que las clases de literatura no les gustan mucho y que preferirían tener clases de actualid. De toda forma, cabe destacar que la mayoría de las respuestas no se limitan a contestar con sí o no, sino intentan dar justificaciones. Personalmente, creo que el éxito de un curso, sea cual sea la asignatura, depende precisamente de la actitud de los discentes. Trabajar con alumnos motivados, a los que les gusta la asignatura en cuestión puede influir en la probabilidad de éxito. En este caso, a partir los datos analizados en esta pregunta y en la pregunta anterior, podemos afirmar que la clase parece relacionarse positivamente con la literatura.

La pregunta número cuatro está pensada en relación con la pregunta anterior: los alumnos, después de haber revelado su opinión sobre las clases de literatura, están llamados a decir si cambiarían algo del curso y qué cambiarían. Aunque la mayoría ha contestado diciendo que no cambiaría nada, algunos han subrayado la necesidad de cambiar el manual escolar ya que, según ellos, no ofrece bastante informaciones contextuales sobre las obras que van leyendo y no ayuda mucho en el estudio de las mismas. De hecho, algunos definen el manual como poco detallado por la falta de estas informaciones. Asimismo, otros afirman que sería mejor fijarse más en la biografía de los autores y en el análisis de las obras para entender el significado más profundo, algunos incluso subrayan la necesidad de una explicación más detallada de los poemas puesto que falta en el manual. Creo que esto se relaciona con las respuestas a la primera pregunta: lo importante para ellos es entender qué es lo que el autor quiere decir, y si se lo explica el libro o la profesora, sin que tengan que esforzarse, mejor. La praxis didáctica y la adopción de manuales basados en un enfoque tradicional-cronológico ha acostumbrado a

los alumnos a recibir todas estas informaciones sin hacer ningún esfuerzo. Resulta difícil adoptar enfoques 'diferentes', mejor seguir con los enfoques tradicionales, aunque sean menos atractivos e interesantes. La profesora había contestando afirmando que trabajar por temas podía resultar más interesante que estudiar la historia de la literatura. Tal vez se haya equivocado: los estudiantes quieren estudiar precisamente eso. De toda forma, creo que hay que educarlos a otro modelo, un modelo que les permita trabajar con los textos de manera autónoma para que aprendan que la poética del autor es la información fundamental. Analizando los cuestionarios, hemos visto como el contexto histórico-cultural sigue desempeñando un papel fundamental en el conocimiento de un artista y, como he afirmado anteriormente, esto se debe también a las metodologías empleadas hasta ahora. Como han demonstrado los cuestionarios, conocer la historia de la literatura parece ser el objetivo principal de los aprendices, lo cual conlleva la difusión de saberes preconcebidos, basados en encasillamientos *a priori*, rígidos. Por eso, creo que es necesario crear otro tipo de hábito, un hábito que les permita sentirse cómodos con los textos, sin que tengan que acudir a las informaciones contextuales para entender la obra. Entre las respuestas, en un caso, un/a alumno/a también dice que le gustaría tratar otros aspectos del mismo período histórico, como, por ejemplo, la música. En mi opinión, proponer y adoptar itinerarios interdisciplinarios podría resultar atractivo para los discentes ya que permitiría analizar un determinado período histórico cultural o un determinado tema desde diferentes perspectivas. Si analizamos el manual *Abiertamente* desde más cerca, podemos observar como, después de las páginas dedicadas a la comparación intercultural, es posible encontrar el mismo tema en el ámbito musical y artístico; por ejemplo, en la unidad didáctica dedicada al macrotema de la incertidumbre, se encuntran referencias a Joaquín Rodrigo y su *Concierto de Aranjuez* y al movimiento artístico del Existencialismo.

Asimismo, otro alumno destaca que ahora estudian muchos autores pero de manera superficial, a veces analizando solo una obra, en cambio, a este estudiante le gustaría estudiar menos autores, pero profundizarlos más. De toda forma, podemos afirmar que, en general, lo que parece causar más dificultades resulta ser el libro por la ausencia de informaciones contextuales que ayuden los usuarios a colocar las obras presentadas, esto se debe a la estructura general del mismo manual, ya que, como se ha subrayado durante el análisis de la estructura llevado a cabo en el capítulo 1, el manual presenta una

estructura diferente: el contexto histórico-cultural y las biografías de los autores no se presentan a lo largo de las unidades temáticas, sino en una sección al final del libro. Cabe destacar que en la sección destinada al marco histórico-cultural no se encuentran informaciones sobre las obras presentadas en las varias unidades temáticas, sino informaciones sobre las corrientes y los autores.

3.3 DIARIO DE CLASE: NARRACIÓN DE MI EXPERIENCIA

La clase en la que trabajé con la profesora era una clase compuesta por 26 alumnos: 4 chicos y 22 chicas. Lo primero que la profesora señaló de esta clase fue la presencia de individuos que participan activamente, también a la hora de darle sentido a la obra, y, por otro lado, de individuos que participan solo si se les pregunta algo. En particular, los cuatro chicos forman parte de esta categoría. Asimismo, la profesora aclaró que entre algunas chicas había cierta rivalidad: cada una de ellas quería contestar por primera. En general, la clase se presentaba como una buena clase, con capacidad de razonamiento autónomo y crítico. Sabía hacer referencias a autores y períodos artísticos diferentes.

Mi experiencia como "antropóloga" empezó el día 12 de abril 2018. La profesora ya había anticipado a los alumnos que habría llegado una estudiante de la universidad entre ellos, por lo tanto no fue una sorpresa. Tras una breve presentación personal y la explicación de lo que iba a hacer entre y con ellos, empieza la clase. La docente pregunta a la clase qué hicieron el día anterior y noto que solo algunos contestan, la mayoría sigue hablando. La clase precedente se ha dedicado a la Guerra Civil, los alumnos tratan de reconstruir el contexto histórico trazado por la profesora. Están trabajando con la unidad temática número cinco del manual *Abiertamente*: "Lejos de la patria". La profesora pone otra pregunta sobre lo que pasa a los que no están de acuerdo con el régimen instaurado a finales de la guerra para introducir el tema del exilio. Los alumnos participan, incluso creando conexiones con otras asignaturas. A continuación, se lee un pasaje tomado de *Recuerdos y olvidos* escrito por Francisco Ayala. Éste permite también reflexionar sobre la diferencia entre palabras como exiliado, emigrante y destierro. Gracias a los soportes tecnológicos, la profesora reproduce la canción de Manu Chao, *Clandestino*, el alumnado, por su parte, indica otros grupos que tratan, o han tratado, el mismo tema en unas

canciones. La profesora empieza a concluir la clase tomando una frase del texto presente al comienzo de la unidad, página 84: “partir es morir un poco”. Los estudiantes, muchos de los cuales ya han tenido experiencias de salidas debidas a períodos de prácticas al extranjero, reflexionan sobre el significado de esta afirmación, aportando experiencias personales. Entre ellos, también habla una chica que ha tenido que dejar su país de origen para mudarse a Italia. La última obra con la que los aprendices están llamados a trabajar este tema es *Hay dos Españas* de León Felipe.

18 de abril, mi segundo día como antropóloga: la profesora entrega las simulaciones de la “terza prova”, una de las pruebas escritas que los alumnos tendrán que enfrentar al final de este año. Las preguntas que componen esta prueba son:

1) Describe y analiza el papel de la naturaleza en la poética de los autores estudiados en clase;
2) El progreso en el poema *La aurora* de F.G. Lorca;
3) El Surrealismo: objetivos y técnicas.

En general, la profesora ha valorado positivamente los alumnos que han contestado haciendo referencia a los textos trabajados en clase; en el caso de la pregunta número dos, por ejemplo, los aprendices que han obtenido las mejores puntuaciones han sido los que han mencionado, y explicado, los símbolos del progreso presentes en el poema. Este tipo de evaluación, no tan frecuente en los institutos, ha premiado a aquellos estudiantes que han sido capaces de apoyar sus respuestas en “pruebas textuales”, lo cual indica que han leído la obra con ojo crítico y observador. Por otro lado, ha penalizado todos los alumnos que han repetido las informaciones adquiridas a lo largo de las clases, sin reelaborarlas y profundizarlas. Creo que adoptar este tipo de información significa también enseñar a los alumnos que no deben limitarse a las informaciones, a las categorizaciones que pueden encontrar en los manuales. Es necesario, fundamental que los estudiantes aprendan a analizar los textos de manera autónoma, tratando de apoyarse en ellos.

El día siguiente, el 19 de abril, la clase empieza más o menos de la misma forma que la primera: la profesora recupera el hilo preguntando qué hicieron ayer. Se recupera el tema de la guerra, de la emigración y se profundizan los países hacia los que la gente se marchó para buscar amparo. La docente pide que los alumnos reflexionen sobre los sentimientos que estas mudanzas podían, y pueden, causar. Lo que destaca es la profunda relación que se ha creado entre la profesora y los discentes, los cuales se sienten cómodos

y libres de lanzarse, de expresarse y hablar de sus experiencias íntimas. La profesora solo sirve de "guía". Vuelven al poema de León Felipe *Hay dos Españas* y subrayan que los dos sentimientos que más destacan son rabia y desafío. Para que los alumnos entiendan que otros artistas también escribieron poemas de nostalgía, la profesora empieza a leer *Canción 8* de Rafael Alberti. La última obra de la clase es el poema *Peregrino* de Luis Cernuda; la profesora deja que sean los alumnos a analizar la obra, destacando las contraposiciones con las obras anteriores. La clase se concluye con un tema que relaciona el exilio del posguerra a la actualidad, es decir el síndrome de Ulises, la sensación de trastorno de estrés típico de los inmigrantes. Los alumnos participan hablando y reflexionando sobre el concepto de choque cultural y sus implicaciones.

23 de abril, el día de los primeros cuestionarios. La clase empieza haciendo un resumen de la situación en España al final de la guerra, es decir volviendo a analizar el contexto histórico-social en el que se escribieron las obras con las que han trabajado en la clase precedente. De hecho, para casa los estudiantes tenían que contestar a las preguntas de comprensión y de análisis del texto puestas debajo de cada obra. La corrección ocupa casi toda la clase ya que la profesora intenta escuchar todas las respuestas, invitando a los aprendices a dar pruebas haciendo referencias a los textos. Los últimos veinte minutos se dedican a la entrega del primer cuestionario para los estudiantes.

26 de abril, la clase empieza de manera diferente: la profesora no quiere recuperar el tema del exilio, sino hacer que hablen, que calienten los motores. Les pregunta qué hicieron el día anterior ya que era un día de vacaciones y sí han pasado el día con los padres. El intento, para mi, resulta claro: introducir el tema de las relaciones familiares, tema de la unidad sucesiva. Las preguntas siguen y la profesora trata de descubrir qué relación tienen con sus padres, el alumnado participa, contesta, y, por primera vez, veo claramente que los cuatro chicos contestan solo si la profesora les pregunta algo. La primera obra que se presenta para introducir el nuevo tema es una obra que no está presente en la unidad temática número seis: Isabel Allende con su libro *Paula*, un ejemplo de una relación familiar muy positiva. La presentación de esta obra es posible gracias a la conexión y a la pizarra digital. De toda forma, la profesora precisa que las relaciones familiares no siempre son así, también hay relaciones conflictivas y, de esta manera, introduce la producción teatral de Federico García Lorca, y, en particular, de *La casa de*

Bernarda Alba, obra presente en la unidad temática del manual. De hecho, la docente habla del teatro como de una de las grandes pasiones de F.G. Lorca y explica que el autor llegó a la cumbre cuando escribió *Bodas de sangre, Yerma* y *La casa de Bernarda Alba.* Si bien lo pensamos, estas son las tres obras en las que la mayoría de los manuales escolares, analizados en el capítulo dos, se detienen. La profesora sigue preguntando a los alumnos qué es lo que se esperan encontrar en las obras a partir de los títulos. Con *Bodas de sangre,* los alumnos admiten esperarse una muerte pasional. Por otro lado, con *Yerma* la profesora guía una reflexión sobre la oposición entre los verbos yermar-brotar. Una chica relaciona esta obra con *Romance de la pena negra* a través de la protagonista que no puede sentir pasiones. La docente concluye afirmando que, para Lorca la única tragedia verdadera es *La casa de Bernarda Alba*, cuyo personaje principal se convierte en viuda dos veces. Los alumnos intentan adivinar qué relaciones pueden darse entre los personajes tras haber escuchado los nombres y un breve resumen de la obra. La primera lectura, esta vez, no la hace la profesora: cada uno de los alumnos lee por su cuenta y trata de contestar a las preguntas de la docente basandóse en el texto. Se destaca el papel de la sociedad y de las reglas que imponen un luto de ocho años causado por la muerte del padre. Asimismo, se destacan la figura de la madre y los simbolos de su autoridad. Para que los alumnos puedan obtener unas informaciones más generales sobre la obra, la profesora deja que los alumnos lean la introducción a la obra propuesta por el manual *Horizontes.*

2 de mayo, se sigue hablando de *La casa de Bernarda Alba*. Gracias a los soportes tecnológicos presentes en la clase, la profesora enseña algunas representaciones teatrales de la obra tomadas de Youtube, aclarando que Lorca nunca pudo ver la obra en el escenario y que, por lo tanto, esas son todas interpretaciones. A través de los vídeos, la profesora guía la atención del alumnado hacia determinados elementos, como por ejemplo hacia la contraposición entre el blanco de las paredes de la casa y el negro de los vestidos. De los diálogos, la profesora extrae adjetivos como robusto, falso, respetables, decentes, para que los alumnos piensen en las costumbres de aquella sociedad. A continuación, la docente proyecta en la pizarra digital la acotación que abre el primer acto y otros diálogos. Además, para que los estudiantes participen de manera activa, la docente distribuye los

personajes y pide a los alumnos que vuelvan a leer el diálogo de página 108[37], intentando convertirse en aquel personaje. La profesora lee en voz alta otra vez las últimas líneas y subraya que el texto ofrece una fotografía de la sociedad y de los roles preconstituidos. Todo eso hace que los alumnos piensen en como han cambiado las cosas, si es que han cambiado, y en el mensaje que hay que sacar de esta obra.

3 de mayo. La clase empieza con la misma pregunta que escuché en algunas de las clases anteriores "Chicos, ¿quién me ayuda a recordar lo que hicimos ayer?". Creo que el propósito de la profesora es hacer que los alumnos repasen, recuperen el hilo sin que tengan que escuchar solo su voz durante toda la hora. Alguien contesta diciendo que el tema que están tratando son tanto las relaciones familiares como las sociales. Otra chica destaca la presencia del tema de la opresión de la sociedad y de las normas sociales, tema frecuente en Lorca. Se recupera el extracto de *La casa de Bernarda Alba* propuesto por el manual, pero esta vez se trabaja con los símbolos y los colores de vida y de muerte, como, por ejemplo, el abanico verde y rojo. La profesora empieza a concluir la reflexión sobre esta obra preguntando a los alumnos si han notado algo en común entre la poesía y el teatro de Lorca; los alumnos destacan la relación de Lorca con la tierra andaluza, la matización de la muerte y el repetirse de unas imágenes como, por ejemplo, la luna. Asimismo, destacan el papel de las mujeres en las obras de Lorca, conectando estas mujeres a las de Almodóvar. "Por qué pensáis que sigue siendo tan actual? Como Shakespeare", esta es la pregunta que cierra la presentación de esta obra. Casi todos contestan que se debe a la presencia de temas de actualidad, como, en efecto, el papel de la mujer. La profesora proyecta brevemente el pdf del texto de *Bodas de sangre* y pide a los alumnos que se fijen en los nombres de los personajes. Nombres tan comunes, tan generales hacen que cada uno de nosotros pueda identificarse con estos personajes. Una alumna destaca la escasa presencia de los hombres en las obras de Lorca y, a partir de aquí, se vuelve a un discurso sobre la sociedad y la opresión de esa época y sobre la sociedad machista de ahora.

10 de mayo. Las obras de García Lorca han terminado. La profesora trata de recuperar el discurso sobre el papel de las mujeres en la sociedad. La atención hoy se dirige hacia el arte mediante la figura de Frida Kahlo. La profesora cuenta, aunque

[37] Este diálogo es un fragmento de la obra *La casa de Bernarda Alba*. En particular, se ha reproducido el momento en el que Bernarda impone un luto de ocho años a sus hijas tras la muerte de su segundo marido.

brevemente, la historia de la pintora y proyecta unos cuadros y retratos suyos; hace que los alumnos se centren en los colores y en cómo cambian en los varios cuadros. Otra vez, los alumnos tienen la posibilidad de enfrentar pasado y presente: la profesora propone la lectura de página 128 sobre la situación de la mujer latinoamericana hoy en día. A continuación, la profesora abre un debate leyendo el lema de la Sección Femenina de la Falange Española, es decir «El fin esencial de la mujer es servir de complemento al hombre formando con él, individual o colectivamente, una perfecta unidad social». Para fomentar el debate también hace leer a un voluntario un listado de principios para prepararse a ser mujer publicado en 1958. Los últimos veinte minutos entrego los cuestionarios para comprobar lo que han aprendido sobre Federico García Lorca.

16 de mayo. La clase de hoy no se ocupa de contenidos literarios, sino más bien de contenidos culturales, componente que, en las indicaciones ministeriales analizadas precedentemente, parece ser fundamental. El tema de hoy es la historia del flamenco, la clase empieza con el video tomado de la página web www.raiscuola.it proyectados en la pizarra digital. La clase de hoy es un poquito diferente, no solo por los contenidos presentados, sino también por la manera en la que se presentan: la profesora explica y cuenta la historia del tango sin seguir el manual. La explicación consta de muchas preguntas, algunas de las cuales sirven para mantener la atención puesto que los alumnos no pueden seguir en el texto. Al final de la clase, la profesora hace escuchar algo de Astor Piazzolla y emplea el manual *Abiertamente* para que los alumnos trabajen con página 163; en esta página los alumnos tendrán que contestar a unas preguntas, completar un texto y escuchar *Libertango*, una pieza musical.

17 de mayo. Hoy se trabaja con otro tema, un tema que, en realidad, han trabajado antes de mi llegada: el español hablado en América, el texto a página 168 del manual. Un grupo de estudiantes presenta el asunto, los demás alumnos hicieron el mismo trabajo en los meses anteriores. Hablan de fenómenos como seseo, yeísmo, rotacismo y la profesora deja que hablen, sin prestar mucha atención a los errores gramaticales. Proponer trabajos de equipo, a pesar del tema, ayuda a promover y reforzar capacidades transversales, que no sean estrictamente lingüísticas.

21 de mayo. Hoy la profesora no empieza la clase pidiendo a los discentes que recuperen el hilo del discurso; al contrario, les pregunta si saben definir la palabra “boom” y si pueden encontrar un sinónimo en español. Los alumnos no entienden muy bien el

porqué de esta pregunta, pero contestan, algunos diciendo que parece ser la onomatopeya de una explosión, otros afirmando que es el momento en el que algo, de cualquier sector, alcanza su cumbre. Las preguntas siguen: "¿en qué ámbitos se suele hablar de boom?" Los estudiantes indican los ámbitos demográfico, artístico, económico. Solo una chica menciona el ámbito literario, explicando que se puede hablar de boom literario cuando, por ejemplo, un género tiene un éxito repentino. La profesora aprovecha de este motivo para introducir el tema de la siguiente unidad temática: Un recorrido por la América mágica. De hecho, explica la docente, un éxito repentino fue lo que pasó con la novela latino-americana en los años 50/60 y que el máximo representante fue Gabriel García Marquez con su realismo mágico. La profesora empieza a presentar *100 años de soledad* a partir de una reflexión sobre el significado del título. Seguidamente, se pasa a la lectura del incipit de la novela a página 154; hoy quien lee es la docente, pero no es una simple lectura, la profesora trata de actuar, de transmitir a través de unos gestos lo que va leyendo. Pide que también el alumnado participe con su imaginación y llama una chica a la pizarra para que dibuje Macondo, el río, las piedras y las casas. Otros contestan diciendo que no se lo imaginan como una ciudad muy desarrollada ya que muchos objetos carecían de nombre. La profesora les pregunta qué personajes y qué tipo de historia se esperan encontrar. Una chica, que ya ha leído la novela, contesta que es la historia de una familia, que la historia y los nombres se repiten y que, algunos de los personajes son muy ostinados.

23 de mayo. La clase empieza con la corrección de los ejercicios de comprensión sobre el Incipit de *100 años de soledad*. La profesora solo lee las preguntas, los alumnos levantan la mano y contestan ofreciéndose. Escuchando las respuestas, me doy cuenta de que tienen más dificultades que las veces pasadas y que no han conseguido referirse al texto. No tanto en la parte de análisis de la forma, ya que se basa más en la búsqueda de las figuras retóricas; sino en la parte de la comprensión del contenido. Por ejemplo, muchos de ellos no han logrado encontrar el acontecimiento que afecta la tranquilidad de la aldea. La profesora tiene que intervenir, volver a leer algunas partes del Incipit. A continuación, sigue el recorrido por la literatura hispanoamericana con la figura de Pablo Neruda. Una chica empieza a leer el poema XX de página 157. Cuando la lectura termina, la profesora les pregunta cuál es el verso clave y qué podría significar. Las chicos contestan basandose en los versos, en lo que sus compañera acaba de leer, pero también

hacen referencia a un poema que leyeron en la unidad cuatro, la que se dedica al estallo de la Guerra Civil, es decir *Generales traidores*. De hecho, la profesora les pide buscar relaciones entre las dos poesía.

24 de mayo. Esta clase se dedica al repaso de los contenidos: la profesora pide a los estudiantes que esriban unas preguntas sobre lo que no han entendido, tienen que escribirlas en un papelito y, al final, ponerlo dentro de un sobre. Cuando todos han entregado el papel, un alumno mezcla y distribuye las preguntas. Cada uno de ellos tiene que contestar a la pregunta que le ha tocado, si es necesario, también consultando el manual. Las preguntas más frecuentes son:

- *La aurora:* consecuencias del progreso económico en Lorca;
- Las mujeres en F.G. Lorca;
- Tema de la soledad en *100 años de soledad;*
- Temas principales de *100 años de soledad;*
- *Soledad Montoya;*
- Definición de duende.

Como se puede observar, las preguntas formuladas por los aprendices siguen evidenciando su necesidad de recibir las informaciones contextuales: es más fácil si la profesora explica cuáles son los temas principales de una obra o da la definición de un concepto. En particular, merece la pena subrayar la pregunta sobre el poema *La aurora* ya que es la misma pregunta a la que tuvieron que contestar en la simulación de la *terza prova.*

Mientras los estudiantes contestan, la profesora y yo hablamos de las preguntas que componen el examen de lunes 28.

