

Letra 15

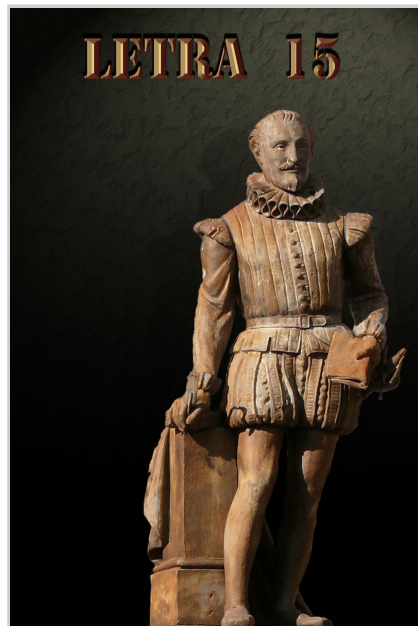
Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Presentación del nº 1 de *Letra 15*. Año I. Febrero 2014

Curioso lector, te presentamos el primer número de **Letra 15**.



El [sumario](#) enumera los apartados y artículos que contiene.

En la sección [Artículos](#), encontrarás una reflexión sobre la poesía de Antonio Gamoneda que el profesor [Antonio Rey Hazas](#) realiza de forma inteligente y emocionada; desde Estados Unidos, el hispanista [Louis Bourne](#) nos acerca a la figura de Antonio Ferres, una de las principales, aunque desconocida por muchos, figuras del realismo crítico en España; por su parte, desde la Universidad de Cantabria, [Raquel Gutiérrez Sebastián y Borja Rodríguez Gutiérrez](#) nos proponen un modo de reflexionar sobre la educación a partir del análisis de obras dramáticas y cinematográficas; por último, [M^a Victoria Reyzábal](#) hace un recorrido clarificador por un tema de actualidad: las competencias y su aplicación en las aulas.

En [Nuevas Voces](#), los artículos de tres alumnas del Máster de Secundaria: [Yenifer Santamaría](#), [Noelia Escribano Campillo](#) y [Belén Raga](#) nos acercan desde diferentes perspectivas a una de las cuestiones fundamentales de nuestra labor como docentes: la mejora de la redacción de nuestro alumnado.

En la sección [Vasos Comunicantes](#), las relaciones interartísticas que dan sentido a esta sección, nos llegan de la mano del poeta de la Generación del 60, [Jesús Hilario Tundidor](#), con una selección personal de sus poemas ecfrásticos.

En la sección [Tecnologías](#), las relaciones entre la literatura y las nuevas formas de comunicación que propician las herramientas digitales cobran de la mano de [Javier Fernández Delgado y Héctor e Irene Fernández Colino](#) una inspiradora dimensión didáctica que a buen seguro cambiará algunos preconceptos sobre esta relación.

En [Carpe Verba](#) la revista se abre a la creación literaria y la estrecha relación que esta ha tenido desde siempre con la labor docente. Distintos profesores nos hacen partícipes de sus creaciones, lo que nos permite contar con la presencia de docentes escritores de generaciones diferentes que nos aportan experiencias creativas igualmente diversas: [Ezequías Blanco](#), [Antonio Crespo Massieu](#), [Óscar Martín](#), [Begoña Regueiro](#), [Auxilio Rodríguez](#), [Jesús Diéguez](#) y [Javier Sáez de Ibarra](#).

Gustavo Martín Garzo, entrevistado por [Mónica Lázaró Martínez](#) en la sección [Encuentros](#), nos habla de su obra y del significado que en ella posee la literatura fantástica y popular.

La revista se cierra con una amplia sección de [Reseñas y críticas](#).

Por último, este número posee además una [Adenda](#), con el material didáctico de Ma^a Ángeles Pereira Rodríguez, [El Barroco en el Museo del Prado](#) (pdf).

Como cada número, a lo largo de este primero, nos acompañará una galería de ilustraciones que girarán alrededor de una temática concreta. En este caso encontraremos un montaje fotográfico lleno de sugerencias y belleza a partir de **figuras escultóricas**, creado por el fotógrafo y diseñador gráfico **Alberto Hilario Silva**.



Créditos del número 1 de la revista *Letra 15*,
febrero de 2014

Director y Presidente de la APE Quevedo

Pedro Hilario Silva.

Consejo de Redacción

Juan de la Cruz Martín Sanz, Pilar Regidor Nieto, Javier Sáez de Ibarra, Silvia Agosto Riera, Jesús Diéguez García, Pablo Torío Sánchez y Javier Fernández Delgado.