28 de mayo. Hoy es el día del examen, la última prueba escrita del año. El examen consta de las siguientes preguntas:

- Describe los diferentes sentimientos que provoca el exilio, haciendo referencia a los poetas estudiados en clase;
- La figura de la madre en el teatro de Federico García Lorca;
- Describe brevemente Macondo y sus características.

Además, los chicos deben completar las siguientes frases con las palabras adecuadas:

1- El tango nace a la orilla de..... entre..... y .....

2- Frida Kahlo fue considerada una pintora..... aunque ella rechazó esta etiqueta.
3- Las tres principales diferencias entre el español de España y Latinoamérica son:....., ..., ...

30 de mayo. Hoy la profesora entrega los exámenes corregidos. Un error que podemos encontrar en la mayoría de las respuestas a la primera pregunta: han confundido la Guerra Civil con la dictadura y, por lo tanto, han afirmado que el exilio se dio durante la guerra. La entrega dura poco ya que hoy empiezan las pruebas orales. La profesora recupera algunas de las preguntas del alumnado y la lista que ella ya había preparado. A partir de hoy, hasta el 7 de junio, cada clase se dedicará a las pruebas orales colectivas de 5 o 6 alumnos cada vez. Ninguno de los estudiantes tendrá que contestar a la misma pregunta, lo cual permite repasar todos los temas para el examen final. En este caso, los principales criterios de evaluación considerados son: la lengua, el contenido y la capacidad de reelaboración de las informaciones. En general, las pruebas orales son menos frecuentes que las escritas puesto que ocupan más horas, pero permiten al estudiante organizar su propia respuesta y extenderla. Asimismo, una cierta respuesta podría generar más preguntas, dando al alumno la posibilidad de aclara sus ideas y dar muestra de sus conocimientos.

Durante estas clases he intentado observar las metodologías didácticas empleadas para enseñar literatura, una componente difícil de enseñar puesto que muchos aprendices piensan que la literatura solo sirve para aburrirles en el aula o para obligarles a leer algunos libros que componen aquel listado de obras "fundamentales" y que muchas veces no entiendeden. En cambio, he comprobado que la profesora sabe conectar pasado y presente; a partir del contexto histórico, de las obras y de las sensaciones que suscitan, ella consigue crear relaciones con acontecimientos y situaciones actuales, respetando perfectamente lo que había declarado en una de las respuestas, o sea destacar la actualidad y la universalidad de los textos. De esta manera, los alumnos pueden participar con mucho más gusto, incluso aportando experiencias personales. Como consecuencia, les resulta más facíl acordarse de lo que hicieron en clase. Asimismo, el empleo de recursos digitales permite que los alumnos tengan un conocimiento más amplio, que no se limite a las obras propuestas por el manual, como hemos visto con la presentación de *Paula* en la clase del

26 de abril. A este respecto, cabe señalar que gracias a estos dispositivos, la profesora consigue también tratar otros aspectos relacionados al mismo tema, como por ejemplo la música, contestando, por lo tanto, a la necesidad, subrayada por uno de los discentes en la pregunta número cuatro. De esta manera, la profesora no solo relaciona pasado y presente, sino también intenta proponer un recorrido interdisciplinar, relacionando la literatura con la música mediante un determinado tema.

Sin embargo, asistir a estas clases no solo me ha permitido observar la praxis didáctica en el día a día, sino también, y sobre todo, me ha permitido observar las discrepancias entre la metodología adoptada por la profesora y la percepción de los aprendices. De hecho, como han demonstrado las respuestas a la pregunta número dos del primer cuestionario, los estudiantes afirman que la docente adopta un enfoque tradicional, presentando primeramente el contexto histórico-cultural y las informaciones biográficas y, solo después, los textos. Sin embargo, durante las clases a las que asistí, la profesora nunca proporcionó una contextualización tan precisa y detallada: si, por un lado, la docente presentó la Guerra Civil proporcionando una mayor cantidad de informaciones contextuales, por otro, cabe señalar que éstas sirvieron como líneas guías, como directrices. En efecto, a la hora de presentar la siguiente unidad, la que se dedica al exilio, la contextualización fue desapareciendo, dejando espacio a la expresión de los sentimientos suscitados por la condición de exiliado y, por lo tanto, 'respetando' el enfoque temático. Los dos enfoques no son necesariamente contradictorios: la primera unidad ha sido útil para enmarcar el momento histórico, ofreciendo unas pautas para que luego se pueda dejar espacio a la presentación de las obras respetando el criterio temático. Del mismo modo, la docente no siguió todo el proceso de contextualización descrito por los discentes durante la clase del 26 de abril, día en el que se introdujo el tema de las relaciones familiares. En concreto, la profesora no presentó el movimiento artístico al que los autores pertenecían, tampoco proporcionó informaciones biográficas, al contrario, la docente introdujo el tema haciendo dialogar pasado y actualidad, centrándose en un aspecto que todos los alumnos conocían: la relación entre padres e hijos.

En conclusión, si por una parte se pueden observar unas discrepancias entre la metodología didáctica adoptada y la percepción, o quizás, las necesidades de los alumnos, estoy de acuerdo con la profesora: presentar las obras de esta manera, abordándolas por temas, puede despertar más atención y curiosidad entre los estudiantes. Por otra parte,

también es cierto que puede resultar difícil para los estudiantes acostumbrarse a este nuevo modelo didáctico. Sin embargo, creo que es un cambio fundamental y necesario.

3.4 EXAMEN DE LOS CUESTIONARIOS POST-LORCA: CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

El objetivo principal del segundo cuestionario es examinar lo que los discentes han aprendido sobre uno de los autores más representativos de la literatura española. Se ha intentado descubrir si conocían a García Lorca, o algunas de sus obras, antes de este curso. Asimismo, se ha tratado de investigar qué imagen de este autor han creado los alumnos después de la explicación de la profesora. En total, también en este caso he entregado y recogido 24 cuestionarios, tratando de trabajar con los datos recogidos.

En este caso, la ficha consta de seis preguntas, entre las cuales, la segunda, pide a los alumnos que elijan la opción correcta y que la justifiquen, alejándose un poco del cuestionario anterior. En particular, el segundo cuestionario está formado por las siguientes preguntas:

1) ¿Conocías a Lorca o algunas de sus obras?
2) Entre estas afirmaciones, ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
    a. Lorca utiliza imágenes incomprensibles;
    b. Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza;
    c. Lorca pertenece a los surrealistas;
    d. Lorca participó en el Modernismo;
    e. Lorca en sus obras habla de la naturaleza;
    f. Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad.

    2b) Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor
3) ¿Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y teatral comparten algunas características?
4) En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

5) ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?
6) Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Como ya se ha afirmado en la breve introducción de este apartado, uno de los objetivos de este cuestionario era saber si los alumnos conocían a este autor, o algunas de sus obras, antes del curso. Examinando las respuestas a la primera pregunta, se puede destacar que la mayoría ha contestado afirmando que solo habían oido el nombre del artista, pero que no conocían ninguna de sus obras antes del curso. Entre estas, destacan dos respuestas: "sabía que Lorca representa uno de los autores más importantes de España, pero no conocía sus obras" y "Sabía que Lorca fue un importante escritor para la literatura española pero no conocía sus obras". En ambos casos, se delinea un conocimiento de Lorca que remite a las dos listas que presentan los autores fundamentales de la literatura española. Resulta llamativo que dos alumnos/as que no conocían sus obras, y por lo tanto, los temas y la poética, conocieran el papel jugado por García Lorca en la literatura. ¿Por qué definir un autor 'importante' o incluso 'uno de los más importantes de España' si no se conocen sus obras? Estos parecen sintagmas preconcebidos, como si fuera la definición que suele acompañar el nombre de García Lorca. Sin embargo, conocer a un autor no significa solo saber si es uno de los más importantes o no. Por otro lado, solo tres alumnos/as han contestado diciendo que no sabían nada de este autor, mientras dos han contestado afirmando que conocían a García Lorca gracias a un espectáculo teatral al que asistieron durante el tercer año, o sea el espectáculo del que habla la docente en la pregunta número seis de su cuestionario.[38]

Entre las demás respuestas a la primera pregunta, hay algunas que merece la pena señalar. En particular, una en la que el alumno/la alumna contesta afirmado que conoció al artista a través de una serie televisiva de RTVE (*Lorca, muerte de un poeta*), y otra en la que solo se mencionan las siguientes obras, es decir *Romance de la pena negra*, *Aurora* y *Bodas de sangre*, sin aclarar si las conocía antes o si son las obras que conoce ahora considerando que con algunas de ellas se ha trabajado en clase durante el curso. Por último, creo que merece la pena subrayar la presencia de tres respuestas en las que los aprendices afirman que conocían a Lorca solo como poeta o que conocían algunos de sus

[38] Veáse nota 35

poemas, sin mencionar las obras teatrales e indicando un conocimiento parcial de la producción artística.

La pregunta número 2, por el contrario, trata de comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre la poética de Lorca. Como se puede observar, la estructura de esta pregunta es diferente: los alumnos están llamados a elegir la opción que más representa la poética del autor. Las opciones ofrecidas trabajan con los conocimientos dogmáticos y estereotipados de García Lorca, por ejemplo, presentando el autor como poeta surrealista, poeta de los gitanos o poeta modernista. Los aprendices no solo deben elegir la respuesta correcta, sino también justificarla relacionándola con lo que han aprendido durante la presentación de la profesora.

Las respuestas se han focalizado en dos opciones, la opción b) Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza, y la opción f) Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad. Once estudiantes han seleccionado la opción b), mientras la opción f) ha sido elegida por doce de ellos. Un solo estudiante ha elegido la respuesta e), es decir Lorca en sus obras habla de la naturaleza.

Los datos revelan la construcción de la imagen de Federico García Lorca como poeta de los gitanos, del folcor, de la tierra y de lo natural puesto que casi la mitad de ellos ha considerado esta como la opción que mayormente representa la poética del artista. Si, por una parte, es verdad que la mitad exacta de ellos ha elegido la opción f), es decir la más "correcta" ya que no contribuye a la creación de una imagen estereotipada del autor; por otro, también cabe señalar que esta opción se presentaba con una estructura diferente con respecto a las demás y esto podría haber afectado la decisión.

Si nos fijamos en las justificaciones aportadas, podemos observar que destaca la repetición de algunas de ellas. En general, lo que han elegido la opción b) para describir la poética de Lorca, han justificado esta elección destacando la presencia de paisajes andaluces y escenarios típicos del sur de España; algunos han subrayado como ciertos elementos, por ejemplo los caballos, los jinetes, o algunos personajes gitanos son centrales para el significado de los poemas. En un cuestionario incluso se puede leer que la representación de la tradición gitana y de la cultura andaluza se da tanto en la ambientación como en el caracter de los personajes. Algunos recurren a obras como *La canción del jinete* y *Romance de la luna, luna* para valorar la elección, afirmando que en estas dos obras se habla de gitanos. En conclusión, la mayoría de ellos declara que, en sus

obras, García Lorca hace referencias al mundo andaluz y su tradiciones, lo cual parece reforzar el dogma de Lorca como poeta de los gitanos.

Por otra parte, si analizamos las justificaciones aportadas en favor de la opción f), los alumnos indican que han seleccionado esta opción por la presencia de sentimientos y temas humanos, como por ejemplo la pasión, el amor y la muerte en las obras del autor. Asimismo, afirman que, a menudo, en las poemas se pueden encontrar referencias a la sociedad y la contemporaneidad. Entre todas, sobresalen dos justificaciones ya que no se limitan a mencionar los temas tratados por el autor, sino citan las obras con las que han trabajado en clase. En particular, en una respuesta, el/la discente explica que "Lorca trata de explicar el hombre a través del sufrimiento (en *Canción del jinete* y *Romance de la pena negra*), el hombre moderno en *La Aurora*, y hace referencias al hombre desde el punto de vista de la tradición y de las reglas de la sociedad en *La casa de Bernarda Alba*". En otras palabras, el/la alumno/a trata de explicar cómo García Lorca ha declinado las varias facetas del hombre en las obras que la profesora ha explicado en clase, juntando todos los aspectos, como por ejemplo el dolor, la modernidad y la sociedad, que sus compañeros han citado, a veces parcialmente, sin hacer referencia a las obras. En mi opinión, esta es la respuesta más completa ya que utiliza los textos con los que ha trabajado en clase como puntos de partida para su reflexión crítica.

Sin embargo, lo que, en mi opinión, es más llamativo es el hecho de que nadie ha elegido la opción c), o sea la opción que trabaja con el dogma de Lorca poeta surrealista. De hecho, el manual adoptado por la profesora y utilizado por los estudiantes, es decir *Abiertamente*, en la unidad didáctica en la que presenta los poemas del autor, se detiene justo en las influencias de la corriente surrealista, lo cual tendría que fomentar la difusión de la definición de Lorca como poeta surrealista. Al contrario, los alumnos parecen privilegiar el otro polo: la etiqueta de Lorca como poeta de los gitanos, de lo andaluz.

Como la producción artística de García Lorca consta tanto de obras teatrales como de obras líricas y considerando que, a lo largo del curso, los alumnos se han enfrentado con los dos aspectos, la tercera pregunta investiga cuál de las dos compenentes les ha gustado más, tratando de detectar si, según ellos, las dos comparten algunos rasgos comunes. Analizando las respuestas es posible repartirlas en tres categoría: los que han preferido la producción teatral, los que han preferido la poesía lorquiana y, por últimos, los que han disfrutado de las dos. La mayoría, once alumnos, ha declarado que le ha

gustado más el teatro por los diálogos y porque es más sencillo identificarse con los personajes, probablemente las mismas actividades propuestas por la docente han facilitado la identificación de los alumnos con los protagonistas. Por otro lado, ocho estudiantes han preferido la producción lírica, pero en este caso no han aportado razones y cinco de ellos han declarado que les han gustado las dos.

Si nos detenemos en las características compartidas mencionadas, podemos notar que según los aprendices, las dos producciones están acomunadas sobre todo por la presencia de algunos temas como, por ejemplo, los gitanos y la tradición andaluza, las pasiones del hombre, la muerte y la relación hombre-tierra. Asimismo, se puede observar una cierta homogeneidad ya que los alumnos que en la pregunta número dos han seleccionado la opción b), definiendo a Lorca como el poeta de los gitanos, en esta pregunta han subrayado que los rasgos comunes remiten al mundo y la cultura gitana. Por otro lado, los que en la pregunta dos han elegido la opción f), destacan los temas y las pasiones del hombre como rasgo compartido. De toda forma, el fuerte arraigo a la tradición y a la tierra parece estar a la base de casi todas las respuestas, también en las de algunos alumnos que en la pregunta dos han elegido la última opción, lo cual indica que, aunque no se pueda hablar de una imagen precisa de Lorca como poeta de los gitanos, esta raza constituye, según los alumnos, una componente fundamental en toda la producción artística de García Lorca.

La cuarta pregunta tenía el propósito de profundizar los temas principales en todas las obras de Lorca. Entre los varios temas mencionados, los más frecuentes, en las respuestas, son la muerte, la pasión, los gitanos, la tradición y el amor. Muy pocos han mencionado Andalucía de manera explícita, lo cual llama la atención si consideramos que muchos, en las respuestas anteriores, han mencionado el arraigo del autor al sur de España. Al mismo tiempo, resulta llamativa la inclusión del tema de los gitanos y de la tradición entre los temás principales puesto que, entre las temáticas destacadas por la profesora no se mencionan. De toda forma, la atención a dichos temas confirma lo que hemos observado en la pregunta número dos: entre las dos etiquetas principales que suelen acompañar al autor, es decir “poeta de los gitanos” y “poeta surrealista”, el polo privilegiado parece ser el primero.

La pregunta número cinco se aleja de la investigación sobre los conocimientos artístico-literarios adquiridos e intenta interrogar la actitud de los discentes hacia el autor

y sus obras. Dieciocho alumnos han contestado que les habría gustado profundizar el autor a través de la lectura de otras obras; en particular, muchos de ellos han declarado que les habría gustado ver una representación teatral de una de sus obras. Merece la pena subrayar que algunos de ellos han indicado el tiempo como uno de los factores que más afecta la calidad de la didáctica; en efecto, cabe precisar que la tendencia general en las escuelas es hacer muchos autores, pero de manera superficial. De toda forma, podemos afirmar que este autor ha despertado bastante interés entre los alumnos, aún más si consideramos que solo cinco han contestado diciendo que no le habría gustado trabajar más este autor. Asimismo, resulta importante señalar una respuesta que no ha quedado clara ya que habla de autores en general y no aclara su posición, afirmando que le gustaría detenerse más si el autor le gusta, pero que si no le anima no le gustaría.

La última pregunta, quizás la más difícil para los estudiantes, les pide hacer un ejercicio de escritura creativa: los alumnos están llamados a reproducir el estilo y los temas lorquianos estudiados en pocas líneas. Esta tipología de ejercicio no aparece en el manual empleado y, por lo tanto, les obliga a salir de sus esquemas y a ponerse en juego. Aunque el ejercicio representaba en cierto sentido un desafío, si consideramos que los alumnos se enfrentan siempre con la misma tipología de ejercicios y que la práctica de la escritura se limita a resumenes o comentarios de textos, solo dos de ellos no lo han intentado. Los demás han aceptado el reto y se han puesto a la prueba. Muchos de ellos han salido de lo que pedía el ejercicio, a veces inventando un personaje, a veces escribiendo la trama de una posible historia; pero en muchos de ellos se puede encontrar la pasión amorosa que lleva al suicidio o a la muerte, incluso se encuentran los nombres, o los personajes, que han encontrado en las obras con las que han trabajado, como por ejemplo Soledad o la figura de la madre. Están presentes algunos de los símbolos lorquianos, como la luna y los caballos. Muchas historias han sido ambientadas en países y ciudades del sur de España y tienen como protagonistas a los gitanos. Algunos han intentado escribir breves poemas, entre los cuales el que ha llamado más mi atención es el siguiente:

"Ay niña que corres, ¿a dónde vas?
No sigas el caballo, se va a caer
Te dejará sola, no le sigas.
Hay niña que corres, ¿a dónde vas?

La luna ya brilla, como brillan las estrellas
Estarás sola, el caballo se irá
Hay niña que corres, ¿a dónde vas?
La noche te cuida, no te deja ver
El caballo jamás verás.”

CAPÍTULO 4

RENOVAR LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: RECURSOS Y POSIBILIDADES

A lo largo de este trabajo, a raíz de la lectura de la bibliografía, he ido planteándome una serie de preguntas: ¿para qué sirve la literatura? ¿Por qué seguimos incluyéndola en los programas ministeriales? ¿Qué es lo que se debe enseñar? Y, ¿qué es lo que un profesor de literatura del instituto tiene que saber? ¿Cuál es su rol en la relación profesor-aprendiz? ¿La didáctica de la literatura necesita innovaciones? Y si las necesita, ¿por qué?

Hoy en día, en la mayoría de los casos, la literatura se ha convertido, o, mejor dicho, se ha reducido a mero vehículo cultural: las obras se consideran como "productos culturales" y se analizan en función del entorno histórico-social. En efecto, en las mismas indicaciones ministeriales, documentos que guían los programas escolares, la literatura extranjera ya no se considera como una área de estudio de por sí, sino forma, junto con la lengua, una asignatura única, denominada "Lingua e cultura straniera", reduciendo, de nuevo, la literatura a simple muestra de lo que la cultura de dicha lengua ha producido. Si, por un lado, la didáctica de la literatura representa un ámbito de estudio que ha ganado importancia solo en las últimas décadas, por otro, es fundamental señalar que las teorías y las líneas de investigación se han desarrollado rápidamente, elaborando nuevos modelos didácticos, cuyo denominador común es la centralidad de la figura del sujeto discente y del proceso de aprendizaje. De todas formas, a pesar de estas nuevas teorías, la práctica cotidiana sigue privilegiando el modelo educativo historicista, modelo que, como hemos observado en los capítulos anteriores, fomenta la creación de conocimientos enciclopédicos y rígidos: entorno histórico-social, fechas, autor, lista de obras. Un modelo basado en la repetición, más que en la innovación. La enseñanza de la literatura se ha convertido en la enseñanza de la historia de la literatura: las clases se basan en la transmisión de saberes históricos, dogmáticos y en el estudio de un repertorio canónico de autores y obras. Adoptar este modelo didáctico, por lo tanto, fomenta la idea que estudiar literatura significa poseer unas informaciones bio y bibliográficas sobre ciertos autores y leer anualmente un número determinado de obras. Si compartimos esta visión, no necesitamos ningún tipo de cambio en la praxis didáctica, no nos interesa que los

alumnos hayan llegado a ser meros receptores pasivos y que consideren a los profesores como únicos poseedores del significado. El análisis de algunas de las respuestas del primer cuestionario entregado[39], cuyo objetivo era evaluar la aptitud y la actitud hacia la literatura, confirma esta tesis: la praxis didáctica adoptada desde los niveles más bajos de la educación ha convertido los alumnos en meros receptores de la información. Como hemos observado en el capítulo anterior, los alumnos consideran fundamental la información contextual y biográfica, las influencias artísticas, pero muy pocos consideran imprescindible la poética del autor, lo cual pone de relieve la poca importancia asignada a la producción artística. Y, mucho más llamativo, es que los alumnos esperan que sea la profesora la que les dé todas estas informaciones. A este respecto, destaca la respuesta que encontramos en el cuestionario número 1: el/la estudiante contesta a la primera pregunta afirmando que "por primero se tendría que explicar el contexto histórico en el cual se coloca el autor y dar algunas indicaciones temporales. Después explicar obviamente un poco la vida y colocar sus obras. Después de esta colocación, explicar su literatura y su principal objetivo haciendo referencia a las obras de manera que los alumnos puedan entender mejor su manera de escribir". Esta respuesta subraya cómo los alumnos esperan recibir los datos y el orden en el que se transmiten poniendo de relieve un mayor interés hacia la colocación histórico-temporal del autor y de sus obras; de hecho, el profesor está obligado a explicar haciendo referencia a los textos para que los alumnos puedan comprender mejor. Sin embargo, esta expectativa choca con la metodología didáctica adoptada por la profesora y con la organización estructural del manual escolar adoptado, *Abiertamente*. En efecto, durante mi experiencia como "antropóloga", la profesora nunca ha presentado los autores y los textos proporcionando todas las informaciones contextuales que el discente espera. La respuesta del discente confirma que la adopción del modelo historicista hace que el alumnado considere la poética del autor algo secundario, algo que se puede, y se debería, explicar después del entorno histórico-social. El profesor, por lo tanto, se convierte en un simple transmisor, como si estuviera llamado a demostrar su preparación, la cual, según Martín Vegas, se basa en el conocimiento de "las principales características, escuelas, autores y obras de la Historia de la Literatura española". De hecho, "la formación escolar y didáctica va ligada al conocimiento de la historia y la comprensión de las manifestaciones artísticas de cada

[39] Véase capítulo 3, párrafo 3.2

época en función del contexto sociohistórico".[40] El profesor, en consecuencia, tiene que conocer la historia de la literatura española, constituida por un repertorio de movimientos y autores canónicos, y transmitir este mismo conocimiento a sus alumnos, esta transmisión es lo que se suele etiquetar como "didáctica de la Literatura". El docente tendría que elegir los autores con los que trabajará durante las clases, pero, como afirma Paola Calef, debe tener muy claro que seleccionará a estos autores a partir de una lista de artistas seleccionados por alguien previamente y que, inevitablemente, forman parte del canon.[41] Pero, ¿qué pasaría si no lo hiciera? Las indicaciones ministeriales funcionan como guías y no como obligaciones, por eso, el profesor podría incluir en el programa de literatura autores que no pertenecen al canon y que podrían ayudar a contrastar la idea de una formación literaria dogmática. Pero justamente esta educación dogmática es la que se comprueba a la hora del examen final: los profesores examinan los conocimientos adquiridos por los aprendices, pero la evaluación se basa en el canon, en la "costumbre" de la historia de la literatura.