Una parte del equipo al cierre del primer número, en febrero de 2014

Comité Asesor

Antonio Rey Hazas (Universidad Autónoma de Madrid, España), Antonio Mendoza Fillola (Universidad de Barcelona, España), Teodoro Álvarez Angulo (Universidad Complutense de Madrid, España), Jaime García Padrino (Universidad Complutense de Madrid, España), M^a Victoria Reyzábal (Instituto Superior de Promoción Educativa, España), Joaquín M^a Aguirre (Universidad Complutense de Madrid, España), Louis Bourne (Georgia College & State University, EE UU), M^a Antonia Casanova (Universidad Camilo José Cela, España), Ana M^a Rodríguez Fernández (Universidad Complutense de Madrid, España), Jesús Hilario Tundidor (escritor), Felipe Díaz Pardo (escritor), Agustín Cuadrado Gutiérrez (Universidad Texas State, EE UU) y Ramón Martínez Paz (Aula Cervantes, Instituto Cervantes, Yakarta, Indonesia).

Secretaria de redacción

Azucena Pérez Tolón: secretaria@letra15.es

Webmáster

Juan Ignacio Chillón Muñoz: secretaria@letra15.es

Creatividad, diseño y maquetación

Javier Fernández Delgado: javifdelgado@gmail.com

Fotografías y diseño gráfico

Alberto Hilario Silva: dober_h_s@hotmail.com

Correspondencia

Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Facultad de Derecho). Planta 3ª.

Despacho nº 6.

Universidad Autónoma de Madrid

28049 Madrid

Teléfono: 665 407 511

Correo electrónico: info@apequevedo.es

Letra 15



Créditos | Aviso legal | Contacto | Mapaweb | Paleta | APE
Quevedo

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sumario del nº 1 de Letra 15 (Febrero 2014)

- L15-01_01 - [Presentación del nº 1 de Letra 15.](#)
- L15-01_02 - [Sumario del nº 1.](#)

Sección [Artículos](#)

- L15-01_03 - Antonio Rey Hazas: [Antonio Gamoneda: Poética de la pobreza.](#)
- L15-01_04 - Louis Bourne: [Antonio Ferres entre las urbes de la memoria y el deseo: «París y otras ciudades encontradas» \(2010\).](#)
- L15-01_05 - Raquel Gutiérrez Sebastián y Borja Rodríguez Gutiérrez: [Dos fábulas pedagógicas con 70 años de diferencia. De «Nuestra Natacha» \(1935\) a «Los chicos del coro» \(2004\).](#)
- L15-01_06 - M^a Victoria Reyzábal: [Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa.](#)

Sección [Nuevas voces](#)

- L15-01_07 - Yenifer Santamaría: [El comentario de texto como herramienta de mejora de la expresión escrita. Su trascendencia en Selectividad.](#)
- L15-01_08 - Noelia Escribano Campillo: [El aula de sintaxis en Secundaria. Aprender a aprender competencias lingüísticas.](#)
- L15-01_09 - Belén Raga: [Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través del aprendizaje de las estructuras sintácticas.](#)

Sección [Vasos comunicantes](#)

- L15-01_10 - Jesús Hilario Tundidor: [Edificación de la pintura.](#)

Sección Tecnologías

- L15-01_11 - Javier Fernández Delgado y Héctor e Irene Fernández Colino: [Sacad los móviles, vamos a leer.](#)

Sección Carpe Verba

- L15-01_12 - Ezequías Blanco: [Noticia](#). Antonio Crespo: [Hubo un temblor](#). Oscar Martín: [Somos](#). Begoña Regueiro: [Esta vez](#). Auxilio Rodríguez: [Viajero soñador](#). Jesús Diéguez: [Evolución](#) y Javier Sáez de Ibarra: [La inocencia](#).

Sección Encuentros

- L15-01_13 - Mónica Lázaro Martínez: [Entrevista con Gustavo Martín Garzo](#).

Sección Reseñas y críticas

- L15-01_14 - M^a Antonia Casanova: [La evaluación de las competencias básicas](#). Felipe Díaz Pardo: [Las claves para educar en tiempos de crisis](#). M^a Victoria Reyzábal: [Canon literario y diferencia de género en la educación](#). Florentino Paredes García, Salvador Álvaro García, Zaida Núñez Bayo y Luna Paredes Zurdo: [El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español](#). Jesús Diéguez García: [El gran plagio medieval](#).

Sección Galería

- L15-01-16 - Alberto Hilario Silva: [La mujer de Lot](#).

Adenda para socios

Materiales didácticos de la APE Francisco de Quevedo



- L15-01_15 - M^a Ángeles Pereira Rodríguez: [El Barroco en el Museo del Prado](#) (pdf).

Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [ARTÍCULOS](#)

Antonio Gamoneda: poética de la pobreza ¹



Antonio Rey Hazas

El autor (Guadalajara, 1950), catedrático de Literatura Española de la Universidad Autónoma de Madrid, está considerado como uno de los cervantistas más prestigioso del mundo por ser un reconocido editor y estudioso de la obra completa de Cervantes durante más de treinta años (Antonio Rey Hazas y Florencio Sevilla Arroyo: *Cervantes: Vida y literatura*. Alianza. 1995, *Poética de la libertad y otras claves cervantinas*. Eneida. 2005, *El nacimiento del cervantismo: Cervantes y el Quijote en el siglo XVIII*. Verbum. 2006...). Ha realizado también numerosos estudios y ediciones de la novela picaresca y del teatro barroco, así como de la literatura del siglo XIX (*La vida del Lazarillo de Tormes* (8ª. Ed.). Castalia. 2011...). Recientemente ha obtenido el Premio José Vasconcelos 2013 por todos sus estudios sobre el Siglo de Oro.

Durante ocho años fue presidente de la Asociación de Profesores de Español "Francisco de Quevedo" de Madrid.

anreyha@hotmail.com

Descargas: [PDF](#) [EPUB](#)

Resumen / Abstract

Resumen.

En el acercamiento a la personalísima poesía de Antonio Gamoneda se estudia el camino de la poética de la pobreza, comparándola con el de San Juan de la Cruz y la de Cervantes y resaltando las semejanzas y las diferencias. Los largos y oscuros senderos de su deambular poético demuestran al poeta astur-leonés que la visión del mundo desde abajo es contraria a la que tienen los poetas situados en una

posición más alta en la escala social. Gamoneda vive y crea su obra libre de ataduras religiosas y se guía por principios estoicos, solidarios y humanísticos.

Palabras clave: Antonio Gamoneda, poesía, poética de la pobreza

Antonio Gamoneda: The Poetics of Poverty

Abstract.

Towards the approach to Antonio Gamoneda's personal poetry, we study the road to the "poetics of poverty". We compare Gamoneda's works to those of San Juan de la Cruz and Cervantes', highlighting likeness and differences. The long and dark paths on his poetic wandering show the Asturias-León born author's vision of the world from the standpoint of the oppressed, contrary to those high in the social scale. Gamoneda lives and creates a work free of religious bonds and guides his being and poetry by Stoic, solidarity and humanistic principles.

Keywords: Antonio Gamoneda, poetry, poetics of poverty

Índice del artículo

[L15-01_1 Antonio Gamoneda: poética de la pobreza](#)

1. Concepto de «Poética de la pobreza»
2. Coincidencias entre Cervantes y Gamoneda
3. La libertad del pobre
4. La mirada del pobre
5. La mirada del lector
6. Biografía y literatura
7. Diferencias
8. Fracaso en la búsqueda de la verdad
9. Referencias
 - 9.1. Citas
 - 9.2. Créditos del artículo, versión y licencia

1. Concepto de «Poética de la pobreza»

En el acercamiento, siempre difícil para quien busca claridades, a la personalísima y oscura poesía de Antonio Gamoneda, voz verdaderamente única en la lírica española, no ya actual, sino de todos los tiempos, he decidido, tras muchas idas y venidas, vueltas y revueltas, seguir el camino teórico de la pobreza, o mejor, de la poética de la pobreza, marcado por el propio poeta, como es sabido, en su *Discurso del Premio Cervantes 2006*.

El *Libro del frío*, por ejemplo, abre la puerta a mis reflexiones sobre la poética de la pobreza:

Hubo un tiempo en que mis únicas pasiones eran la pobreza y la lluvia.

Ahora siento la pureza de los límites y mi pasión no existiría si supiese su nombre².

La pasión explícita de la pobreza real me permite comenzar la indagación teórica sobre la pobreza poética, a partir de las palabras leídas por Gamoneda en su *Discurso del Premio Cervantes 2006*, donde confiesa, puesto a preguntarse por el acontecer de su escritura, y a sabiendas de que las claves están en su vida y en su calidad existencial, que:

pronto se me depara la evidencia de algo que, más que cualquier otra circunstancia o razón, ha condicionado a una y a otra, a mi vida y a mi escritura. Hablo de la pobreza. [...] Porque yo vengo de la penuria y del trabajo alienante. [...] Tengo que pensar que sí, que existe un estado pasional del pensamiento nacido en la pobreza y servido por el infortunio; un algo que, de aquí en adelante, nombraré diciendo simplemente cultura de la pobreza, y que esta cultura es, de algún modo, diferenciable de la que prospera a partir de una situación privilegiada³.