Por otra parte, si consideramos que la literatura es algo más, quizás diferente, entonces tenemos que buscar nuevos caminos y que contrastar la enseñanza de la literatura basada en un modelo que arraiga en la tradición, en la repetición. Seguir adoptando este modelo no solo implica no tomar en consideración las exigencias de los nuevos aprendices, sus expectativas y los problemas que afectan a la didáctica de la literatura, sino también implica seguir respetando un canon que ha sido creado y que se basa en conocimientos estereotipados que los profesores transmiten año tras año, clase tras clase, significa perpetuar imágenes y etiquetas, sin admitir que este proceso de "categorización" tiene origen en nuestra necesidad de "encasillar" obras, corrientes, autores.

Personalmente, creo que es necesario contrastar la enseñanza de la literatura centrada únicamente en el modelo historicista y que reduce la praxis didáctica al aprendizaje de la historia de la literatura. La didáctica de la literatura, en mi opinión, debe centrarse en el texto literario y en el proceso de construcción del significado. Creo que conocer el entorno histórico, social y cultural puede ayudar, pero creo también que, en el proceso de aprendizaje, debe ser algo secundario. La formación literaria debe coincidir

[40] Martín Vegas R. A., *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura,* página 263
[41] Calef P., "Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché, come", en *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne,* 1, 2014

con el descubrimiento, los alumnos deben ver a los profesores como guías y no como "sacerdotes", deben leer por placer, y no por deber. Por eso, creo que es fundamental adoptar también otros modelos educativos, modelos que apuesten por la centralidad de la figura del discente y que busquen maneras para involucrarlos. Creo en la necesidad de renovar no solo los modelos didácticos, sino también los recursos empleados para aumentar la competencia literaria. De hecho, hoy es imposible seguir ignorando las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la comunicación en el ámbito de la didáctica, aunque hablar de innovación tecnológica en el ámbito de la enseñanza de la literatura sigue representando un reto. La didáctica de la literatura, en particular, se funda y se basa en el contacto directo con el libro que se ha convertido en un símbolo de la cultura humanista y que casi se considera una manera para contrastar el avance tecnológico.

Concentrémonos ahora en la figura de Federico García Lorca, considerado uno de los autores canónicos de la historia de la literatura española tanto por el *Manual de Didáctica de la Lengua y de la Literatura española,* como por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, los dos cánones tomados como puntos de referencia a lo largo de todo este trabajo. En particular, si analizamos la repartición de la producción artística de dicho autor propuesta por el *Manual*[42], podemos observar que consta de dos macro secciones: la poesía popular y la poesía vanguardista; clasificación que hemos encontrado también en algunos de los manuales escolares analizados en los capítulos 1 y 2. Sin embargo, como ya he afirmado, esta categorización ha fomentado la creación, y la perpetuación, de imágenes rígidas, como si de este autor se pudiera hablar solo tomando como perspectiva una u otra definición, dejando de lado otros aspectos fundamentales que caracterizan su producción artística. La adopción del modelo historicista contribuye a la transmisión de conocimientos rígidos, estereotipados y, sobre todo, limitados ya que el autor, y como consecuencia sus obras, se presentan siguiendo las etiquetas atribuidas por los cánones "oficiales". Los datos recogidos mediante el segundo cuestionario confirman que, entre los alumnos, sigue estando muy difundido el dogma según el cual la poética de García Lorca se centra en los gitanos y en las tradiciones andaluzas. Por eso,

[42] Martín Vegas R. A., *Manual de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, página 266. He elegido trabajar con el catálogo propuesto por este manual porque la lista de autores fundamentales promulgada por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes solo presenta los nombres de los autores y el siglo al que pertenecen, sin mencionar las obras.

creo que es necesario innovar la metodología clásica, no solo para modificar los roles de transmisor-receptor, sino también para que los aprendices puedan gozar de un panorama lo más completo posible del recorrido artístico del autor, contrastando las clasificaciones habituales y los estereotipos que giran alrededor del artista, subrayando que, en realidad, su producción artística es bastante coherente ya que se basa en algunas preocupaciones que se mantienen constantes a lo largo de su recorrido. De hecho, lo central en Lorca es la expresión y la contemplación del hombre, tanto en su etapa "gitana", como en su etapa "surrealista". Trataré de buscar poemas temporalmente distantes y que dialoguen entre ellos con el propósito de demostrar la centralidad del hombre, de su sentir en las obras del artista, integrando los ejercicios de comentario del texto con ejercicios que no suelen contemplarse en la praxis didáctica actual, como, por ejemplo, la creación de webquest, ejercicios de escritura creativa y de dramatización.

4.1 LA ESCUELA DIGITAL: LA ANEXIÓN DE LO DIGITAL EN LA CLASE DE LITERATURA

Innovación, en el ámbito de la didáctica de la literatura, y en general en el área de las humanidades, es un término raro, aún más si se habla de innovación tecnológica. El modelo didáctico actual, de natura historicista y basado en la trasmisión de unos contenidos enciclopédicos monolíticos, sigue ignorando, en la mayoría de los casos, los retos procedentes de la inclusión de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En mi opinión, la incorporación de dichas tecnologías en el proceso de formación depende de lo que cada docente quiere hacer con esta disciplina. De hecho, estoy de acuerdo con Joaquín Aguirre:

> Si el aprendizaje de la Literatura se centra exclusivamente en poseer unos determinados conocimientos históricos sobre autores y textos y en la lectura de un número reducido de obras anualmente [...], no necesitamos ningún tipo de innovación tecnológica. Nos basta con lo que tenemos. Por el contrario, si concebimos la literatura como una *actividad*, sí podemos proceder a buscar nuevos caminos y las Nuevas Tecnologías pueden ayudarnos.[43]

[43] Aguirre Romero, Joaquín M., "La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información", en *Espectáculo. Revista de estudios literarios*, 21, 2002

Está claro que la sociedad hodierna está participando en la que podemos llamar una verdadera revolución tecnológica, cuyos síntomas son la difusión de nuevos soportes digitales y la creación de nuevas formas de comunicación. Los avances en el ámbito de los recursos para el acceso a la información se están imponiendo en la sociedad del siglo XXI, afectando, de forma indiscutible, a las esferas pública, doméstica y profesional de cada uno de nosotros. No obstante, entre todas las disciplinas, la literatura resulta ser la que vive la relación más complicada con las perspectivas que estas tecnologías pueden abrir.[44] El desarrollo y la aplicación de recursos tecnológicos, en el ámbito literario, se ha dado de manera diferente con respeto a lo que ha pasado en las otras áreas de estudio. En efecto, según Joaquín Aguirre, "se percibe una lucha entre dos formas de Cultura, una tradicional – de corte humanista - y otra tecnológica emergente."[45] Sin embargo, adultos y jóvenes emplean los dispositivos digitales (móviles, tabletas, ordenadores...) en cada momento de su vida diaria, por eso, no incorporar estos nuevos recursos en el proceso de aprendizaje implica, no solo ignorar los retos de la sociedad actual, sino también ignorar nuevos modelos de interacción y de inclusión de los aprendices. Como (futuros) profesores, no podemos no considerar que los alumnos de hoy son distintos; Marc Prensky lo había señalado ya en 2001 "Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach."[46] Es importante señalar que, también en este ámbito, ha habido un proceso de categorización que ha llevado a la creación de una etiqueta para indicar a estos alumnos: la de Nativos Digitales. Creada por Marc Prensky, esta etiqueta reúne todos los estudiantes nacidos entre el siglo XX y el siglo XXI y que representan la primera generación nacida y criada con estas nuevas tecnologías. De hecho, estos alumnos pasan su vida siendo rodeados y usando videojuegos, ordenadores, teléfonos móviles, correos electrónicos y todos los demás juegos y recursos típicos de la era digital.[47] Como afirma Paolo Ferri:

> È ormai chiaro che, a seguito del nuovo ambiente digitale nel quale sono immersi e della crescita esponenziale della loro interazione con gli strumenti della rivoluzione digitale, i bambini e

[44] Id.
[45] Id.
[46] Prensky M., "Digital Natives, Digital Immigrants", en *On the Horizon*, MCB University Press, 9, 2001, pág. 1
[47] Id.

gli studenti di oggi apprendono e gestiscono l'informazione e la comunicazione in modo sostanzialmente diverso da noi, loro predecessori. [48]

Para entender cómo manejan la información, es importante reflexionar sobre cuáles son las características distintivas de estas nuevas generaciones. Lo primero que hay que destacar es que estos "Nativos Digitales" consideran la tecnología como algo "natural", normal, y se sienten cómodos interactuando con los dispositivos digitales ya que inicialmente se relacionan con ellos a través de juegos (piénsese, por ejemplo, en la playstation). Navegar por la Red, contar con la posibilidad de acceder en cualquier momento y desde cualquier dispositivo, incluso *mobile*, se ha convertido en una costumbre para ellos. Internet les permite adquirir información a través de una experiencia directa. Todo eso ha afectado también a la comunicación: las generaciones digitales se comunican mediante sistemas de mensajería instantánes y sitios de redes sociales. El mundo virtual, para ellos, no representa algo oscuro, sino una manifestación del mundo real, y lo consideran importante y significativo tanto como el real.[49]

Desafortunadamente, la revolución digital, el desarrollo de los dispositivos digitales y el consiguiente cambio en los sistemas de aprendizaje, ha incrementado la distancia digital entre los *Nativos Digitales* y la generación anterior, los *Emigrantes Digitales.* En efecto, los Nativos Digitales, en la mayoría de los casos, tienen que enfrentarse con un sistema educativo formado por Emigrantes Digitales, otra definición creada por Marc Prensky y con la cual se refiere a todos los que no nacieron en el mundo digital y que tratan de aprender y de adaptarse al nuevo entorno tecnológico, es decir padres y profesores.[50] "Emigrantes" y "Nativos" hablan dos idiomas totalmente diferentes y contrapuestos, idiomas que han afectado también las metodologías de aprendizaje; de hecho, padres y profesores han crecido aprendiendo paso a paso, de manera individual y, principalmente, con los libros, como consecuencia, les resulta difícil aceptar que la nueva generación consiga aprender de otra forma y, por lo tanto, siguen adoptando las mismas metodologías. El problema sigue siendo lo que Marc Prensky había formulado en 2001:

[48] Ferri P., *Nativi digitali,* Milano-Torino, Pearson, 2011, pág. 12
[49] Id. Pág. 41
[50] Prensky M., "Digital Natives, Digital Immigrants", en *On the Horizon,* MCB University Press, 9, 2001, pág.2

"Should the Digital Native students learn the old ways, or should their Digital Immigrant educators learn the new?"[51]

La pregunta que tenemos que plantearnos, entonces, es ¿cómo aprenden los Nativos Digitales? Tratando de contestar a esta pregunta, Paolo Ferri en su libro *Nativi digitali*[52], habla de un programa de investigación, "New Millenium Learners", realizado por el *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*[53] y que se basan en los datos de la investigación OCSE-PISA[54] sobre la eficacia y los resultados de los sistemas educativos de los países miembros.

> Il programma [...] è finalizzato ad analizzare i comportamenti di apprendimento e gli stili cognitivi degli "studenti del nuovo millennio". Si tratta del primo programma di ricerca estensivo e comparativo che analizza in maniera periodica (ogni tre anni) e sistematica gli effetti della rivoluzione digitale sui nativi digitali. La ricerca ha permesso per la prima volta di affermare, sulla base di presupposti fondati e dati comparati a livello internazionale, che le tecnologie digitali modificano, e lo faranno in maniera sempre più rilevante, i comportamenti sociali e cognitivi dei nativi digitali.[55]

Asimismo, este programa ha demostrado que las nuevas tecnologías han tenido un impacto significativo en los sistemas de educación y, en particular, han demostrado que la adopción de estos recursos en el proceso de formación conlleva una mejora en el aprendizaje.[56] Por eso, estoy de acuerdo con lo que afirma Marc Prensky al final de su intervención: "[...] if Digital Immigrant educators *really* want to reach Digital Natives – i.e. all their students – they will have to change."[57] Lo cual no significa que las metodologías empleadas hasta ahora sean equivocadas y que se deban abandonar, al

---

[51] Id. Pág. 3.
[52] Ferri P., *Nativi digitali,* Milano-Torino, Pearson, 2011
[53] http://www.oecd.org/education/ceri/ El Centro de Investigación e Innovación educativa proporciona y promueve la investigación comparativa internacional, la innovación y los indicadores clave, explora enfoques innovadores y con visión de futuro de la educación y del aprendizaje, y facilita los puentes entre la investigación educativa, la innovación y el desarrollo de políticas adecuadas.
[54] OCSE (Organizzazzione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), en inglés Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), cada tres años realiza la investigación PISA (Programme for International Student Assessment) en los quince países miembros con el propósito de comprobar si, al final de la formación obligatoria, los alumnos han adquirido los conocimientos y las competencias necesarias para participar en la vida de la sociedad. La encuesta se lleva a cabo tomando como referencia quinientos alumnos de quince años de cada estado miembro.
[55] Ferri P., *Nativi digitali,* Milano-Torino, Pearson, 2011, pág. 15-16.
[56] Id. Pág. 16
[57] Prensky M., "Digital Natives, Digital Immigrants", en *On the Horizon,* MCB University Press, 9, 2001, pág. 6

contrario, la metodología tradicional y la digital deben considerarse dos soportes diferentes pero complementarios. [58]

En conclusión, si por un lado es fundamental innovar las metodologías didácticas adoptando estas nuevas tecnologías y tomando en consideración las exigencias y las características de los "nuevos" alumnos; por otro, creo también que, a la hora de adoptar y de incluir estos recursos en la praxis didáctica, los profesores deben acordarse del qué y del cómo de la tarea docente, sin dejarse contagiar demasiado por las tecnologías.[59] Hay que enontrar un equilibrio entre la innovación y los presupuestos didácticos.

4.1.1 TECNOLOGÍAS DIDÁCTICAS: TIC y EVA

El término "tecnologías didácticas" indica todas las herramientas tecnológicas que pueden ser empleadas para facilitar, y mejorar, tanto la enseñanza, como el aprendizaje. Como las metodologías y las teorías pedagógicas, también las tecnologías han evolucionado mucho en los últimos años: al principio se explotaban los programas radiofónicos o televisivos, hoy en día, disponemos de dispositivos digitales que permiten crear ambientes multisensiorales que incorporan distintas modalidades comunicativas (sonido, imágenes, escritura). El avance de estos medios ha permitido desarrollar enfoques mucho más dinámicos y participativos, centrados en las necesidades de los discentes.

Las tecnologías didácticas remiten a los dispositivos digitales que se incluyen bajo la sigla TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), en inglés ICT (Information and Communication Technologies); estas tecnologías engloban todos los recursos, las herramientas y los programas que se utilizan para el almacenamiento, la recuperación, el tratamiento y la comunicación de la información mediante distintos soportes, como, por ejemplo, el ordenador, los teléfonos móviles, reproductores MP3, etc.

La integración de las TIC en el aula ha sido materia de estudio durante mucho tiempo ya que se ha intentado comprender si, y hasta qué punto, era correcto incluirlas en

[58] Martín Vegas R. A., *Manual de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* España, Editorial Síntesis, pág. 435

[59] Aguirre Romero, Joaquín M., "La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información", en *Espectáculo. Revista de estudios literarios*, 21, 2002

el contexto educativo. Como ya hemos afirmado, la tecnología ha ido afectando cualquier esfera, los alumnos están conectados, o pueden conectarse, potencialmente en cualquier momento, por eso, sería insensato no incluir estas tecnologías en la educación. Aunque profesores y padres, definidos Emigrantes Digitales, siguen siendo escépticos, los resultados del estudio del *CERI*[60] demuestran que la inclusión de estas tecnologías afecta positivamente al aprendizaje. En mi opinión, esto no significa que el uso de las tecnologías en la formación corresponda a una mejora inmediata del aprendizaje. A este respecto, Paolo Ferri afirma que

> [...] la tecnologia non è una condizione sufficiente perché ci sia un miglioramento della qualità dell'insegnamento e degli apprendimenti, ma una condizione necessaria.[61]

La innovación tecnológica puede representar un factor de cambio y una mejora solo si es el fruto de una programación cuidados. En efecto, es necesario analizar estos medios según su relevancia escolar, valorando sus fines educativos y curriculares para poder desarrollar una enseñanza innovadora de verdad.

El otro acrónimo en el que tropieza el educador a la hora de hablar de innovación tecnológica en el ámbito de la didáctica es EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), o en inglés *Virtual Learning Environment* (VLE). Un entorno virtual es un espacio dedicado a la formación en el web, es un aula virtual en la que cada alumno puede llevar a cabo las tareas propias del papel de discente, como leer documentos, hacer ejercicios, trabajar en equipo, cargar materiales, sin tener una interacción "física" con el docente. Por su parte, los profesores pueden utilizar estas aulas virtuales para cargar materiales, poner enlaces a páginas web para que los alumnos realicen búsquedas y mucho más, como Moodle, una de las plataformas más difundidas en todos los niveles de educación.

Un entorno virtual trabaja en primer lugar como un depósito de materiales, pero también permite a los alumnos entregar trabajos, textos o documentos, hacer encuestas, y comunicar con el profesor. Por eso, es fundamental que los aprendices puedan acceder a estas plataformas desde cualquier dispositivo y en cualquier momento ya que, tanto como los dispositivos tecnológicos, deben representar una herramienta complementaria a la educación tradicional y en presencia.

---

[60] Véase pág. 6
[61] Ferri P., *Nativi digitali*, Milano-Torino, Pearson, 2011, pág, 95

Cabe destacar que, para poder implementar las TIC dentro del contexto educativo es necesario que, tanto las instituciones escolares, como los profesores estén debidamente preparados en el uso y en las posibilidades que ofrecen dichas tecnologías. Retomando las palabras de Paolo Ferri "[...] è necessario che si radichi presso studenti, insegnanti e genitori una cultura d'uso della tecnologia nella scuola di formazione e che si diffonda anche una 'cultura tecnologica.'"[62] Mejorar el aprendizaje implementando el uso de las TIC no significa adoptar cualquier dispositivo, sino considerar atentamente lo que la inclusión de uno u otro soporte puede aportar al programa. Considerando el papel decisivo que desempeñan las TIC fuera de la escuela, es importante también destacar y evaluar cuáles pueden ser las ventajas y las desventajas de su uso en un contexto educativo. Adoptar un sistema de enseñanza tecnológicamente integrado implica tomar en consideración las características de las nuevas generaciones, sus necesidades y sus ideas. Implementar la metodología tradicional mediante el uso de las TIC significa incentivar al alumno a la investigación personal; de hecho, como ya hemos afirmado, el ordenador y los dispositivos móviles permiten el acceso a una multitud de información en cualquier momento, estas bases de datos fomentan la profundización individual y la búsqueda autónoma. Sin embargo, para que esto pase es necesario no solo desarrollar la cultura tecnológica de la que habla Paolo Ferri, sino también, y especialmente, desarrollar en los aprendices la capacidad y la competencia suficientes para navegar distinguiendo lo que es fiable de lo que no lo es. Todo eso conlleva un cambio en la actitud hacia la praxis didáctica: fomentar la adquisición de la información mediante las tecnologías supone la sustitución de una asimilación pasiva y unilateral por una asimilación activa, plurilateral y atractiva en la que el alumno puede participar en la búsqueda y en la reelaboración de las informaciones.

Asimismo, la adopción de las tecnologías procura el crecimiento de las competencias digitales que forman parte de las competencias transversales necesarias para el mundo laboral. Los alumnos, llamados a encontrar las informaciones, seleccionarlas y reelaborarlas desarrollan competencias críticas y analíticas, juegan un papel activo, contribuyendo a la construcción del conocimiento.

En último lugar, cabe destacar que TIC y EVA funcionan como ampliaciones de las aulas "físicas" y, por lo tanto, deben ofrecer un aprendizaje continuo, incrementando la

[62] Ferri P., *Nativi digitali,* Milano-Torino, Pearson, 2011, pág, 95

capacidad de aprender a aprender en los estudiantes. El profesor deja de ser mero transmisor de contenidos y se convierte en un facilitador que monitorea el proceso de descubrimiento mediante *feedback*. Los alumnos, gracias a estos recursos, gozan de un aprendizaje "personalizado" dado que tienen la posibilidad de acceder a los materiales cuando quieren, según su propio ritmo.

En conclusión, Tecnologías y Entornos Virtuales pueden no solo mejorar la enseñanza, sino también estimular el aprendizaje en los alumnos, pero es fundamental señalar que la calidad del aprendizaje y los resultados dependen de la actitud de los individuos hacia la asignatura. De hecho, una actitud positiva conlleva, en la mayoría de los casos, el éxito, por eso, es importante adoptar metodologías y recursos que favorezcan la motivación de los alumnos. Las TIC pueden convertirse en medios para beneficiar de una actitud positiva. Sin embargo, es importante subrayar que la adopción de estas tecnologías también puede hacer que los alumnos dirijan una mayor atención a los medios con los que están llamados a realizar la actividad y que no se focalicen en el contenido de la misma.

4.1.2 LA CLASE DIGITAL: LOS PROYECTOS MINISTERIALES

Como ya hemos afirmado, la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza representa uno de los retos del proyecto formativo. Las TIC se encuentran en todos los ámbitos de la vida actual y, por lo tanto, es necesario acercar la didáctica a los demás sectores de la vida, aún más si consideramos las nuevas posibilidades de interacción que nos ofrecen la red, y, en general, la informática.[63]

Precisamente en esta dirección se dirige el proyecto activado por el Ministerio de la Educación, el *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD). El proyecto refleja la posición del Gobierno con respecto a los desafíos más importantes en el ámbito de la innovación del sistema público. Al centro de este proyecto, se encuentran la innovación del sistema escolar y las oportunidades de la educación digital.[64]

[63] Martín Vegas R. A., *Manual de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* España, Editorial Síntesis, pág. 435
[64] http://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-digitale

El *Piano Nazionale Scuola Digitale* constituye uno de los pilares de la reforma *La Buona Scuola* (ley 107/2015) y tiene como propósito la introducción de las nuevas tecnologías (TIC) en la escuela, la difusión de la idea de *life-long learning* y la ampliación del concepto de escuela, incluyendo espacios de aprendizaje virtuales (EVA).[65]

La idea del *Piano Nazionale per la Scuola Digitale* surgió por primera vez en 2007 con el objetivo de modificar los entornos de aprendizaje y de promover la innovación digital en la escuela. Desde 2007, bajo la etiqueta de *Piano Nazionale*, se han desarrollados unos proyectos para digitalizar las escuelas y, sobre todo, las clases. Algunos de estos proyectos son: *Azione LIM, Azione Cl@ssi 2.0, Azione Scuol@ 2.0, Azione Editoria digitale scolastica, Accordi MIUR- regioni, Azione Centri Scolastici Digitali (CSD).*[66] Quizás el aspecto más importante de estos proyectos es su carácter interdisciplinario: de hecho, ningún proyecto ha sido concebido para favorecer una u otra asignatura. El uso de los recursos proporcionados dependerá única y exclusivamente de los profesores.

Azione LIM

Promovido por primera vez en 2008, este proyecto preveía la adopción de la *Lavagna Interattiva Multimediale* (LIM), en español conocida como Pizarra Digital Interactiva (PDI), en las clases para favorecer una familiarización gradual con las nuevas tecnologías.

Azione Cl@ssi 2.0

Este proyecto, basado en el eslogan "non più la classe in laboratorio, ma il laboratorio in classe", intentaba fomentar la ideación y la creación de entornos de aprendizaje digitalizados dentro de las clases. El eslogan remite a la presencia de los laboratorios lingüísticos multimediales en las escuelas, es decir, aulas equiparadas con ordenadores, auriculares, etc. El profesor acompañaba a los alumnos en estas aulas, pero las dificultades logísticas y organizativas eran muchas (a menudo, había solo un laboratorio para toda la escuela). Digitalizar las clases implicaba, por lo tanto, solucionar este problema.

---

[65] Id.

[66]http://www.miur.gov.it/documents/20182/21108/Piano+nazionale+scuola+digitale/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1

Azione Scuol@ 2.0

Este programa comenzó en 2011 para 14 institutos. Estos tuvieron la posibilidad de participar en un proceso de innovación avanzado, adoptando metodologías que combinaban la innovación en la programación didáctica con nuevos modelos de organización de los recursos humanos e infraestructurales de las escuelas.

Azione Editoria Digitale scolastica

Puesto en marcha en 2011, el proyecto se dedicaba a la producción de contenidos digitales en 20 instituciones escolares de distintos niveles.

Accordi MIUR- Regioni

Los acuerdos nacieron con el objetivo de seguir el desarrollo de los proyectos destinados a la innovación digital en las escuelas, permitiendo una mayor colaboración entre las instituciones "centrales" y las regionales.

Azione Centri Scolastici Digitali (CSD)

La "acción" surgió para satisfacer las exigencias de esas escuelas situadas en zonas geográficas desfavorecidas, equiparando los institutos con infraestructuras tecnológicas y creando contactos con las escuelas ubicadas en las ciudades mayores.

Por otro lado, durante el bienio 2013-2014, el Ministerio ha emprendido otros dos proyectos persiguiendo el mismo objetivo: *Azione Wi-Fi* y *Azione Poli Formativi*. La primera acción ha favorecido la conexión *wireless* en las escuelas; por otro lado, la otra, ha seleccionado algunos institutos como *Poli formativi*, es decir como centros para la organización y la gestión de cursos destinados a la formación digital de los profesores. [67]

Para comprobar la eficacia de estos proyectos, el *Osservatorio Tecnologico*[68] ha realizado un estudio durante el bienio 2014-2015. El análisis llevado a cabo en este período se centraba en tres criterios: la desmaterialización de los servicios (páginas web, comunicación escuela-familia, etc.), el equipamiento tecnológico de laboratorios y bibliotecas y, por último, el equipamiento tecnológico de las clases (conexión, LIM, etc.)

[67] Id. pág. 14

[68] *Osservatorio Tecnologico*, creado por el MIUR en 2000, se dedica a la recogida de datos sobre el proceso de digitalización de las escuelas.

Los datos eran bastante positivos: el 99.3% de los institutos escolares habían realizado su propia página web, el 58.3% adoptaba sistemas de comunicación en línea y el 69.2% utilizaba el registro electrónico. Considerando la situación en las clases, en cambio, los datos eran menos positivos, de hecho, solo el 41.9% de las clases tenía una LIM y, aunque el 70% de las clases podía conectarse al Internet, la conexión no se consideraba adecuada a una didáctica digital.[69]

En mi experiencia como "antropóloga" he observado los efectos de los proyectos ministeriales, de hecho, en la escuela, cada clase estaba equipada con pizarra digital, ordenador y conexión. Todo eso favorece la realización de una didáctica innovativa y digital: la profesora podía buscar informaciones en cualquier momento, podía enseñar materiales auténticos y proyectar textos, pero todavía la comunicación era unidireccional. Adoptar y equiparar las clases con las nuevas tecnologías implica, en mi opinión, usar recursos que involucren a los alumnos para que se conviertan en colaboradores del docente. No podemos simplemente reemplazar el medio a través del cual transmitimos la información, el ordenador y la pizarra digital deben emplearse como soportes para implementar y complementar la didáctica.

4.1.3 SOFTWARE PARA UNA DIDÁCTICA TECNOLÓGICA Y COLABORATIVA

Como hemos afirmado, incluir las TIC en la praxis didáctica implica programar el curso, los objetivos y las metodologías atentamente, el profesor debe presentar actividades significativas y motivadoras. Tantos los ejercicios imprimidos, en el caso de la didáctica de la Literatura, piénsese en las preguntas de comentario del texto, como los ejercicios interactivos presentan ventajas y desventajas, por eso es necesario que el profesor adopte la metodología más adecuada según lo que quiere obtener. Los ejercicios imprimidos no necesitan de una preparación larga, en la mayoría de los casos, los profesores encuentran material en los manuales; por otra parte, los ejercicios interactivos requieren una mayor preparación puesto que, por ejemplo, la respuesta correcta tiene que

[69] http://www.miur.gov.it/documents/20182/21108/Piano+nazionale+scuola+digitale/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1, pp. 17-18

estar planificada antes del momento de la corrección, al mismo tiempo, son ejercicios estimulantes para los aprendices ya que la corrección llega inmediatamente. De todas formas, para que la actividad *online* sea verdaderamente eficaz y significativa es fundamental que los alumnos hagan, persiguiendo la filosofía del *learning by doing*.

A continuación, se pueden encontrar algunos ejemplos de *software* y ejercicios que favorecen una enseñanza digital y que se pueden utilizar en las clases de literatura.

Prezi

Un programa de presentaciones, como Power Point. El software se caracteriza por su gráfica ya que, mediante el *zoom*, permite a sus usuarios acercarse o alejarse de ciertas zonas de la presentación. En efecto, se diferencia del programa ofrecido por el paquete Office por ser multidimensional. Por otro lado, cabe señalar que se dispone de una versión gratuita con la que se puede trabajar solo si nos encontramos conectados al Internet y de versiones de pago con las que se puede trabajar también sin conexión.

Canva

Este programa permite realizar infografías y es accesible desde cualquier dispositivo. La gráfica es atractiva e intuitiva y permite elegir entre muchos diseños. También esta aplicación prevé una versión gratuita y otras de pago.

Socrative

Es un sistema que permite desmitificar el móvil en el aula y lo convierte en un recurso. El profesor, a través de esta aplicación, puede enviar ejercicios tras haber creado una clase virtual. Para acceder a esta clase, el docente tiene que comunicar a los aprendices un código que les permite acceder y contestar. La comunicación entre profesor y aprendices es directa e inmediata: los alumnos obtienen enseguida los resultados de las actividades. Al mismo tiempo, el profesor puede ver si lo que ha explicado ha quedado claro.

Padlet

Algunos definen este programa como una pared virtual. Es una *app* para ordenadores, tabletas y móviles, para usarla solo hace falta registrarse. Esta aplicación

permite fijar y agrupar mediante *post-it* virtuales en los que se pueden insertar enlaces, imágenes, mapas, etc.

Diigo

Es un sistema de almacenamiento que permite guardar cualquier cosa (páginas web, sitios, etc.) vista en la Red. La función es la misma de *Preferiti*, pero esta aplicación guarda los documentos en un archivo al cual se puede acceder desde cualquier dispositivo.

Hotpotatoes

Este programa incluye seis aplicaciones que permiten crear seis distintas tipologías de ejercicios interactivos, como, por ejemplo, rellenar los espacios en blanco, ejercicios de opción multiple o de emparejamiento, crucigramas. Los ejercicios están en formato *html* y están pensados para publicarlos en la Red.

Webquest

Definido como "una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet"[70], este ejercicio se basa en las informaciones que los aprendices encuentran en la Red. El docente, tras haber fijado un objetivo, proporciona al alumnado los enlaces necesarios donde encontrar las informaciones para hacer el ejercicio propuesto. Como consecuencia, los alumnos aprenden mediante el descubrimiento y el trabajo en grupo.

Blog

Podríamos definirlo como un diario digital, un espacio virtual creado y dirigido por una o más personas ya que puede ser individual o colectivo. Los *blogs* pueden tratar cualquier tema, de hecho, pueden emplearse para fines educativos y de aprendizaje. Asimismo, pueden actualizarse periódicamente. Otra peculiaridad es que suelen ser gratuitos, por lo tanto, se abren y se alimentan desde aplicaciones y en cualquier sitio o momento.[71] La publicación de entradas es instantáneas así como los comentarios.

Cabe destacar que, a pesar de las características específicas, lo verdaderamente caracterizantes de todos estos sistemas es que son colaborativos.

---

[70] Martín Vegas R. A., *Manual de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* España, Editorial Síntesis, pág. 65

[71] Cassany D., *En_línea. Leer y escribir en la red,* pp.216-219

4.2 NATIVOS DIGITALES: ¿CÓMO RESPONDER A SUS NECESIDADES EN LAS CLASES DE LITERATURA?

"Should the Digital Native students learn the old ways, or should the Digital Immigrant educators learn the new?"[72] Esta pregunta, en mi opinión, constituye el eje de la cuestión. Si los alumnos de hoy están acostumbrados a manejar los dispositivos electrónicos y se sienten cómodos con ellos, ¿es realmente necesario y suficiente que solo los educadores se esfuercen y aprendan lo "nuevo"? Y, ¿es realmente suficiente limitarse a incluir las tecnologías para innovar las metodologías didácticas?

Hasta ahora, hemos analizado las tecnologías de la enseñanza, tomando como punto de partida las perspectivas que podrían abrir, en función de los nuevos estudiantes digitales y de sus nuevos estilos de aprendizaje. Hemos visto que el programa de investigación llevado a cabo por el Centro de Investigación e Innovación educativa (*Centre for Educational Research and Innovation- CERI)* ha demostrado que la adopción de recursos tecnológicos en el proceso de formación corresponde a una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Estos datos, sin duda, fomentan el uso de las tecnologías en la práctica didáctica cotidiana, pero, en mi opinión, es fundamental subrayar que las TIC no deben representar, en ningún caso, una obligación. De hecho, no representan, ni deben representar la única manera para renovar el proceso de enseñanza; en cambio, deben constituir una ayuda, un medio, para lograr un cambio de perspectiva que deberíamos alcanzar en cualquier caso: substituir la transmisión pasiva de saberes por una enseñanza basada en la colaboración entre profesor y alumnos.

Como he afirmado anteriormente, uno de los problemas que mayormente afecta la enseñanza de la literatura es que, a menudo, esta disciplina se confunde con la didáctica de la historia de la literatura, una didáctica basada en un orden rígido que consta de una serie de informaciones monolíticas que se mantienen constantes a lo largo de los años de secundaria, a pesar de las corrientes literarias abordadas: entorno histórico-social, movimiento artístico, biografía del autor, algunas informaciones bibliográficas y, por últimas, algunas obras. Como consecuencia, los textos literarios se estudian como si fueran el resultado de la suma de las informaciones precedentes, como si el significado fuera uno, irrefutable, y como si el único que lo poseyese fuese el docente. Por eso, cabe

[72] Prensky M., "Digital Natives, Digital Immigrants", en *On the Horizon*, MCB University Press, 9, 2001

preguntarse cómo se puede innovar la enseñanza de la literatura. En mi opinión, lo primero que tendríamos que hacer sería abandonar el modelo historicista, puesto que hasta ahora ha favorecido la difusión de dogmas. Para evitar la transmisión de unos conocimientos históricos, los textos literarios deben representar el eje de la didáctica y el descubriminto del significado debe convertirse en un proceso activo, en el que los aprendices puedan participar. Es necesario involucrar a los alumnos, adoptando un enfoque comunicativo[73] en el cual el docente se convierta en guía y deje de ser un sacerdote. A este respecto, cabe señalar que los soportes digitales no representan la única manera para alcanzar estos objetivos, solo hace falta modificar la praxis didáctica; de toda forma, creo también que las tecnologías pueden ser útiles para encontrar y crear nuevas actividades para trabajar con y sobre los textos, y, al mismo tiempo, pueden favorecer la participación de los alumnos.

En conclusión, si, por un lado, es verdad que la literatura podría renovarse sin la adopción de estos recursos, por otro, no podemos no considerar las posibilidades que las TIC nos ofrecen. Lo cual no significa emplear exclusivamente dispositivos digitales, sino integrarlos con los recursos "tradicionales". La adopción de las tecnologías representa un paso para contestar a las características de los nuevos estudiantes y, al mismo tiempo, puede constituir un medio para contrastar la transmisión de conocimientos estereotipados y para favorecer la difusión de una nueva perspectiva pedagógico-educativa. Se trata, pues, de encontrarse a medio camino, de encontrar un lenguaje que permita a las dos generaciones, los nativos digitales y los inmigrantes, comunicar entre ellas.

[73] Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse,* UTET, Torino, 2015- quarta ed., pág. 36. Este enfoque, que representaba la teoría fundamental de la didáctica de los idiomas extranjeros de los años setenta, sitúa el estudiante y sus necesidades al centro, favoreciendo el desarrollo de su autonomía de manera distinta dependiendo de las metodologías empleadas. El educador, por otro lado, gestiona las entradas y guía el estudiante, pero no como modelo y juez omnisciente.

4.2.1 ANÁLISIS DEL COMPONENTE DIGITAL DEL MANUAL "En un lugar de la literatura. Desde los orígenes hasta nuestros días"

Hoy en día, la mayoría de los manuales escolares incluye una versión digital, conocida como *eBook*, con recursos multimediales que completan y complementan el manual tradicional. A este respecto, es interestante observar cómo, para un mismo autor, los distintos medios (el libro de papel y el *eBook*) se integran y qué valor añadido aportan los recursos multimediales propuestos.

El manual *En un lugar de la literatura* afirma adoptar un *sistema digitale integrato* para el aprendizaje y el estudio y que consta de contenidos digitales integrativos y recursos en línea. Analizando los contenidos digitales proporcionados para el estudio de Federico García Lorca, podemos observar que la única obra que se propone en la versión digital del manual es *Poeta en Nueva York*. Desafortunadamente, como no tenemos las credenciales necesarias para acceder, no podemos observar cómo se desarrolla este contenido, si se presenta un poema o un panorama sobre las características de la obra en general. No obstante, hemos conseguido descargar la *app DeA Link* la cual, al enmarcar las páginas que presentan un determinado icono con el móvil, permite acceder a algunos materiales digitales. En el caso de Federico García Lorca, la página que presenta este icono es la página destinada a la creación de recorridos interdisciplinares y que, en este caso, pretende profundizar en la filmografía dedicada a la vida y a las obras de este autor. En la página tradicional se pueden encontrar algunos títulos de las películas, el nombre del director y una breve descripción de lo que cuentan. En esta misma página, encontramos un apartado denominado "Cultura en imágenes" en el que se presenta *Lorca, muerte de un poeta*, una película biográfica que cuenta sobre García Lorca. El manual ofrece una imagen de la película y unas preguntas a las cuales los usuarios tendrán que contestar después de haber visto el vídeo. Al enmarcar la página con la cámara del móvil, la aplicación reconoce los recursos multimediales asociados a la página del manual y nos da la posibilidad de ver un fragmento de la película presentada en el apartado mencionado. El vídeo reproduce los minutos en los que Federico descubre que le están deteniendo y tiene que entrar en su celda. Las preguntas propuestas para trabajar el soporte digital, en general, se focalizan en las reacciones y los comportamientos del protagonista:

- ¿Qué reacción tiene García Lorca cuando su amigo Miguel le comunica que se tiene que quedar detenido?
- ¿A quién pide que se avise? ¿Por qué crees que elige a estas personas?
- Cuando Federico entra en la celda, ¿cómo se comporta?
- ¿Qué quiere transmitir el director de la película con la última escena que acabas de ver?

Como se puede observar, en general, las preguntas no constituyen una ocasión o una guía para analizar, profundizar o reflexionar críticamente sobre el vídeo. Asimismo, el fragmento propuesto no representa aspectos importantes del autor, como, por ejemplo, la poética; por el contrario, se ha elegido presentar un acontecimiento biográfico.

Resulta interesante y novedosa la posibilidad de emplear el móvil para acceder a profundizaciones multimediales, de hecho, el móvil representa un dispositivo común y con el que los alumnos pueden conectarse en cualquier momento; el empleo de la aplicación ofrece una posibilidad para desmitificar el uso del móvil en el contexto educativo. Sin embargo, los alumnos siguen siendo meros receptores, lo que cambia es simplemente el emisor del mensaje. Asimismo, cabe destacar que se repite la misma dinámica que observamos con los ejercicios de comprensión del texto: en primer lugar, el aprendiz recibe la información y acto seguido contesta a unas respuestas. Personalmente, creo que emplear un dispositivo tecnológico sin involucrar de manera activa a los usuarios no solo no conlleva mejoras en el proceso de enseñanza, tampoco acrece el interés hacia la asignatura de manera significativa.

4.3 UN RECORRIDO TECNOLÓGICAMENTE INTEGRADO PARA TRABAJAR CON FEDERICO GARCÍA LORCA

Como se ha afirmado en el apartado 2.1, Federico García Lorca forma parte de los autores canónicos de la literatura española, lo cual, a nivel didáctico implica su inclusión en el programa de dicha asignatura. Analizando la mención y distribución de sus obras en las tablas que presentan la historia de la literatura, hemos visto que se ha llevado a cabo un verdadero proceso de categorización mediante la atribución de etiquetas que se repiten, como si fueran irrefutables: *Romancero gitano* es el texto que ha contribuido a la difusión de la imagen de Lorca como poeta de los gitanos, *Poeta en Nueva York*, por otro lado, es la obra lírica con la cual se ha creado la idea del poeta surrealista. En la mayoría de los casos, la praxis didáctica actual confirma y refuerza estas imágenes y, sobre todo, la idea de la repartición rígida. Asimismo, analizando las informaciones contextuales proporcionadas por los manuales escolares[74], hemos asistido a la perpetuación de ciertos estereotipos; en efecto, dos de los cuatro manuales han dividido tanto su producción poética, como su producción teatral en etapas, clasificándolas según las influencias artísticas, los temas abarcados o según el acercamiento de García Lorca a uno u otro movimiento artístico.

En mi opinión, seguir adoptando un modelo didáctico basado en la historia de la literatura significa limitar las posibilidades que nos ofrece esta disciplina. Seguir creyendo que enseñar literatura corresponda a la transmisión de la historia de la literatura es erróneo, pero temo que muchos profesores de secundaria, educados con este modelo, siguen considerándolo como el único posible. Lo cual, inevitablemente, implica que el texto literario (obra completa o fragmento) llega después, después de las informaciones sobre el movimiento artístico, después de las informaciones sobre la biografía del autor y después de una presentación dogmática por parte del profesor-sacerdote. Con esto, no quiero decir que la historia de la literatura sobra, sino que no podemos convertirla en objeto de estudio principal. En el caso de Federico García Lorca, por ejemplo, adoptar el modelo historicista significa seguir presentando sus obras evidenciando su arraigo a las tradiciones andaluzas y a los gitanos en la etapa en la que produjo *Romancero gitano*, y el empleo de imágenes surrealistas, debido a su acercamiento a este movimiento, en los

[74] Véase capítulo 2, párrafo 2.2.2

poemas de *Poeta en Nueva York*. Etiquetas, definiciones que surgen de las necesidades de los críticos y de su "ossessiva ostinazione agli schemi ed alle classificazioni, che finiscono sempre per soffocare la realtà dell'uomo/poeta al di sotto di diatribe nomenclatorie utili soltanto a certa discutibile storiografia letteraria", la cual, en el caso de *Poeta en Nueva York*, por ejemplo, contribuye a perpetuar la visión de ese texto como algo "diferente", "segregabile ed isolabile dal resto della produzione lorchiana".[75] Asimismo, la etiqueta de poeta de los gitanos, definida *assurda ed ignorante* por el mismo Menarini, revela la incomprensión de la obra: "Lorca non voleva essere il cantore dei gitani, cosí come non voleva esserlo della razza negra in *Poeta en Nueva York"*.[76]

Perpetuar estas imágenes limita la poética de Lorca, reduciéndola a una secuencia de conocimientos estándar y estereotipados, sin reconocer que la poética de García Lorca se rige en unas temáticas, en unas preocupaciones que se mantienen a lo largo de su recorrido artístico, pero que, al mismo tiempo, evolucionan según las situaciones, los contextos. El hombre, el ser humano y su sentir, sus pasiones, constituyen el eje central de su producción artística, tanto poética, como teatral. Por eso, para renovar la didáctica de Federico García Lorca, he intentado trazar un recorrido que no favorezca la creación de dogmas. Por el contrario, he tratado de hablar de este autor mediante las pasiones, las emociones expresadas en los poemas para favorecer la identificación del alumnado con los textos. En efecto, estoy de acuerdo con lo que Raquel Lanseros Sánchez afirma en su libro: "la exposición a los textos poéticos genera una respuesta emocional favorecedora del proceso de aprendizaje"[77], asimismo, creo que reflexionar sobre las pasiones y los pensamientos pueda acercar el docente a los aprendices y los aprendices al texto, subrayando cómo en realidad, ciertas obras literarias siguen siendo actuales. En particular, he dirigido mi atención hacia los poemas que hablan de las pasiones más "difíciles", más oscuras, como, por ejemplo, la soledad, la desorientación y la frustración. Creo que estas son algunas de las emociones más complicadas de explicar: es difícil manejarlas y tratarlas, en particular para un estudiante del instituto. Para un adolescente puede ser complicado encontrar estas pasiones dentro de sí mismo, darles un nombre, reconocerlas y enfrentarlas; pero también es difícil encontrar el valor de hablar con

[75] Menarini P., "*Poeta en Nueva York" di Federico García Lorca. Lettura critica,* Firenze, La nuova Italia, 1975, pág. 195
[76] Menarini P., *Introduzione a García Lorca,* Editori Laterza, 1993, pp. 65-72
[77] Lanseros Sánchez R., *La enseñanza de la poesía en el aula de española como lengua extranjera,* Editorial Síntesis, Spagna, 2017, pág. 19

alguien, admitir lo que se está sintiendo o, a veces, encontrar a alguien con quien hablar. Por eso, trabajar con estos textos, hablar de estas pasiones "complicadas", puede aportar algunas implicaciones psicológicas: puede provocar que los alumnos reflexionen sobre sí mismos, sobre su estado emocional. Creo que es importante seleccionar unos textos que sean "significativos" para los alumnos, textos que hablen de situaciones que ellos puedan conocer, o, por lo menos, comprender. De ahí que haya elegido las pasiones y las emociones como *leitmotiv* de este "redescubrimiento" de Federico García Lorca. Al mismo tiempo, creo que proponer un recorrido, que podríamos definir temático, puede representar una buena manera para contrastar el modelo didáctico basado en la transmisión de nociones: trabajar con textos significativos implica una respuesta emocional por parte de los estudiantes; el profesor debe abrirse a interpretaciones nuevas y cambiantes, pero es fundamental que los discentes aprendan a basarlas en la evidencia textual. Por otra parte, he elegido contraponer a la didáctica historicista y a la transmisión docente-aprendiz, el modelo pedagógico del aula invertida. Según este modelo, los estudiantes se dedican a la adquisición de informaciones fuera del aula, mientras que, durante las horas de clase, realizan actividades "prácticas". Todo eso conlleva una participación más activa de los aprendices ya que pueden intervenir aportando informaciones y reflexiones.

He elegido las obras siguiendo básicamente dos criterios:

- La distancia temporal: he seleccionado obras temporalmente distantes para que los discentes puedan observar que la centralidad de las pasiones se mantiene constante;
- Pasiones significativas: he seleccionado obras que hablan de sentimientos, emociones de las que los estudiantes del instituto pueden tener experiencia. El objetivo es que los alumnos consigan identificarse con estas pasiones para que "sientan" el texto;

Los poemas seleccionados para este recorrido "pasional" son:

- *Romance de la pena negra*
- *Vuelta de paseo*

Mientras que, las obras teatrales seleccionadas son:

- *Yerma*
- *El público*

Para trabajar con este autor y, sobre todo, para renovar la metodología didáctica, he decidido abandonar el modelo tradicional de presentación basado en un proceso de contextualización (informaciones contextuales, biografía, poética y, por último, los textos) y adoptar un enfoque que permita a los estudiantes trabajar con los textos de manera más directa, sin superestructuras. Por eso, la presentación de Federico García Lorca empieza directamente con los textos; de hecho, creo que algunos profesores adopten el orden tradicional más por costumbre que por real necesidad. Si, por un lado, considero importante conocer el contexto en el que se sitúa el autor, por otro, el entorno no debería ser el primer elemento para acercarse a las obras. Construir el significado de un texto literario a partir del movimiento artístico y de los acontecimientos biográficos es, en mi opinión, restrictivo y limitador ya que al analizar el texto los alumnos se limitarían a buscar las características de la corriente literaria y las informaciones biográficas podrían considerarse las causas de la escritura de una u otra obra. El objetivo de esta propuesta es precisamente contrastar esta praxis didáctica. Asimismo, he intentado integrar los ejercicios tradicionales de comentario de texto, tareas canónicas que los estudiantes desarrollan individualmente, con actividades en grupo que prevén el empleo de algunos soportes tecnologícos, como, por ejemplo, el ordenador, el móvil, etc. He tratado de introducir también ejercicios de escritura creativa ya que las ocasiones en las que los alumnos pueden practicar la escritura son muy escasas y, en general, se limitan a resúmenes, análisis y comentarios didácticos, como he observado también durante mi experiencia como 'antropóloga' de esa 'tribu' que es la clase.

Romance de la pena negra

Las piquetas de los gallos
Cavan buscando la aurora,
Cuando por el monte oscuro
Baja Soledad Montoya.
Cobre amarillo su carne,
Huele a caballo y a sombra.
Yunques ahumados sus pechos,
Gimen canciones redondas.
Soledad: ¿por quién preguntas

Sin compaña y a estas horas?
Pregunte por quien pregunte,
Dime: ¿a ti qué se te importa?
Vengo a buscar lo que busco,
Mi alegría y mi persona.
Soledad de mis pesares,
Caballo que se desboca,
Al fin encuentra la mar
Y se lo tragan las olas.
No me recuerdes el mar,
Que la pena negra, brota
En las tierras de aceituna
Bajo el rumor de las hojas.
¡Soledad, qué pena tienes!
¡qué pena tan lastimosa!
Lloras zumo de limón
Agrio de espera y de boca.
¡Qué pena tan grande! Corro
Mi casa como una loca,
Mis dos trenzas por el suelo,
De la cocina a la alcoba.
¡qué pena! Me estoy poniendo
De azabache, carne y ropa.
¡Ay mis camisas de hilo!
¡Ay mis muslos de amapola!
Soledad: lava tu cuerpo
Con agua de las alondras,
Y deja tu corazón
En paz, Soledad Montoya.
Por abajo canta el río:
Volante de cielo y hojas.
Con flores de calabaza,

La nueva luz se corona.
¡Oh pena de los gitanos!
Pena limpia y siempre sola.
¡Oh pena de cauce oculto
Y madrugada remota!

Actividades:

- Lee el poema individualmente
- Escucha a Miguel Herrero (https://www.youtube.com/watch?v=xDrqNH1bIE0) leyendo el poema: en esta actividad vamos a emplear algunos dispositivos, como por ejemplo el ordenador y el proyector. Uno de los aspectos principales de los textos poéticos es la dimensión fonológica, por eso, escuchar el poema permite a los alumnos entender el ritmo, las palabras marcadas, las pausas, los efectos de sonido, etc. Asimismo, este ejercicio puede ayudar a aquellos alumnos que tienen una memoria auditiva muy desarrollada y que, por lo tanto, recuerdan fácilmente los sonidos. Para complementar esta actividad, sería interesante escuchar la lectura del mismo poema también en italiano para que los alumnos perciban las diferencias.

A continuación, se puede encontrar una propuesta de comentario del texto que consta de unas preguntas basadas en las pasiones que se representan en el poema . A partir de estas preguntas, el/la docente tratará de armar un debate para que los alumnos reflexionen y colaboren activamente en la construcción del significado.

- Fíjate en el título del romance ¿qué clase de emoción te suscita? ¿por qué la pena está asociada con el color negro?
- ¿En qué estado emocional se encuentra la protagonista y por qué?
- ¿Cuál es la pasión que domina en el texto? ¿Cuáles elementos te ayudan a entenderlo?
- En tu opinión, ¿cómo sería Soledad Montoya hoy en día? Intenta buscar un referente actual de la protagonista del poema

Actividades en grupos:

- Intentad convertir las palabras en imágenes, buscándolas en la red y cread un vídeo.

Vuelta de paseo

Asesinado por el cielo,
Entre las formas que van hacia la sierpe
Y las formas que buscan el cristal,
Dejaré crecer mis cabellos.
Con el árbol de muñones que no canta
Y el niño con el blanco rostro de huevo.
Con los animalitos de cabeza rota
Y el agua harapienta de los pies secos
Con todo lo que tiene cansancio sordomudo
Y mariposa ahogada en el tintero.
Tropezando con mi rostro distinto de cada día.
¡Asesinado por el cielo!

Actividades:

- Lee el poema individualmente
- Escucha la lectura de este poema (https://www.youtube.com/watch?v=NyHHUxVyY9A) y la versión musical de Enrique Morente[78] (https://www.youtube.com/watch?v=_f4OLuAMNB0). ¿qué sensaciones te suscitan las dos versiones?

  En esta actividad vamos a emplear algunos dispositivos, como por ejemplo el ordenador y el proyector. Uno de los aspectos principales de los textos poéticos es la dimensión fonológica, por eso, escuchar el poema permite a los alumnos entender el ritmo, las palabras marcadas, las pausas, los efectos de sonido, etc. Asimismo, este ejercicio puede ayudar a aquellos alumnos que

[78] Cantaor español, considerado uno de los renovadores del flamenco. El albúm *Omega*, publicado en los años 70, representa un homenaje a Federico García Lorca y a su obra *Poeta en Nueva York*. En este obra, una mezcla de poesía, rock y flamenco, Morente miraba al autor granadino y a otro aficionado de Lorca, es decir Leonard Cohen. De: https://www.elmundo.es/cultura/2016/10/09/57f9b27246163fd4788b4610.html

tienen una memoria auditiva muy desarrollada y que, por lo tanto, recuerdan fácilmente los sonidos. Para implementar esta actividad, he pensado proponer dos versiones del mismo poema con dos objetivos diferente: por un lado, trabajar con el ritmo y la expresividad de la dimensión fonológica; por otro, introducir la actividad que tendrán que desarrollar en grupos.

A continuación, es posible encontrar una propuesta de comentario del texto que se basa en unas preguntas cuyo objetivo no es profundizar la métrica y el contenido, sino trabajar con las pasiones que se expresan en el poema.

- Fíjate en el verso que abre y cierra el poema ¿qué es lo que Lorca quiere decirnos? ¿qué le está pasando?
- ¿Cuál es la sensación que domina el poema y por qué? Y ¿cómo la comunicarías tú?
- ¿Cómo explicarías el verso *tropezando con mi rostro distinto de cada día*?

Actividades en grupo:

- Buscad una canción que, según vosotros, hable de la misma pasión y motivad vuestra elección.

Yerma

Primer acto, primer cuadro

YERMA.- Juan, ¿me oyes?, Juan.

JUAN.- Voy.

YERMA.- Ya es la hora.

JUAN.- ¿Pasaron las yuntas?

YERMA.- Ya pasaron.

JUAN.- Hasta luego. (Va a salir.)

YERMA.- ¿No tomas un vaso de leche?

JUAN.- ¿Para qué?

YERMA.- Trabajas mucho y no tienes tú cuerpo para resistir los trabajos.

JUAN.- Cuando los hombres se quedan enjutos se ponen fuertes como el acero.

YERMA.- Pero tú no. Cuando nos casamos eras otro. Ahora tienes la cara blanca como si no te diera en ella el sol. A mí me gustaría que fueras al río y nadaras y que te subieras al tejado cuando la lluvia cala nuestra vivienda, veinticuatro meses llevamos casados y tú cada vez más triste, más enjuto, como si crecieras al revés.

JUAN.- ¿Has acabado?

YERMA.- (Levantándose.) No lo tomes a mal. Si yo estuviera enferma, me gustaría que tú me cuidases. «Mi mujer está enferma. Voy a matar este cordero para hacerle un buen guiso de carne». «Mi mujer está enferma. Voy a guardar esta enjundia de gallina para aliviar su pecho, voy a llevarle esta piel de oveja para guardar sus pies de la nieve». Así soy yo. Por eso te cuido.

JUAN.- Y yo te lo agradezco.

YERMA.- Pero no te dejas cuidar.

JUAN.- Es que no tengo nada. Todas esas cosas son suposiciones tuyas. Trabajo mucho. Cada año seré más viejo.

YERMA.- Cada año... Tú y yo seguiremos aquí cada año...

JUAN.- (Sonriente.) Naturalmente. Y bien sosegados. Las cosas de la labor van bien, no tenemos hijos que gasten.

YERMA.- No tenemos hijos... ¡Juan!

JUAN.- Dime.

YERMA.- ¿Es que yo no te quiero a ti?

JUAN.- Me quieres.

YERMA.- Yo conozco muchachas que han temblado y que lloraban antes de entrar en la cama con sus maridos. ¿Lloré yo la primera vez que me acosté contigo? ¿No cantaba al levantar los embozos de holanda? ¿Y no te dije: «¡Cómo huelen a manzanas estas ropas!»?

JUAN.- ¡Eso dijiste!

YERMA.- Mi madre lloró porque no sentí separarme de ella. ¡Y era verdad! Nadie se casó con más alegría. Y sin embargo...

JUAN.- Calla. Demasiado trabajo tengo yo con oír en todo momento...

YERMA.- No. No me repitas lo que dicen. Yo veo por mis ojos que eso no puede ser... A fuerza de caer la lluvia sobre las piedras éstas se ablandan y hacen crecer jaramagos, que las gentes dicen que no sirven para nada. «Los jaramagos no sirven para nada», pero yo bien los veo mover sus flores amarillas en el aire.

Tercer acto, cuadro segundo

YERMA.- ¿Estabas ahí?

JUAN.- Estaba.

YERMA.- ¿Acechando?

JUAN.- Acechando.

YERMA.- ¿Y has oído?

JUAN.- Sí.

YERMA.- ¿Y qué? Déjame y vete a los cantos. (Se sienta en las mantas.)

JUAN.- También es hora de que yo hable.

YERMA.- ¡Habla!

JUAN.- Y que me queje.

YERMA.- ¿Con qué motivos?

JUAN.- Que tengo el amargor en la garganta.

YERMA.- Y yo en los huesos.

JUAN.- Ha llegado el último minuto de resistir este continuo lamento por cosas oscuras, fuera de la vida, por cosas que están en el aire.

YERMA.- (Con asombro dramático.) ¿Fuera de la vida, dices? ¿En el aire, dices?

JUAN.- Por cosas que no han pasado y ni tú ni yo dirigimos.

YERMA.- (Violenta.) ¡Sigue! ¡Sigue!

JUAN.- Por cosas que a mí no me importan. ¿Lo oyes? Que a mí no me importan. Ya es necesario que te lo diga. A mí me importa lo que tengo entre las manos. Lo que veo por mis ojos.

YERMA.- (Incorporándose de rodillas, desesperada.) Así, así. Eso es lo que yo quería oír de tus labios... No se siente la verdad cuando está dentro de una misma, pero ¡qué grande y cómo grita cuando se pone fuera y levanta los brazos! ¡No le importa! ¡Ya lo he oído!

JUAN.- (Acercándose.) Piensa que tenía que pasar así. Óyeme. (La abraza para incorporarla.) Muchas mujeres serían felices de llevar tu vida. Sin hijos es la vida más dulce. Yo soy feliz no teniéndolos. No tenemos culpa ninguna.

YERMA.- ¿Y qué buscabas en mí?

JUAN.- A ti misma.

YERMA.- (Excitada.) ¡Eso! Buscabas la casa, la tranquilidad y una mujer. Pero nada más. ¿Es verdad lo que digo?

JUAN.- Es verdad. Como todos.

YERMA.- ¿Y lo demás? ¿Y tu hijo?

JUAN.- (Fuerte.) ¿No oyes que no me importa? ¡No me preguntes más! ¡Que te lo tengo que gritar al oído para que lo sepas, a ver si de una vez vives ya tranquila!

YERMA.- ¿Y nunca has pensado en él cuando me has visto desearlo?

JUAN.- Nunca.

(Están los dos en el suelo.)

YERMA.- ¿Y no podré esperarlo?

JUAN.- No.

YERMA.- ¿Ni tú?

JUAN.- Ni yo tampoco. ¡Resígnate!

YERMA.- ¡Marchita!

JUAN.- Y a vivir en paz. Uno y otro, con suavidad, con agrado. ¡Abrázame! (La abraza.)

YERMA.- ¿Qué buscas?

JUAN.- A ti te busco. Con la luna estás hermosa.

YERMA.- Me buscas como cuando te quieres comer una paloma.

JUAN.- Bésame... así.

YERMA.- Eso nunca. Nunca.

(YERMA da un grito y aprieta la garganta de su esposo. Éste cae hacia atrás. Le aprieta la garganta hasta matarle. Empieza el coro de la romería.)

Marchita, marchita, pero segura. Ahora sí que lo sé de cierto. Y sola.

(Se levanta. Empieza a llegar gente.)

Voy a descansar sin despertarme sobresaltada, para ver si la sangre me anuncia otra sangre nueva. Con el cuerpo seco para siempre. ¿Qué queréis saber? ¡No os acerquéis, porque he matado a mi hijo, yo misma he matado a mi hijo!

Actividades:

- Has leído un fragmento del primer cuadro del primer acto y un fragmento del cuadro segundo del tercer acto, ¿crees que los dos personajes han evolucionado? Y ¿cómo?
- En tu opinión, ¿cuál es el problema principal de la protagonista?
- Fíjate en los dos protagonistas, describe los sentimientos de cada uno hacia el otro y sus deseos.
- ¿Qué imagen elegirías para describir el estado de ánimo de Yerma? Y ¿por qué?
- ¿Crees que Soledad Montoya y Yerma comparten algunos rasgos? ¿Cuáles?

Actividades en grupo:

- El encuentro final de Yerma y Juan, ¿es un encuentro de amor o de desesperación? Intentad poner en escena este diálogo, tratando de reproducir las pasiones que dominan a los protagonistas. Si posible, filmad vuestro ejercicio de teatralización.

El público

Cuadro segundo

Ruina romana. Una Figura, cubierta totalmente de Pámpanos rojos,toca una flauta sentada sobre un capitel. Otra figura, cubierta de Cascabeles dorados, danza en el centro de la escena.

FIGURA DE CASCABELES. ¿Si yo me convirtiera en nube?

FIGURA DE PÁMPANOS. Yo me convertiría en ojo.

FIGURA DE CASCABELES. ¿Si yo me convirtiera en caca?

FIGURA DE PÁMPANOS. Yo me convertiría en mosca.

FIGURA DE CASCABELES. ¿Si yo me convirtiera en manzana?

FIGURA DE PÁMPANOS. Yo me convertiríaen beso.

FIGURA DE CASCABELES. ¿Si yo me convirtiera en pecho?

FIGURA DE PÁMPANOS. Yo me convertiría en sábana blanca.

VOZ.(Sarcástica.)¡Bravo!

FIGURA DE CASCABELES. ¿Y si yo me convirtiera en pez luna?

FIGURA DE PÁMPANOS. Yo me convertiría en cuchillo.

FIGURA DE CASCABELES.(Dejando de dan-zar.)Pero ¿por qué?, ¿por qué me atormentas?¿Cómo no vienes conmigo, si me amas, hasta donde yo te lleve? Si yo me convirtiera en pez luna, tú te convertirías en ola de mar, o en alga, y si quieres algo muy lejano, porque no desees besarme, tú te convertirías en luna llena, ¡pero en cuchillo! Te gozas en interrumpir mi danza.Y danzando es la única manera que tengo deamarte.

FIGURA DE PÁMPANOS. Cuando rondas el lecho y los objetos de la casa te sigo, pero no te sigo a los sitios adonde tú, lleno de sagacidad, pretendes llevarme. Si tú te convirtieras en pez luna, yo te abriría con un cuchillo, porque soy un hombre, porque no soy nada más que eso, un hombre, más hombre que Adán, y quiero que tú seas aún más hombre que yo. Tan hombre que no haya ruido en las ramas cuando tú pases. Pero tú no eres un hombre. Si yo no tuviera esta flauta, te escaparías a la luna, a la luna cubierta de pañolitos de encaje y gotas desangre de mujer.

FIGURA DE CASCABELES.(Tímidamente.) ¿Y si yo me convirtiera en hormiga?

FIGURA DE PÁMPANOS.(Enérgico.) Yo me convertiría en tierra.

FIGURA DE CASCABELES.(Más fuerte.) ¿Y si yo me convirtiera en tierra?

FIGURA DE PÁMPANOS.(Más débil.)Yo me convertiría en agua.

FIGURA DE CASCABELES.(Vibrante.)¿Y si yo me convirtiera en agua?

FIGURA DE PÁMPANOS.(Desfallecido.)Yo me convertiría en pez luna.

FIGURA DE CASCABELES.(Tembloroso.)¿Y si yo me convirtiera en pez luna?

FIGURA DE PÁMPANOS.(Levantándose.)Yo me convertiría en cuchillo. En un cuchillo afilado durante cuatro largas primaveras.

FIGURA DE CASCABELES. Llévame al baño y ahógame. Será la única manera de que puedas verme desnudo. ¿Te figuras que tengo miedo a la sangre? Sé la manera de dominarte. ¿Crees que no te conozco? De dominarte tanto que si yo dijera: «¿si yo me convirtiera en pez luna?»,tú me contestarías: «yo me convertiría en una bolsa de huevas pequeñitas».

FIGURA DE PÁMPANOS. Toma un hacha y córtame las piernas. Deja que vengan los insectos de la ruina y vete. Porque te desprecio. Quisiera que tú calaras hasta lo hondo. Te escupo.

FIGURA DE CASCABELES. ¿Lo quieres? Adiós. Estoy tranquilo. Si voy bajando por la ruina iré encontrando amor y cada vez más amor.

FIGURA DE PÁMPANOS.(Angustiado.)¿Dónde vas? ¿Dónde vas?

FIGURA DE CASCABELES. ¿No deseas que me vaya?

FIGURA DE PÁMPANOS.(Con voz débil.)No, no te vayas. ¿Y si yo me convirtiera en un granito de arena?

FIGURA DE CASCABELES. Yo me convertiría en un látigo.

FIGURA DE PÁMPANOS. ¿Y si yo me convirtiera en una bolsa de huevas pequeñitas?

FIGURA DE CASCABELES. Yo me convertiríaen otro látigo. Un látigo hecho con cuerdas de guitarra.

FIGURA DE PÁMPANOS. ¡No me azotes!

FIGURA DE CASCABELES. Un látigo hecho con maromas de barco.

FIGURA DE PÁMPANOS. ¡No me golpees el vientre!

FIGURA DE CASCABELES. Un látigo hecho con los estambres de una orquídea.

FIGURA DE PÁMPANOS. ¡Acabarás por dejarme ciego!

FIGURA DE CASCABELES. Ciego, porque no eres hombre. Yo sí soy un hombre. Un hombre, tan hombre, que me desmayo cuando se despiertan los cazadores. Un hombre, tan hombre, que siento un dolor agudo en los dientes cuando alguien quiebra un tallo, por diminuto que sea. Un gigante. Un gigante, tan gigante, que puedo bordar una rosa en la uña de un niño recién nacido.

FIGURA DE PÁMPANOS. Estoy esperando la noche, angustiado por el blancor de la ruina, para poder arrastrarme a tus pies.

FIGURA DE CASCABELES. No. No. ¿Por qué me dices eso? Eres tú quien me debes obligar a mí para que lo haga. ¿No eres tú un hombre?¿Un hombre más hombre que Adán?

FIGURA DE PÁMPANOS.(Cayendo al suelo.)¡Ay! ¡Ay!

FIGURA DE CASCABELES.(Acercándose en vozbaja.) ¿Y si yo me convirtiera en capitel?

FIGURA DE PÁMPANOS. ¡Ay de mí!

FIGURA DE CASCABELES. Tú te convertirías en sombra de capitel y nada más. Y luego vendría Elena a mi cama. Elena, ¡corazón mío!Mientras tú, debajo de los cojines, estarías tendido lleno de sudor, un sudor que no sería tuyo, que sería de los cocheros, de

los fogoneros y de los médicos que operan el cáncer. Y entonces yo me convertiría en pez luna y tú no serías ya nada más que una pequeña polvera que pasa de mano en mano

Actividades:

- Has leído el diálogo que abre el segundo cuadro de *El público*, en tu opinión ¿de qué están hablando los dos personajes?
- ¿Qué imagen surge del amor de este diálogo? ¿Por qué los personajes tienen que 'convertirse' en algo?
- ¿Qué sensaciones te suscita este juego de amor?
- ¿Cómo explicarías la repetición de la imagen del cuchillo relacionada a la del pez luna?
- ¿Crees que las imágenes de violencia, de muerte presentes en este diálogo, pueden relacionarse con la muerte de Juan en *Yerma?*

Actividades en grupo:

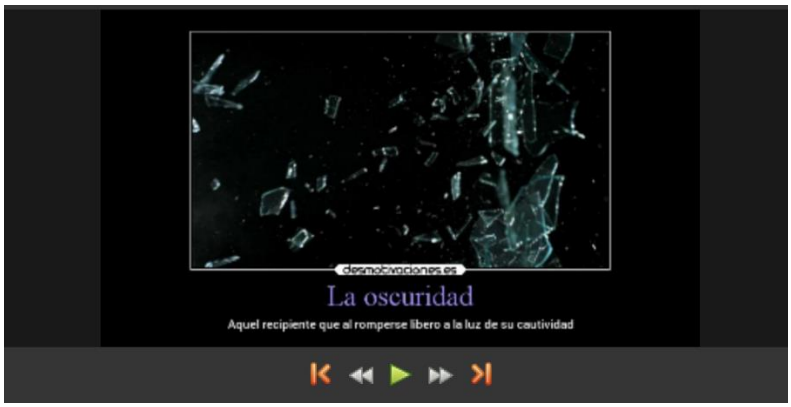
- En vuestra opinión, ¿cómo termina este encuentro? Intentad escribir el final de este diálogo, situándolo en la actualidad.

Al terminar las actividades con y sobre los textos, el profesor debería proponer una reflexión sobre la poética del autor en general, trabajando por un lado con las respuestas emocionales de los estudiantes, por otro, presentando y explicando los temas más frecuentes en la poética lorquiana. Para hacerlo, el profesor podría presentar otras obras y guiar una reflexión utilizando como puntos de partida las preguntas proporcionadas en los ejercicios anteriores. Se podrían analizar poemas como *El martirio de Santa Olalla* o *Romance sonámbulo* ya que ambos remiten a temas presentes en los poemas mencionados, como, por ejemplo, la frustración sexual y amorosa; de hecho, el profesor podría trabajar con la imagen de la amputación de los senos en *Santa Olalla* para demostrar que la improductividad, la imposibilidad de brotar vida nueva están presentes a lo largo de la entera producción poética lorquiana. Esta actividad es fundamental para que los alumnos obtengan un *feedback* sobre la labor de significación que han llevado a cabo. Gracias a esta actividad, los alumnos podrán constatar si los temas y las emociones identificados por ellos se corresponden o no con lás temáticas individuadas por el profesor, aportando sus motivaciones y reflexiones.

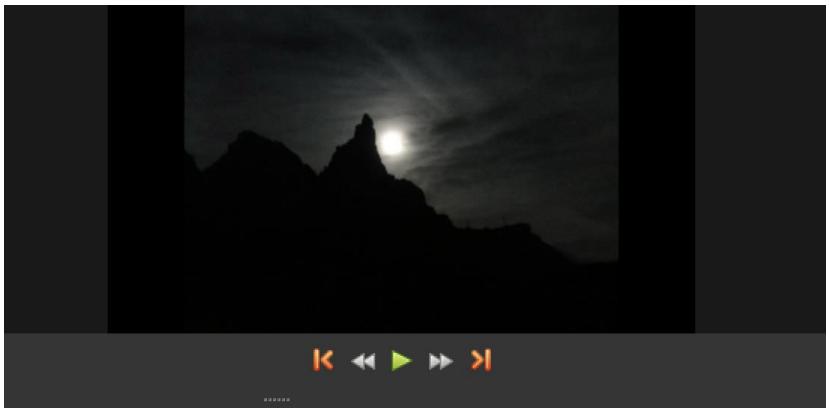
El uso de este tipo de actividades permite que los estudiantes se confronten con los textos sin nociones preconcebidas, sin saber si una obra pertenece a una determinada fase de la trayectoria poética del artista. Al mismo tiempo, permite que los estudiantes trabajen con estos textos basándose en las emociones, destacando, de hecho, la universalidad y la ausencia de barreras espacio-temporales entre nosotros y el texto. Por eso, creo que es fundamental que el docente, a la hora de presentar esta última actividad señale que lo central en Federico García Lorca es la expresión y la contemplación del hombre en su totalidad, señalando que las obras se basan en las pulsiones, en los impulsos primarios de los hombres, como, por ejemplo, el amor y la muerte. En concreto, García Lorca, como ya he subrayado y como hemos observado trabajando con los textos, trabaja con unas temáticas que se mantienen constantes, entre las cuales cabe destacar la frustración, y en particular la frustración sexual, el amor, la pasión erótica considerada como fuente de energía y que puede convertirse en frustración amorosa; pero también el paso del tiempo y la imposibilidad de volver al pasado. La falta de informaciones contextuales "encasilladoras" y la elección de textos psicologicamente significativos puede favorecer una participación más atenta y más activa por parte de los aprendices ya que no deben limitarse a repetir las nociones proporcionadas por los manuales y los profesores, sino colaborar en el proceso de significación del texto, construyendo relaciones "profundas" no solo entre los textos, sino también entre ellos mismos y los textos.

DESARROLLO DE ALGUNAS ACTIVIDADES CON TIC

En este apartado me he dedicado al desarrollo de algunas de las actividades propuestas que requieren el empleo de las TIC. En particular, he centrado mi atención en la creación de un poema visual a partir del *Romance de la pena negra*, tratando de transformar algunos de los versos más significativos en imágenes; a continuación, he trabajado con el poema *Vuelta de paseo*, buscando una canción que habla de la misma sensación; y, por último, he tratado de trabajar con *Yerma*, intentando encontrar una imagen que pudiera representar el estado de ánimo de la protagonista. En los tres casos, he intentato explicar mis elecciones.

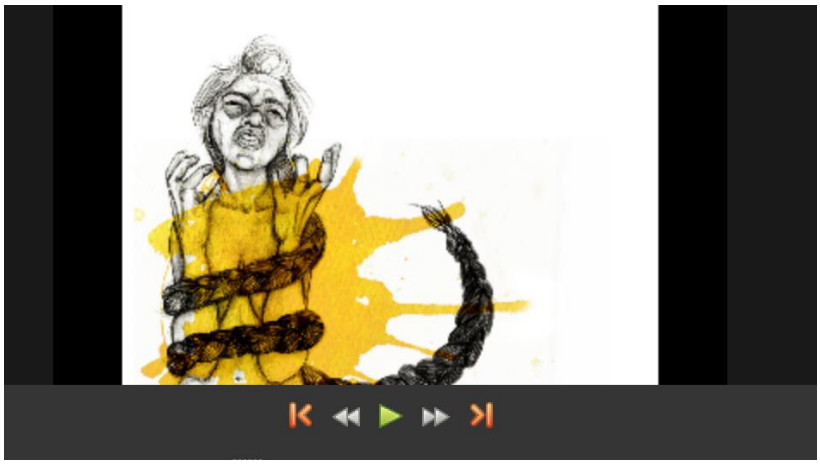


Las piquetas de los gallos cavan buscando la aurora. El verso sugiere la idea de la noche como algo que hay que romper para que pueda brotar el amanecer, por eso he elegido esta imagen, en particular por la frase que acompaña la foto que define la oscuridad como un recipiente que al romperse libera a la luz de su cautividad. Romper la noche, la oscuridad, resulta fundamental para liberarse, para encontrar la luz.

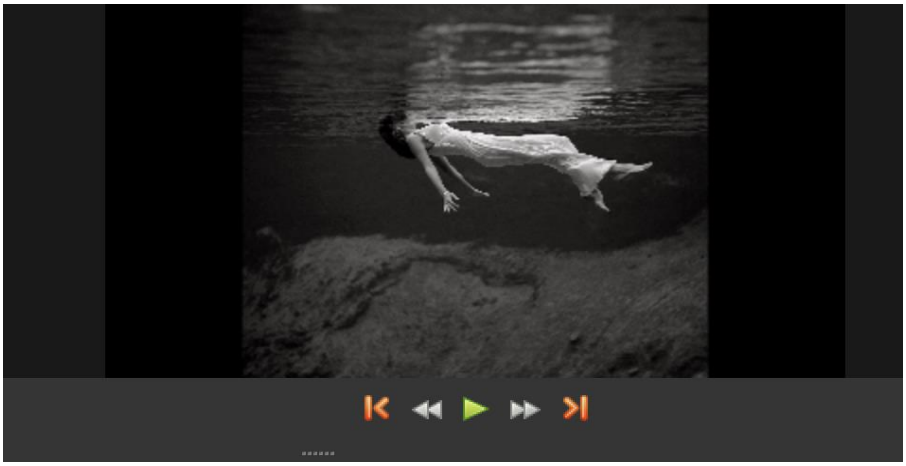


Cuando por el monte oscuro baja Soledad Montoya. En este verso, una vez más, se subraya la oscuridad, una oscuridad que, por un lado dialoga con el momento del día en el que se desarrolla la acción y nos proporciona unas indicaciones sobre el lugar en el que se sitúa la acción, y que, por otro, dialoga con el nombre y la condición de la protagonista, Soledad Montoya. En realidad, el tema de la oscuridad se presenta ya desde el título: la pena de Soledad Montoya es una pena negra, un color que aleja esta pena de las más comunes y que caracteriza el origen de este estado de ánimo que parece no tener una causa manifiesta. Es una pena misteriosa, 'oscura'. He elegido esta imagen porqué, en mi

opinión, representa el momento en el que el amanecer gana la oscuridad. Amanecer es al mismo tiempo lo que Soledad tendría que hacer y lo que nunca logrará. Amancer, entonces, como manera para contrastar la frecuente asociación entre nero y oscuridad que domina el poema: si, por un lado, los gallos intentan romper esta ligazón para encontrar el día, por otro, la oscuridad del monte por el cual Soledad tiene que bajar sola remite a la imposibilidad de abandonar este dolor y, por lo tanto, de encontrar la luz.



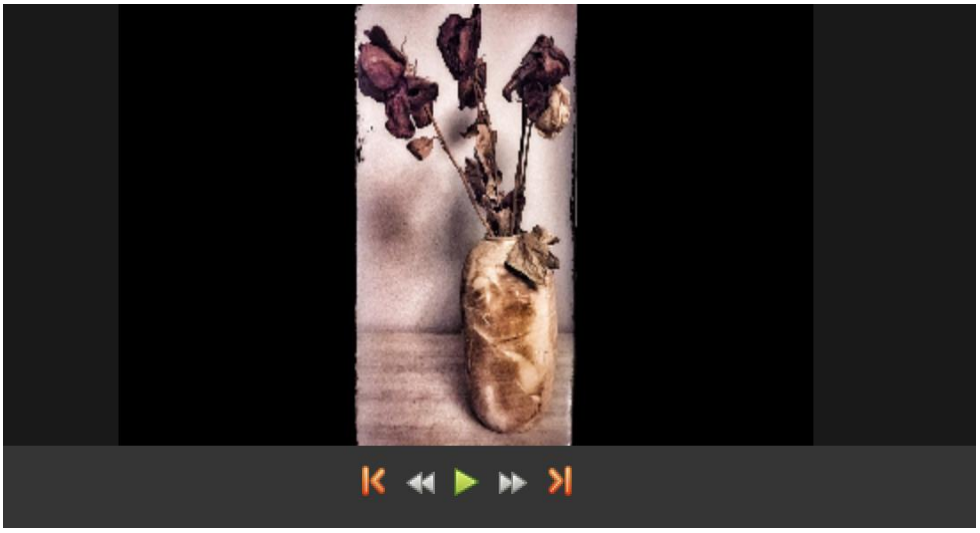
Yunques ahumados sus pechos, gimen canciones redondas. La mujer representada comunica, en mi opinión, la sensación de frustración que caracteriza a Soledad Montoya. El verso, en efecto, a través de una personificación, hace que los pechos de la mujer canten canciones de cuna, canciones que Soledad nunca conseguirá cantar. En la foto, los pechos, uno de los símbolos más significativos de la relación madre-hijo, están tan bloqueados que no consiguen brotar, sostener una vida nueva, así como en el poema, los pechos de Soledad se convierten en "yunques ahumados", un objeto puntiagudo que no tiene nada que ver con la maternidad. Ambas mujeres han perdido su función prinipal, han desperdiciado su potencial, por eso, incluso las partes del cuerpo más representativas abandonan sus formas, sus deberes y se convierten en algo diferente. Me imagino a Soledad Montoya así, con un grito ahogado que abarca desesperación, dolor, tristeza e incluso desarmonía.



Caballo que se desboca, al fin encuentran la mar y se lo tragan las olas. En este verso, *la mar* y *las olas* constituyen la causa de la muerte del caballo. Caballo que parece morirse por haber perdido el control, por haber salido de lo normal, de lo consentido. En este sentido, el caballo que desboca podría representar la misma Soledad Montoya quien está bajando solo por un monte oscuro, persiguiendo el carril de la perdición. Este verso parece ser casi una advertencia: quien *desboca*, encuentra la muerte. Muerte que puede llegar a ser sinónimo de tranquilidad ya que pone fin a los dolores, a las penas de una vida, de una persona "rota" que no ha logrado mantenerse dentro de lo consentido. El agua y las olas que tragan casi se convierten en una alternativa a la pena.

¡Qué pena tan lastimosa! Lloras zumo de limón agrio de espera y de boca. Este verso y, en particular, la palabra *espera* me hacen pensar en un reloj cuya función principal es medir el paso del tiempo. Cuando esperamos algo, siempre miramos el reloj para ver cuánto falta: Soledad Montoya ha pasado mucho tiempo esperando cumplir con su papel de mujer, pero ahora la espera se ha terminado, el tiempo ha acabado y ella no ha

conseguido desempeñar su papel. En los versos siguientes, Soledad nos explica como pasa sus días corriendo por su casa, arrastrando su largo pelo por la cocina, uno de los lugares más adecuados para que una mujer pueda ejercer sus deberes de esposa. Por eso, Soledad solo puede llorar *zumo de limón agrio de espera y de boca*, llorar para tomar conciencia de su situación.



¡Ay mis camisas de hilo! ¡Ay mis muslos de amapola! Las camisas de hilo y los muslos de amapola se presentan como elementos eróticos propios de las mujeres y que, en este caso, ya no sirven como reclamatorios sexuales. El tiempo de Soledad ha terminado: su ser empieza a tomar otros rasgos, otras formas. Su cuerpo se está conviertiendo en algo inórganico, marchito. Sus muslos se está deteriorando sin que nadie los hayas tocado. La carne y la ropa se están poniendo de *azbache*, se están poniendo negros, deteriorados por una pena "negra". Como un ramo de flores, Soledad Montoya se marchita sin haber logrado encontrar lo que buscaba, sin disfrutar de un amor que brote vida.

Vuelta de paseo: del texto a la canción

Para trabajar la pasión que, en mi opinión, domina en el poema, es decir el miedo a perder tu propia identidad y la búsqueda de elementos y referencias al mundo "natural", el mundo que Lorca mejor conoce para no 'perder pie', para reconstruirse, he seleccionado la canción *Il vuoto* de Franco Battiato. *Il vuoto*, el vacío representa la desorientación, la falta de sentido. Lorca en su poesía expresa su desorientación en un

mundo que ha perdido todo tipo de connotación y denuncia la pérdida de un principio ordenador, por eso decide dejarse llevar, arrastrar. Battiato, por su parte, habla de nuestro tiempo y lo define "vuoto di senso" y "senso di vuoto". Una época caracterizada por "sindrome da traffico ansia stati emotivi, primordiali malesseri pericoli imminenti e ignoti disturbi sul sesso". Y, es precisamente esta la razón por la cual, en un mundo sin sentido, "tu sei quello che tu vuoi ma non sai quello che tu sei". Estos versos, en particular, subrayan cómo, en realidad, ciertos estados emocionales, ciertos *primordiali malesseri* se han quedado los mismos a pesar de las diferencias espacio-temporales. No saber quién eres puede llevarte, en mi opinión, a tener un rostro diferente cada día.

Yerma: del texto al cuadro

Para representar el estado de ánimo de Yerma he elegido esta imagen que encontré en la red. De hecho, creo que Yerma se encuentra en un estado de frustración y, en particular, de frustración sexual. El cuadro representa a una mujer peculiar: su cara ha ido desdibujándose, hasta convertirse en una calavara, mientras que, en la mano derecha, sostiene un cuchillo. La mujer, desnuda, nos muestra los símbolos del amor y del sexo: sus pechos no se han convertido en "yunques ahumados" y alguien ha podido gozar de sus "muslos de ampola". Yerma es una mujer que tiene todas las credenciales para cumplir con el deber de una mujer: generar nueva vida. Pero no puede, su marido ni siquiera le deja hablar de su frustración, entonces, más vale quitarse esas partes del cuerpo que nunca cumplirán con sus deberes. Dejar de ser víctima y convertirse en parte activa: "Marchita, pero segura". Ya no es su marido quien decide que no podrá tener hijos: ella matará a sus hijos.

Apéndice

A continuación, los lectores pueden encontrar los cuestionarios examinados en el capítulo 3.

Los cuestionarios se presentan siguiendo el mismo orden con el que los analicé en el apartado anteriormente mencionado. El primero es el cuestionario que elaboré para profundizar en los objetivos y las metodologías empleadas por la profesora. A seguir, desde el número 1 hasta el número 24, se encuentra el primer cuestionario para los aprendices. Finalmente, los lectores encontrán la segunda ficha de preguntas pensada para los estudiantes.

(*) A 5º CONOCIENDO ALGO Y CON BASTANTE CURIOSIDAD.

1. ¿Cúal es el objetivo de este curso? ¿Qué es lo que Usted quiere transmitir a los alumnos?

EL OBJETIVO DE 5º DE L. LINGUÍSTICO ES EL CONOCIMIENTO DE LOS PRINCIPALES PROTAGONISTAS DEL SIGLO XX DEL MUNDO HISPANO. PERSONALMENTE, QUIERO QUE MIS ALUMNOS CONSIDEREN LA LITERATURA Y EL ARTE COMO "INSTRUMENTOS" PARA COMPRENDER Y CONOCER EL MUNDO.

2. ¿Cuáles medios y recursos ha decidido utilizar para transmitir los contenidos literarios de este curso?

EL LIBRO "ABIERTAMENTE" EN PRIMER LUGAR, PERO TAMBIÉN LA RED Y LOS PERIÓDICOS.

3. En su opinión, ¿cúales son los autores y los contenidos imprescindibles para un curso de literatura en una escuela secundaria de idiomas?

EN UN CURSO DE LITERATURA DE DOS AÑOS NO PUEDEN FALTAR: 1) DON QUIJOTE DE LA MANCHA; 2) EL LAZARILLO 3) LA VIDA ES SUEÑO 4) LAS RIMAS de BÉCQUER 5) CANTARES de A. MACHADO 6) LORCA 7) G. GARCÍA MÁRQUEZ

4. ¿Qué manual escolar ha elegido para desarrollar el curso y cuáles criterios ha considerado para elegirlo? ¿Sabría destacar algunos elementos negativos? → FALTAN LAS BIOGRAFÍAS DE LOS AUTORES.

"ABIERTAMENTE" POLETTINI, NAVARRO de ZANICHELLI. ME GUSTA TRABAJAR POR "TEMAS" Y NO CREO QUE SEA INTERESANTE PARA UN ESTUDIANTE ADOLESCENTE LA HISTORIA de LA LITERATURA.

5. En su opinión, ¿cúales son los aspectos fundamentales de Federico García Lorca? Y ¿cúales son las obras fundamentales de este autor?

LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES SON SUS TEMÁTICAS: LA FUERZA DE LAS PASIONES, LA PENA DEL HOMBRE, EL PAPEL DE LA MUJER Y SU COMPLEJIDAD

LAS OBRAS: ROMANCERO GITANO
YERMA, BODAS DE SANGRE, LA CASA de BERNARDA ALBA
Poeta

6. ¿Cómo ha desarrollado su enseñanza de García Lorca? ¿Ha adoptado algún método o enfoque didáctico en particular?

HE INTENTADO TRANSMITIR LA PROFUNDIDAD DE LOS TEXTOS A TRAVÉS DE UNA LECTURA ATENTA, DESTACANDO SU ACTUALIDAD Y SU UNIVERSALIDAD EN REALIDAD, EMPIEZO A HABLAR DE F.G. LORCA YA EN SEGUNDO o EN TERCERO, PROPONGO TAMBIÉN UN ESPECTÁCULO TEATRAL "HISTORIAS CON DUENDE". ES DECIR QUE LOS ALUMNOS LLEGAN (*)

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Por primero se tendría que explicar el contexto histórico en el cual se conoce el autor y dar algunas características temporales. Después explicar ~~claro la~~ obviamente ~~la~~ un poco la vida y conocer sus obras. Después de esta "contextualización", explicar ~~cómo~~ su literatura y su principal objetivo usando referencias a las obras, de manera que ~~con por~~ los alumnos puedan entender mejor su manera de escribir

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Mi profesora suele primero nombrar el autor, y a veces ~~leemos~~ un poco que es ~~su~~ profesa. Después explica el contexto histórico, leemos una primera vez el poema o la prosa, los alumnos (nosotros) dicen sus opiniones y las que se parece. leemos una segunda vez y seguimos explicando. Es de verdad útil porque te ayuda muchísimo.
Al final también hay algunos debates, que son muy útiles

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Las clases de literatura me gustan muchísimo porque la profesora te anima y cada clase es diferente. ~~Es tan otra una clases,~~ Estas clases me han abierto un mundo totalmente diferente, un mundo de verdad increíble.

- ¿Cambiarías algo?

No.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Creo que es importante conocer la vida del autor para comprender mejor su contexto histórico y sus temáticas.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

La profesora suele introducir las clases de literatura preguntándonos si ya conocemos algo sobre el tema en general y nuestras opiniones personales. Después leemos juntos y reflecionamos.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Sí me gustan mucho porque me encanta la literatura extranjera y nuestra profesora nos explica con mucha pasión lo que estudiamos.

- ¿Cambiarías algo?

Creo que nuestro libro no explica muy bien los poemas que leemos, así que solamente tenemos lo que añadie la profesora. Pero al mismo tiempo, tenemos una conociencia completa porque hablamos también de arte, cinema y actualidad.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

En mi opinión conocer la vida de los autores es importante también para entender sus obras.
El contexto historico es fundamental.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Primero hablamos un poco de la biografia del autor y del contexto historico, para después leer (por ejemplo) una poesia. La profesora nos involucra siempre, ~~asi~~ de esta manera entendemos y aprendemos mejor.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Si, porque siempre hablamos y comentamos juntos la poesia/obra de la lección

- ¿Cambiarías algo?

Si, cambiaria mi libro de literatura.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

· contexto histórico
· biografía (para entender el motivo ~~de~~ por el cual tratar determinadas temáticas)
· la visión del autor

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Nos explica el contexto histórico y social del autor
Nos leamos ~~nos~~ el texto que nos explica el más fondamental para hacernos después reflexionar (y entonces a participar) para sacar más detalles del texto.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Si

- ¿Cambiarías algo?

~~No~~
Si el libro de literatura

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

  LOS ASPECTOS IMPORTANTES SON EL CONTEXTO HISTORICO, UN POCO DE LA VIDA DEL AUTOR, SUS TEMAS PRINCIPALES Y SUS ESTILOS DE ESCRITURA.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

  NUESTRA PROFESORA SUELE PREGUTARNOS AL PRINCIPIO LO QUE NOSOTROS CONOCEMOS DEL AUTOR DE LA OBRA. DESPUÉS NOS LEE LA OBRA Y ENTENTAMOS DISCUTIRLA TODOS JUNTOS PARA INDIVIDUAR LAS TEMÁTICAS PRINCIPALES.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

  DEPENDE DEL AUTOR DE QUE ESTAMOS HABLANDO Y DE LAS TEMITICAS QUE TRATA.

- ¿Cambiarías algo?

  ME GUSTARÍA TRATAR TAMBIÉN DE OTROS ASPECTOS DE UN PERIODO HISTORICO, Y NO SOLAMENTE DE LA LITERATURA Y DEL ARTE, SINO TAMBIÉN DE LA MÚSICA.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Hay que conocer algunos aspectos de la vida de un autor que influyen más ~~to~~ su pensiero.
El contexto historico en el que vive.
~~Que~~ Lo que más influye la obra.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Primero la profe nos lee los textos. Después intentamos juntos de intender lo que los autores quieren decir y trasmetir. Es una lección siempre muy interactiva, al final de nuestras idea y discuciones, nos dice los temas y los aspectos principales de el texto.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Sí, me gustan mucho. Las lecciones son muy interactivas y siempre ~~es~~ estámos, como clase, enviciados.
Me animan y me permiten de hacer la mayoría del trabajo directamente en clase y hacer solo un trabajo de ripaso en casa.

- ¿Cambiarías algo?

En realidad no.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

En mi opinión es fundamental conocer la biografía del autor porque de ella se puede entender el estilo utilizado, el movimiento al que pertenece, el porqué de algunas temáticas.
De sus obras es importante conocer los temas y también leerlas o analizarlas para que no se quede todo en el abstracto.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Suele hacer referencias a la cotidianidad y a otros autores.
Leemos el poema, hablamos del autor, de las temáticas; pregunta sobre nuestra interpretación y explicación y después nos da la suya y la de los críticos.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Sí me gustan, pero se podrían mejorar poco aunque sé que mucho depende del tiempo que tenemos.

- ¿Cambiarías algo?

Para mí se tendría que fijarse más en la biografía y en la análisis porque a veces no es tan facil entender el significado profundo de algunos poemas sin la interpretación y la análisis.
También el libro que no tiene una análisis clara ~~y~~ de los poemas.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Según yo, los aspectos más importantes que hay que saber de un autor son: la época en la cual vivió, si sus obras están influenzado por algun movimiento o artistas en particular, cuales son las tematicas de sus obras o si hay eventos de su vida que en cualquier manera influeyen en las obras y al final, el eshlo con que escribió sus obras.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Poniendo la poesía o el texto en un determinado año o epoca, subrayando los aspectos más importantes para entender el intento del autor.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Depende del tema y del autor.
En general me gustan bastante.

- ¿Cambiarías algo?

En realidad no encuentro otra manera de explicar literatura.
Quizá sea mejor estudiar las biografias en general de los artistas.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

· El contexto histórico en el que ha vivido el autor
· La ~~historia del~~ biografía del autor
· Porque ~~expr~~ escribe y ~~la~~ el mensaje que quiere mandar a través de sus obras.
· El significado de las obras.
· La forma

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

· Explica el contesto histórico
· Explica un autor
· Lee una de sus obras
· Explica la poesía y la comenta
· Traslada el significado de la poesía en estos días.
· Nos pregunta ~~ma~~ lo que pensamos

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Sí, porque yo quiero a literatura española.

- ¿Cambiarías algo? El libro, ~~uno~~ donde hay una explicación más amplia de los autores

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Para mi de un autor es importante saber la biografía en general, es decir los recursos que han influenciado sus obras, de las obras es importante saber el significado que quieren transmitir, las figuras retóricas más importantes, temáticas y si hay algunos colegamientos entre otros obras ~~etc~~

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Mi profe suele hacer una pequeña introducción del autor y de sus temáticas principales despues lee la obra, pregunta nuestra opinion y despues las analizamos juntos

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Si, bastante

- ¿Cambiarías algo?

Me gustaría profundizar más los autores, en lugar de ~~el~~ estudiarme muchas pero bastante superficialmente, es decir ver más de una obra por autor.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Su infancia por el hecho fue el siempre se ha encontrado bien con la muerte y así se puede intender porque la muerte es una tematica así importante.
El contexto historico.
La pena negra, romance de la luna, luna pero también la aurora por la tematica del progreso que pertenecía al contexto.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Poniendonos preguntas antes de explicar para hacernos razonar

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Me gustan y me animan mucho

- ¿Cambiarías algo?

No, porque en esta manéra siempre me acuerdo de lo que hicimos en clase sin problemas y estudio mejor y con menos esfuerzo.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras? Pienso que el contexto histórico en el cual se desarrolla la producción poética (y literaria) de un autor es muy importante. También su biografía y sus carácter son fundamental para comprender todas sus temáticas.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora? involucramos la profesora inicialmente intenta ~~interesarnos~~ a través de preguntas (antes de explicar el contexto histórico o las temáticas principales) De esta manera logramos reflexionar y no solamente aprender a través de los libros

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?
sí, me gustan y me animan por los motivos que he escrito antes.

- ¿Cambiarías algo? No

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

  las tematicas y el contesto social y cultural. Si hay ~~[illegible]~~ eventos importantes de su vida que influyeron en su producción

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

  Un poco de biografia, lectura de varias poesias y discusion sobre las tematicas, analisis y comentarios.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

  Me gustan y sobre todo me ~~[illegible]~~ gusta la parte de la discusión colectiva.

- ¿Cambiarías algo?

  No

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

PARA ENTENDER BIÉN LOS PRINCIPALES ASPECTOS DE UN AUTOR Y DE SUS OBRAS HAY QUE ENTENDER POR PRIMERO LA IDEOLOGÍA DEL AUTOR Y ENTONCES ENTRAR EN SU MENTALIDAD. ASÍ TODOS LOS SIGNIFICADOS DE SUS OBRAS RESULTAN MÁS FACIL DE ENTENDER.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Mi profesora de español suele esplicar muy bien los asuntos de literatura porque ella alcanza a envolver la clase en un debate sobre las poesias y los autores. La clase también tiene que seguir con mucha atención la clase porque nuestro libro no tiene una analisi muy profunda sobre las tematicas de las poesias.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

NO, NO ME GUSTAN MUCHO PORQUE PARA MI LAS CLASES DE LITERATURA NO ANIMAN MUCHO MI ATENCION Y MI INTERES. EN CAMBIO, YO PREFIERO TENER CLASES SOBRE EL ACTUALIDAD QUE ENVUELVE TODA LA CLASE EN UN DEBATE SOBRE TEMATICAS MUY FRECUENTES.

- ¿Cambiarías algo?

NO PORQUE EL ESPAÑOL ES UNO DE LOS IDIOMAS QUE ME GUSTÁN MÁS DE ESTUDIAR.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Conocer a un autor es muy importante. Estudiar la biografía y el contexto historico en el cual escribe es mucho más fundamental que aprender de memoria algunos conceptos de sus obras. De hecho, las obras tienen que ser aprofundizadas en todas sus matices.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Antes leemos todos juntos la obra del autor interessado, nos hace una analisi detaiada de cada palabra o verso y por último nos subraya los aspectos más importantes.
Al final algunos dan una opinión y comentamos el todo.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Sí, me gustan mucho. La historia y la literatura española es algo que me ayuda a comprender más las tradiciones y la cultura en España hoy.

- ¿Cambiarías algo?

El libro porque creo que es poco detaiado. La literatura es explicada de manera, para mi, insuficiente para comprender complexivamente una obra.
Las clases, en cambio, son perfectas así. Comunicar entre nosotros es una manera directa para comprender mejor el español.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Para mi, los aspectos fundamentales para clasificar y definir un autor son:

- ~~Las~~ temáticas que trata (para que se pueda entender la ideología del autor)
- el periodo histórico y cultural en el que vive

(comprender el periodo histórico permite entender de forma mejor el utilizo de unas palabras más que otras

- los eventos fundamentales de la vida del autor

(unos eventos pueden haber influenzado toda la poética del autor tratado)

Para las obras es necesario saber las temáticas y el año o los años en ~~los a~~ para su realizamiento

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Mi profesora de español está acostumbrada en introducir las temáticas y los asuntos de literatura hablándonos de hechos de actualidad o a partir de hechos históricos, describiendonos la situación y preguntandonos por nuestra opinión. Hace de manera que seamos nosotros, con nuestras ideas, a llegar a concebir la idea, en general, del asunto literario de que se va a tratar. Después nos lo explica de forma mejor.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Las clases de literatura española son las que más me gustan, porque no se paran a la simple explicación de los asuntos, sino hacen por nuestras refexiones.

- ¿Cambiarías algo?

No, no cambiaría nada. Estudiaría un poquito más despacio, esto es.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Para empezar creo que es muy importante conocer algunas informaciones sobre su vida que pueden aclarar su posición en el contexto literario.
Fundamental es también saber en cual periodo historico ha vivido y a cual corriente perteneció y porqué.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Suele empezar con un texto del autor del asunto, lo lee, nos hace reflexionar un poco y despúes nos pregunta explicar nuestro razonamiento, ayudandonos enterpretar la tematica en la manera mas clara posible.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Depende del argumento del cual hablemos, pero prefiero el ambito artistico que tratamos porque en relación con la misma epoca de la literatura.

- ¿Cambiarías algo?

Me gustaria que nuestro libro habría una explicación más detallada de las poesias, porque es un elemento que falta.
El resto (clases, método de explicación...) no creo que necesita de cambios.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

DE UN AUTOR HAY QUE CONOCER EL CONTEXTO HISTORICO PARA COLOCARLO EN SU EPOCA; POR SUPUESTO, ENTENDER LOS TEMAS PRINCIPALES Y LOS MENSAJES QUE EL AUTOR QUIERE COMUNICAR. PARA MI ES IMPORTANTE CONOCER TAMBIEN UN POCO DE SU VIDA PARA ENTENDER MEJOR EL CAMINO QUE LO HA LLEVADO A SER AUTOR/POETA ECC.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

LA PROFESORA NOS EXPLICA LAS COSAS SIEMPRE EN CONTACTO CON LA CLASE. QUIERO DECIR QUE LA PROFE SIEMPRE NOS HACE PREGUNTAS Y INTENTA LLEVARNOS A LA RESPUESTA A TRAVÉS DEL RAZONAMIENTO

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

NORMALMENTE LA LITERATURA NO ME GUSTA MUCHISIMO, PERO LA PREFIERO A LAS CLASES DE GRAMÁTICA. POR LO TANTO DIFICILMENTE ME ANIMAN, ES MÁS FÁCIL ANIMAR MI INTERÉS CON UNA CLASE DE ACTUALIDAD

- ¿Cambiarías algo?

NO, EL ESPAÑOL NUNCA HA SIDO UN PROBLEMA PARA MI UTILIZANDO ESTE METODO, Y POR LO TANTO NO CAMBIARÍA NADA.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Para mi los más importante para conocer a un autor, es el contexto histórico y su vida. Después hay que hablar de sus pensamientos y su punto de vista, así que se pueda entender las cosas y los valores más importantes para él.
En fin, se tiene que analizar sus obras y las razones por las cuales fue escrito.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Muy bien, porque sabe hablar de todos los aspectos buenos y malos de la literatura, hablando también del contexto histórico.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Si, me gustan mucho, porque la profesora nos sabe involucrar en las clases. ~~Lo que en mi opinión lo más importante es que~~
Lo que me gusta más es que podemos expresar nuestras opiniones sobre cualquier tema.

- ¿Cambiarías algo?

No.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Pienso que es fundamental conocer los puntos principales de su vida, para entender mejor el mundo que expresa a través de sus obras. Es también necesario conocer las temáticas fundamentales, pero reflexionando sobre el significado y la importancia que tuvieron en aquella época.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Normalmente la profesora suele ~~leer~~ decir algo sobre la vida del autor, y leer después un texto del mismo ~~el~~ autor, ~~preguntan~~ preguntandonos las sensaciones que ~~me~~ nos produce la lectura y buscando algunas relaciones con ~~la~~ los asuntos que ya estudiamos. El aspecto positivo, es que la profe nos deja reflexionar sobre las temáticas estudiadas ~~en~~ y ~~la~~ cómo las vivimos en la ~~cotidianidad~~ cotidianeidad.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Me gustan mucho, sobre todo las que ~~tratan~~ tratan de argumentos que se pueden considerar actuales, ~~pero algunas veces me cuesta atender~~ ~~Es~~ Me anima mucho reflexionar y confrontarme con mis compañeros, porque frecuentemente se crean ~~unos~~ debates.

- ¿Cambiarías algo?

Cambiaría los textos del tercero año porque afrontamos autores de siglos diferentes, y me pusieron solamente confusión.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras? En mi opinión lo que hay que conocer de un autor es su vida, por supuesto, y lo que hizo (lo que estudió, el movimiento artístico - literario de su época y si lo eligió, que y cuanto escribió). En las obras, me parece, que es importante conocer el estilo y las temáticas y lo que representa, su contexto histórico y el mensaje que el autor quiere transmitir.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora? Solitariamente nuestra profesora introduce el autor explicando su contexto histórico. Cuando empezamos la lectura de los poemas, novelas, etc.. introduce los asuntos y en que sentido el autor quiere transmitirlo.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan? Sí, me gustan. Pero no me animan todo, pero algunos autores no me gustaran para nada.

- ¿Cambiarías algo? No, no cambiaría nada.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

lo que hay que conocer de un autor es su colocación historica y las cosas fundamentales de su vida. Después de sus obras es importante saber la motivación por la cual él escribio la obra. Ademas es importante entender las tematicas principales, el punto de vista del poeta y la tecnica que utiliza.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Al principio la profesora coloca el autor en el contesto historico y despues lee la poesia. Junto a la clase, al final, la analiza. La profesora suele a involucrar la clase

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

las clases de literatura me gustan porque la profesora consigue involucrar la clase.

- ¿Cambiarías algo?

Las clases son buenas pero se podrie utilizar también el laboratorio lingüistico.

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

  Para mi son importantes algunos elementos biográficos (los que han influenciado su manera de escribir, su poética), las temáticas que aparecen en sus obras, el contesto histórico en el cual se colocó, y las características generale de su período

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

  Para mi ella/él tiene que alternar la explicación con videos o imagenes para que la clase no sea aburrida, y tiene que animar los estudiantes para que ellos se interesen

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

  Sí, me gustan mucho, pero depende del argumento, si un argumento no me gusta mucho no me anima muchísimo

- ¿Cambiarías algo?

  No, me gustan así

- En tu opinión, ¿cúales son los aspectos que hay que conocer de un autor y de sus obras?

Los aspectos fundamentales son: la vida, en que contexto historico se coloca y las peculiaridades.

- ¿Cómo suele explicarte los asuntos de literatura tu profesor/profesora?

Normalmente empezamos con algunos detalles biograficos, luego lo colocamos en el contexto historico y social de su época y empezamos a leer algunas obras y entendemos su estilo.

- ¿Las clases de literatura te gustan? ¿Te animan?

Si, me gustan y me involucran mucho

- ¿Cambiarías algo?

No

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

SOLO OÍ SU NOMBRE, PERO ANTES DE ESTUDIARLO NO SABÍA NADA DE EL.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

LORCA EN SUS POESIAS TRATA A MENUDO DE TEMAS COMO EL AMOR Y OTROS SENTIMIENTOS HUMANOS. A VECES, TRATA DE LA SOCIEDAD Y DE SUS PROBLEMAS

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

ME HA GUSTADO MÁS LA POETICA, PORQUE EN GENERAL NO ME GUSTA PARA NADA EL TEATRO. LA PRODUCCIÓN POETICA Y TEATRAL COMPARTEN EL TEMA CENTRAL DEL HOMBRE

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

EL AMOR, LOS MALES DE LA SOCIEDAD, LA MUERTE, LA PASIÓN, LAS RELACIONES FAMILIARES

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

SI, ES UN POETA INTERESANTE QUE TENDRÍA QUE TENER MÁS ESPACIO DURANTE EL AÑO.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

UNA MUJER SE MUERE DE PASIÓN POR EL HOMBRE QUERIDO, QUE NO ES INTERESADO EN ELLA.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Si, pero conocía solamente al personaje de Lorca y nada mas.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Lorca trata en sus poesias de tematicas como el amor y otros sentimientos del hombre. A menudo, él trata tambien de estas tematicas con algunas referencias sobre la sociedad del tiempo.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

En mi opinión la poesie de Lorca es lo que me ha gustado más porque el teatro es una producción de temas que no me gusta para nada.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Las tematicas principales de la producción artísticas de Lorca son el amor, el error de la sociedad, la pasion y la muerte.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

No, creo que lo que hemos hecho en clase con la profe es bastante suficiente.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

La trama de mi poesía podría ser una mujer que está enamorada de un chico muy valiente y guapo, pero que al final el mismo hombre no está enteresado de verla y entonces se mata por este motivo.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Si, lo conocía pero no conocía ninguna de sus obras

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   ~~b-~~ Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Porque Lorca en sus poesias trata el tema de los gitanos y describe paisajes andaluces y describe escenarios característicos del sur de España

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me ha gustado más el teatro de Lorca por el utilizo del diálogo entre los personajes. Tienen características en común: por ejemplo el tema de los gitanos y la cultura andaluza

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

La muerte, el dolor, la naturaleza, los gitanos, Andalucía

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

No, creo que lo que hemos leido es suficiente y me ha gustado.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Una noche un chico miraba a la luna y durante un diálogo muy triste empezó a contar su triste vida, la perdida de sus padres. El alma subió al cielo.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Yo conocía a Lorca pero no conocía ninguna de sus obras.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   ~~b-~~ Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

El paisaje de Andalucía es comun a muchas de sus obras, tanto en las obras de teatro como en las poesías. En las poesías los caballos, los jinetes y otros elementos gitanos son personajes o elementos centrales para el significado de la poesía.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

A mi me ha gustado más el teatro porque es más ~~facil~~ sencillo identificarse con los personajes.
Una caracteristica comun entre las dos producciones es la tradición que Lorca expresa.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Los temas principales son la muerte, la naturaleza, el dolor y en las obras de teatro también las relaciones familiares.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me gustaría estudiar algo más pero no en este momento.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Durante una noche un viejo miraba ~~al cielo~~ a la luna. En aquel momento el pensó a sus familia y llorando se dio cuenta que su alma estaba ~~al~~ subiendo al cielo.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Antes de estudiarlo yo no sabía quien era y tampoco conocía sus obras.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

En mi opinion en sus obras hay muchisimos temas que tratan del hombre. Tambien los simbolos ~~se refieren~~ de su poetica se refieren a la vida de los hombres.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me ha gustado más el teatro, porque la poetica en general no me gusta mucho.
Creo que la producción poetica y teatral comparten lo dramatico y que utilizan la tradición ~~para explicar~~ pasada a lo nuevo para explicar las grandes tematicas de la vida.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

- PASIÓN
- TRADICCIÓN
- MUERTE
- PAPEL DE LAS MUJERES
- LUGAR

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me habria gustado leer otras obras teatrales y quizá veer una ~~representacion~~ representación teatral de sus obras.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

~~Dentro centro [illegible] y Pablo~~

Paula no podía creerlo, cuando oyó la noticia. Ella quería a Pablo más que a su misma, pero en el profundo, sabía que las pasiones deben ser reprimidas. Tenía que aceptarlo, en una semana el se casaría con Fernanda y ella con Enrique.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Romance de la pena negra, Aurora
~~la~~ Bodas de sangre

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   ~~b-~~ Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

En sus obras encontramos muchos elementos que recuerdan su tierra sobre todo en el Romance de la pena negra donde encontramos por ejemplo la mar, los caballos, los gitanos, la aceituna, el zumo de limón

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Ambos
Las características son por ejemplo la melancolía, ~~amor, soledad, tradiciones~~ de las metáforas, reflexiones

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

amor, soledad, tradiciones

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Si, muchísimo

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

La Nostalgia ~~llega~~ en la orilla
mira las olas de la mar
que le se despiertan aquellos recuerdos.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Yo pude conocer la figura de Lorca gracias a un espectaculo al cual pude asistir. En aquella representación hablamos de duende y de personajes históricos que tenian duende. Entre ellos hablamos de Lorca, y de su talento y de su modernidad.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   ~~f-~~ Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Elegí la afirmación (f) porque pude ver la fragilidad del hombre enfrente al mundo y a la naturaleza. En "Aurora", por ejemplo, el poeta habla del hombre como ser sumitido al progreso; en romance de la pena negra, Soledad Montoya no consigue provando sentimientos. En "La casa de Bernarda Alba, todavía, aunque el tema central es la muerte, también hay esperanza y vida. El autor trata el tema de la tradición, para considerar las raíces culturales y históricas que formaron al hombre.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Lo que más me gusto fue la producción teatral de Lorca, porque percibo de forma mejor unas temáticas que, a través de la poesía no percibía. Lo que se comparte tanto en la poesia, como en el teatro es la presencia de las temáticas fundamentales que caracterizan a Lorca.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Los temas que caracterizan las producciones de Lorca son:
- La MUERTE: la muerte es un tema que Lorca suaviza, convirtiendolo en una muerte tierna
- La TRADICIÓN: el respeto por la tradición y el amor por la tierra que sufre al sufrir del hombre
- Los GITANOS y el mundo del SUR: los gitanos son los protagonistas de la poética Lorquiana
- TRAGEDIA: alguien va a morir
  PASIÓN: la posión que trae a la muerte

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me habría gustado aprofundizar más poesías de Lorca para que pudiera entenderlo mejormente.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Hay, niña que corres. ¿A dónde vas?
No sigues el caballo, se va a caer
Te dejará sola, no le siguas.
Hay niña que corres. ¿A dónde vas?
La luna ya brilla, como brillan las estrellas
Estarás sola, el caballo se irá
Hay, niña que corres. ¿A dónde vas?
La noche te cuida, no te deja ver
El caballo jamás verás.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Conocía a Lorca en parte y no, no conocía ninguna de sus obras.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Lorca es un autor complexo en el sentido que todas sus obras son caracterizadas por una totalidad del hombre.
Lorca tiene una imagen bien usa de la sociedad y por lo tanto se afija en el ánimo del hombre: trata de la pasión, de la muerte, de los valores.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me ha gustado más el teatro de Lorca y sí, creo que la producción poetica y la teatral comparten algunos aspectos como el tema de la muerte, de la tradición, de la pasión.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Los temas principales son la muerte, que en su poetica es representada a través de la luna, y la ~~ya~~ importancia de la tierra y de la tradición.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Sí, me habría gustado ler otras obras teatrales.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Lorca utiliza un lenguaje simple: es capaz de unir la tradición con lo innovativo, lo sencillo con lo profundo.

→

→ una chica se enamora del novio de su hermana mayor.
Está siempre en su habitación y una noche habla con la luna, una luna cruel que le dice que lo único que puede concluir este dolor interior es la muerte. Tiene que morir, en su tierra para mantener los valores de la tradición.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Sí, conocía a lorca pero sabía solamente que era un poeta, no conocía sus obras

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Porque lorca intenta ~~el~~ describir el hombre en todas sus facetas, intenta hablar de un dolor que le pertenece desde su nacimiento y de las trabas sociales que le impide quedarse aislado del resto del mundo. Habla también de sus pasiones que tal vez logran sacarle su aspecto mas natural y primitivo.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me han gustado las dos porque pertenecen a dos esferas literarias diferentes, entonces me gustan de la misma manera. Sí, para mi el intento de representar a las pasiones del ~~torce~~ hombre que quieren oponerse a las convenciones sociales es un elemento común a las dos producciones

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

- las pasiones
- El dolor ancestral del hombre
- la naturaleza y la influencia que tiene en el hombre
- las trabas sociales que impide al hombre de expresar su mismo
- los gitanos como símbolo para expresar estas cosas

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Sí, mucho

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

No puedo porque lorca es lorca

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Si sabía quién era, pero no conocía sus obras

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Son temas que se están en la mayoría de sus obras

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me han gustado los dos en la misma manera. Si, ~~tienen~~ comparten algunas características como la fuerza de las palabras

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

gitanos, tradición, relaciones familiares, muerte velada,

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Si, me habría gustado

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Cancion de gitanos

Soledad Montoya: No quiero casarme con un gitano
Madre: ¡Calleate! ¡Aqui mando yo! Si te casas con un gringo te desconocere. Ahora acercate que te voy a ensetar la cancion tradicion gitana de boda
Soledad Montoya: Pero yo...
Madre: ¡No te permitas!
Soledad Montoya: Yo estoy enamorada de un gringo
Madre: ¡No! ¡No puede ser! las tradiciones son imprensindibles.
(se pelean... Soledad Montoya muere llorando

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

   Sí, algunas de sus poesías.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Él habla del dolor a partir de la condición típica del pueblo gitano, pero después este ~~dolor~~ angustia en realidad es típica de todos los hombres.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

   Me ha gustado más la poesía. La producción poética y la teatral comparten ~~los~~ ~~[illegible]~~ ~~[illegible]~~ los temas como la relación entre el hombre y su lugar/naturaleza, el mundo andaluz, la pasión que se ~~le~~ lleva a la muerte, la naturaleza que participa a la muerte, la muerte, el dolor, matizado...

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

   - La angustia
   - El mundo español (andaluz)
   - El dolor
   - La Muerte
   - La Naturaleza
   - La pasión
   - Las tradiciones
   - Los gitanos

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

   Sí mucho

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

En una noche sin luna un ~~hombre~~ gitano quería matarse, una estrella, antes que el podía hacer algo malo ~~[illegible]~~ ~~[illegible]~~, lo paró. "~~Porque~~ Por qué quieres matarte" le preguntó, "~~porque~~ no te preocupe" le respondió "la muerte es mi compañera, ~~la~~ no tengo miedo de ella".

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Sí, le conocía, pero tenía una idea no muy clara sobre él y sobre su poética.
Le conocí a través de una serie televisiva de RTVE.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   X f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Lorca intenta hablar de las temáticas en relación a lo que el hombre experimenta en su vida como por ejemplo las pasiones, el amor, la muerte, ...

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me gustó más la poesía aunque se parezca mucho a la producción teatral. Comparten muchas características y pienso que quizas los símbolos, los colores encuentren una mejor expresión en el teatro.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

La muerte, el amor, las pasiones, las relaciones familiares y el papel de las mujeres que en su pensamiento representan al mundo entero.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me habría gustado muchísimo pero hay también otros autores que conocer.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Huyen, huyen los caballos
en el río resbalando.
¿Adonde van? Nadie lo sabe;
caballitos negros de pelo suave.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

No, conocía solamente su nombre.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Lo que me resultó más evidente de las poesías y de las obras teatrales estudiadas fue la representación de la tradición gitana y de la cultura ~~an~~ andaluza, tanto en la ambientación, como en el carácter de los personajes.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Por cierto tratan de los mismos temas en ~~manera~~ manera diferente, pero me gustó más la obra teatral, por su ~~capa~~ totalidad y capacidad de representar más ampliamente la ideología de Lorca.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

El amor como pasión, la muerte matizada y entendida también ~~como~~ como consequencia a la pasión.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Lorca me gustó mucho y ~~ya~~ fue interesante estudiar ~~de~~ algunas de sus obras, pero no siento el deseo de empezar a leer o estudiar algo más sobre este importante personaje de la literatura española, porque no lo considero uno de mis autores favoritos.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Invento un personaje:
Francisca, una ~~viuda~~ viuda que se enamora del novio de su hija, pero que no puede expresar su ~~amor~~ pasión por su ~~tradi~~ rígida tradición.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Conocía a Lorca pero no conocía su estilo en particular y sus obras.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

En sus poesías él representa sobretodo el mundo gitano presentando también algunas tradiciones que pertenecen a ese mundo.
En el Romance de la luna luna se habla de un niño gitano por ejemplo y también en canción de jinete se habla de gitanos.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me han gustado los dos aunque sean bastante diferentes, creo que en la producción poética ~~este~~ el tema central son las pasiones, el amor y la muerte, también en el teatro hay esas temáticas pero se reunen bajo ~~el un tema~~ la temática de las convenciones sociales.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Los temas principales son:
- el amor, la pasión
- la muerte
- el progreso, la sociedad, convenciones sociales
- el mundo gitano y andaluz

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

En realidad no lo sé, si me gustan creo que si, pero si no me parecen interesantes y no me animan, entonces no.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Aquella tarde
la luna difundía
en las aguas negras
sus blancos rayos

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Sí, ya lo conocía porque hablamos de este autor los años pasados y solamente me acordaba que Lorca fue poeta y dramaturgo también.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Lorca ententa explicar la imagen del hombre a través el sufrimiento (canción de jinete, Pena negra), explica también el hombre moderno (La Aurora), hace en fin referencias al hombre desde el punto de vista de la tradición y de las reglas de la sociedad (casa de Bernarda Alba)

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me ha gustado mas el teatro. Probablemente, además del estilo las dos comparten también algunas tematicas como las tradiciones (poesia = mundo gitano) (Teatro: mundo andaluz en general).

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

* sufrimiento
* muerte
* amor que lleva a la locura
* tradiciones
* el mundo moderno
* pueblo gitano

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Creo que por el tiempo que tenemos, lo que hicimos fue bastante. No es un autor tan facil: es mejor hacer algunas cosas bien estudiadas que tantas poco profundizadas.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Rosario creía que su vida había terminado. Su marido se había marchado con su mejor amige dejandola allí sola. Rosario decidió acabar su sufrimiento con la muerte.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Conocia solo a su nombre.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   ~~e~~- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

En sus poemas que he leido, la naturaleza siempre está presente y a veces participa ~~en el~~ dolor del hombre.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me ha gustado más la poesia.
En mi opinión, teatro y poesia de Lorca tratan de los mismos temas y en los dos deja una sensación de misterio.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Los temas principales son la pasión y la muerte, la tradición y el amor

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Si, me habria gustado leer otras obras

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Los caballos desbocan
y la luna llora
por la muerte de la chica gitana

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Sí, yo conocía a Lorca, pero no conocía a ninguna de sus obras.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   ~~b-~~ Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Lorca en sus poesías hace casi siempre una referencia al pueblo gitano y lo describe. En las obras teatrales recupera la tradición como por ejemplo en "La casa de Bernarda Alba."

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

No tengo una preferencia, me gustan los dos. Pienso ~~ehe~~ que sus obras teatrales son geniales y su manera de hacer poesía es magnífica, emociona y toca mucho el profundo del alma.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Los temas principales son el hombre, recuperar la cultura del pueblo gitano, la naturaleza como enemiga, la muerte, el progreso, la tradicción.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me sería gustado profundizar con las obras de teatro leyendo más de sus escritos, pero no hay tiempo.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

No tengo imaginación y no sé.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

   No, no lo conocía

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

He elegido ~~la~~ la b porque en sus Poesias, sobretodo en "Canción del ginete" Lorca habla del mundo de los gitanos. Además en sus obras hay muchas referencias a las tradiciones andaluzes

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

   La producción poetica y la teatral comparten características comunes pero me ha gustado más el teatro.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

   Mundo gitano, el amor por su tierra, la pasion que lleva a la muerte.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

   No

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

En un verano, en Aguadulce, Soledad ~~se~~ ~~enamoró~~ se suicidó ~~por~~ por amor. Ella habia conocido un chicho y la pasión la llevó a la muerte.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

   No

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

Porque en sus poemas el poeta hace referencias al mundo gitano y con sus descripciones a la tradición y al paisaje andaluz.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

   Me ha gustado más su poesía porque en mi opinión es más profunda y completa.
   Sí, comparten la ambientación (el paisaje andaluz), los colores también, la temática de la muerte

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

   Mundo gitano
   ~~Amor~~ por su tierra, descripción del paisaje andaluz
   la pasión
   la muerte

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

   Sí, ~~[illegible]~~ mucho

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

   Yo, Soledad, vengo de Almería,
   y, por amor, ~~porta~~ ~~a~~ para ti moriría.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Sabía que Lorca representa uno de los autores más importantes de España, pero no conocía sus obras.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

García Lorca habla de los grandes temas de la vida, matizandolos, y asociando imagenes reales a los sentimientos del hombre expresando por ejemplo la pasión y la muerte.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Prefiero más la poesía porque expresa mejor los sentimientos del poeta. El mundo gitano, la pasión y la muerte son temas ricorrentes tan en la producción poética, como en la teatral.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Ellos son la muerte, la pasión y la representación del mundo gitano

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Sí, para comprenderlo más.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Una chica vivía en Cadiz y tenía una familia de origen gitano. Por eso le gustaba ir a caballo y un día se enamoró de un chico. Su pasión y amor por ese chico era tan fuerte que esta chica estaba obsesionada por el celo. El chico se enamoró de otra chica y la chica se suicidió porque no soportaba su dolor.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Sabía que Lorca fue un importante escritor para la literatura española pero no conocía sus obras.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   ~~f-~~ Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

En sus obras nos presenta aspectos diferentes de la vida humana y de los sentimientos del hombre.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me ha gustado más la poesía porque hay temáticas sobre la cual el lector puede reflecionar.
Creo que sí, por ejemplo los temas de la muerte y la pasión.
El mundo gitano y andaluz también.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Son la muerte, la pasión, la naturaleza y el destino del hombre.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me gustaría leer otras poesías.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Había una familia de Almería muy tranquila con los padres y 4 hijos. El hijo mayor se había enamorado de una chica gitana que vivía en una ciudad lejana y siempre pensaba en ella. Un día salió con caballo para ir a verla pero, cuando llegó, la encontró con otro jovén. En su total disperación se mató.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Antes de estudiar sus obras nunca había leído algo sobre él o sobre sus obras, solo ~~te~~ había escuchado a su nombre

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   NO ~~e~~- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   ~~f~~ Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

En todas las obras que hemos estudiado, la naturaleza es lo que está alrededor de la escena principal. Es como una co-protagonista, que participa a la escena aunque no parezca.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me gustó más el teatro de Lorca. En particular me gustó como nada es puesto o dicho por caso, todo hace parte de la escena. Según mi opinión, una caracterica que puede unir las dos producciones es el hecho de que todo lo que rodea los actores o los protagonistas, participan a lo que pasa.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

Seguramente los aspectos negativos y positivos de la naturaleza; la partecipación de detalles que hacen parte de la infancia del autor, como la ambientación y la presencia de los gitanos; la importancia del papel de la mujer y de las tradiciones.

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me habría gustado ver una obra teatral en vivo.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Hay dos hermanas: la mayor Clara tiene un hijo de ~~l~~el que la hermana menor, María, se enamora.

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Solo sabia que era un poeta español

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

En la producción poetica de Lorca hay muchos elementos que pertenecen a la tradición andaluza como la naturaleza, la magia y la pasión.

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me ha gustado más el teatro, porque es un genero que prefiero con respecto a la poesia.
Creo que lo que tienen en comun es la tradición

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

la tradición, la naturaleza, los gitanos

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me habria gustado ver en teatro una de sus obras

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

Canción del niño de la muerte
Pelo rubio y
piel de luna
va cantando

el mito vivo
de la muerte, esquivo.
Amora, amora y
busca un juguete
una flor que
todavia no tiene
pero quizo ¿cuando
los hombres ~~[illegible]~~ entenderan
que es un angel de
la muerte?

1. ¿ Conocías a Lorca o algunas de sus obras?

Sabía quien era porque es el nombre de una de las clases de mi escuela. Además sabía de el por un espectáculo teatral que vimos en el tercero año.

2. Entre estas afirmaciones ¿cuál es la que más representa la poética de Lorca en tu opinión?
   a- Lorca utiliza imágenes incomprensibles
   b- Lorca habla del grupo de los gitanos y representa la tradición andaluza
   c- Lorca pertenece a los surrealistas
   d- Lorca participó en el Modernismo
   e- Lorca en sus obras habla de la naturaleza
   f- Lo central en Lorca es la expresión del hombre en su totalidad

Escribe algo que justifique tu elección en relación a lo que has aprendido sobre el autor

El es de origen andaluz y está muy relacionado por este tambien al pueblo de los gitanos, del cual admiraba cultura, musica y bailes. Por ejemplo "Romance gitano" o "Canción de jinete".

3. ¿ Te ha gustado más la poesía o el teatro de Lorca? ¿Crees que la producción poética y la teatral comparten algunas características?

Me gustó más el teatro que aunque tenía finales tragicos era más interesante. Hay tematicas comunes así que no son los mundos completamente diferentes.

4. En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales de la producción artística de Lorca?

- MUERTE → matrzada
- AMOR / PASSIÓN
- SOCIEDAD
- FAMILIA
- GITANOS + TRADICIÓN

5. ¿Te habría gustado saber algo más sobre Lorca o leer otras obras suyas?

Me habría gustado leer otras obras.

6. Intenta reproducir el clásico estilo lorquiano en un cuento, un poema, un diálogo de pocas líneas en el que aparezcan sus temas más practicados.

En una Andalucía escondida y no conocida por muchos, habría una familia de gitanos exiliada de la sociedad que nunca veía la luz del Sol y solo podía mirar a la luna cantando cada noche melancolicas melodias sobre la vida.
Al final se vuelven locos por la segregación y solo uno se quedará aun más solo y triste que la luna

Referencias bibliográficas:

Alonso E., *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Edelsa, España, 2011, pp. 163-190

Balboni, P., *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino, 2004, pp. 139-162, 206-218

Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, 2015- quarta ed.

Bo C., *Federico García Lorca. Tutte le poesie*, Garzanti editore, Italia, 2012, Vol.1/2

Calderón Correa E., Lázaro Carreter F, *Cómo se comenta un texto literario,* Catedra, Spagna, 2004

Caon F., Serragiotto G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, 2012, pp. 49-55, 84-92,

Cassany D., *En_línea. Leer y escribir en la red,* Editorial Anagrama, Barcelona, 2012, pp. 40-44, 119-178

Coveri L., *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, La nuova Italia editrice, 1986

Esquer Torres R., *Didáctica de la literatura,* Ediciones Alcalá, España, 1971, pp. 9-14, 59-72, 259-264

Felicioni P., Molinari L., Sabatini C., *La professione docente nella scuola autonoma,* Editoriale Anicia, 2012

Ferri P., *Nativi digitali*, Pearson, Italia, 2011, pp. 11-20, 40-45, 95-96

Giusti S., *Didattica della letteratura 2.0,* Carrocci editore, Roma, 2015

Lanseros Sánchez R., *La enseñanza de la poesía en el aula de española como lengua extranjera,* Editorial Síntesis, Spagna, 2017, pp. 17-23, 31-54

Luperini R., *Insegnare letteratura oggi,* San Cesario di Lecce, Manni, 2013-quinta ed.

Martín Vegas R. A., *Manual de didáctica de la lengua y de la literatura,* España, Editorial Síntesis, 2009, pp. 55-65, 263-267, 277, 435-448

Martínez-Atienza M., Zamorano Aguilar A., *Teoría y metodología para la enseñanza de ele, III. Programación y diseño de unidades didácticas,* enClave-ELE, 2018

Menarini P., *"Poeta en nueva York" di federico garcía lorca. Lettura critica,* Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1975

Menarini P., *Introduzione a García Lorca,* Editori Laterza, 1993

Ramoneda A., *Antología poética de la Generación del 27,* España, Castalia Ediciones, 2013, pp. 33-63, 176-225

Artículos:

Ambassa C., "Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la clase de EL", en *RedELE, revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera,* número 8, 2006, http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:418e244d-b829-49c6-9f3b-6454757489cf/2006-redele-8-01ambassa-pdf.pdf, 4/09/2018

Aguirre Romero, Joaquín M., "La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información", en *Espectáculo. Revista de estudios literarios,* 21, 2002, https://webs.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html, 28/08/2018

Calef P., "Didattica della letteratura spagnola: cosa, come, perché", en *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne,* 1, 2014, http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/viewFile/595/526, 30/08/2018

Centro Virtual Cervantes, "Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", 2002, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, pp. 1-7, 23-45, 6/09/2018

Colomer T., "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010, http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html#I_0_, 4/09/2018

Fernandez Martín P., “La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato”, en *Didáctica. Lengua y literatura,* vol. 20, 2008, pp. 61-87, *https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110061A/18932*, 28/08/2018

Leibrandt I., “La didáctica de la literatura en la época de la medialización”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios,* 36, 2007, https://webs.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html, 28/08/2018

Lineros Quinteros R., “Didáctica de la literatura”, Contraclave, http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF, 30/08/2018

Morote Magán P., “Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura”, Centro Virtual Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_25.pdf, 04/09/2018

Prensky M., “Digital Natives, Digital Immigrants”, en *On the Horizon* (MCB University Press), vol. 9, número 5, 2001, https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf, 15/11/2018

Prieto D., “Enrique Morente y Omega: así se incendió el flamenco”, en *El mundo*, 2016, https://www.elmundo.es/cultura/2016/10/09/57f9b27246163fd4788b4610.html, 10/02/2019

Manuales escolares:

Benetti G., Casellato M., Messori G., *Más que palabras. Literatura por tareas,* difusión, 2005

Brunetti A., Cadelli E., Salvaggio M., Vargas Vergara M., *Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano. Volumen 2, siglos XX y XXI,* G. Principato S.p.A, Italia, 2018

Pérez Navarro J., Polettini C., *Abiertamente. Cultura, lengua y literatura del siglo XX a nuestros días,* Zanichelli editore, 2013

Ramos C., Santos J. M., Santos M., *En un lugar de la literatura. Desde los orígenes hasta nuestros días*, DeAgostini, 2018

Sitografía:

www.cervantes.es

www.miur.it

www.latecnicadellasuola.it

www.pearson.com

www.cervantesvirtual.com

www.indire.it

www.biblioteca.org.ar

www.oecd.org

www.elmundo.es

www.cvc.cervantes.es