Esa, entre otras, es la razón fundamental por la que Gamoneda se siente unido con Cervantes y con Juan de la Cruz:

Es verdad que, en 1936, en mi casa había un solo libro en el que aprendí a leer. [...] Un libro de poesía escrito por mi padre. Es verdad asimismo que mi primera información sobre la vida civil consistió en advertir la horrible represión en el barrio más tristemente obrero de León, y es verdad también que, al día siguiente de cumplir catorce años, a las cinco de la mañana, yo estaba cargando carbón en la caldera del extinguido Banco Mercantil y que, a esa misma hora, mi madre, desde otra hora lejana del día anterior, inclinaba más de la cuenta su cabeza sobre una máquina Singer.

Pero, dentro de la cultura de la pobreza, ¿quién soy yo al lado de un François Villon, de un César Vallejo o de un Miguel de Cervantes?

Miguel de Cervantes, para permanecer en la vida, tenía que ofrecerse a la muerte, vender su sangre en el mercado de las grandes empresas negociadas a la contra entre los poderosos y extender su mano ante estos mismos mendigando auxilios; no pudo hacer lo que antes llamé «estudios avanzados», no sabía latín ni cursó en la universidad; y quizá hubo de mirarse a sí mismo con dolor o con desprecio en razón de alguna negra personería y del escondido comercio que de su cuerpo habían de hacer sus hermanas.

Yo quiero decir algo sobre la obra creativa de Cervantes considerando que fue hecha, precisamente, desde la pobreza. En modo general, se ha considerado la

presencia de esta pobreza en su vida, pero quizá no se ha estimado como causa de peculiaridad en su obra.

Cervantes, pensando en su escritura estrófica, sabiendo o no sabiendo lo que decía, hablaba con pesadumbre de «la gracia que no quiso darme el cielo». Sin embargo **fue él quien encendió la poesía —digo la poesía— en el interior del discurso narrativo y dio cuerpo a las revelaciones quizá más bellas, más increíbles y ciertas, surgidas de la lengua española.** [...]

El conocimiento vacilante que tiene Cervantes de la que es, en mi convicción, radical esencialidad poética de su obra prosística mayor, se corresponde, poco menos que punto por punto, con el «no saber sabiendo» de San Juan de la Cruz, que estaba poseído por una inocencia análoga: creía que estaba hablando únicamente de la experiencia mística, pero también estaba definiendo, con una precisión hasta ahora insuperada, la experiencia poética.

He dado en San Juan de la Cruz: [...] también él pertenece a la cultura de la pobreza. Juan de Yepes era hijo de unos muy humildes tejedores y, socialmente, un villano. Torpe en los oficios, parece que fue hábil —le adiestraría la caridad— en el cuidado de los sifilíticos. Sufrió hambre, cárcel y torturas, y padeció el temor a la Inquisición. Sí estudió, brevemente, latín y filosofía, pero su saber más real surge de la lectura alucinada del Antiguo Testamento, en particular del Libro de Job y del Cantar de los cantares, así como del conocimiento, incompleto e igualmente alucinado, de la mística sufi.

Vuelvo a Cervantes. Matizando el que he llamado «conocimiento vacilante» de la naturaleza de su propia obra, doy en otra hipótesis de Gaos, quien dice de Cervantes y del Quijote que «cuando empezó a escribirlo, no tenía idea cabal de lo que se proponía». Esta noción de la obra «inconsciente» es bienvenida por numerosos eruditos. Yo la comparto con serias reservas; no comparto las razones profundas de la motivación: yo entiendo que no es exactamente inconsciencia, sino que se trata de la inocencia presente en grandes poetas, y en otros no tan grandes, que es asimilable, insisto en ello, al «no saber» postulado por Juan de la Cruz.

Hay un juicio de Ortega y Gasset que mucho me importa, aunque sea por motivos que Ortega no vio o no quiso ver. Cito abreviadamente: «No existe libro alguno cuyo poder de alusiones simbólicas al sentido universal de la vida sea tan grande, y, sin embargo, no existe libro alguno en el que hallemos menos [...] indicios (...) para su interpretación». Habla de un texto hermético. Preferiría que pensase en un texto inmensamente abierto. En cualquier caso, sabiéndolo o sin saber que lo sabe, Ortega alude al pensamiento poético ya en su modernidad.

La cita es larga pero jugosa: no sé a qué se refiere Gamoneda cuando se pregunta si Cervantes hubo de aceptar «alguna negra personería», ni voy a entrar en matizaciones de pequeño detalle, que no vienen al caso, como la de si Cervantes sabía latín o no, dado que seguramente lo leía, bien que mal, con alguna que otra dificultad, pero lo leía; o la de si su pobreza fue tan persistente,

porque en ocasiones no lo fue, sino al contrario; aunque es verdad —y eso es lo que interesa— que comenzó a «engendrar» el Quijote, es decir, a pensar en su trazado y esbozar un plan de escritura, en plena pobreza, cuando acababa de arruinarse —lo que no era nada raro para él— y estaba preso en la cárcel de Sevilla; o, en fin, la de si se consideraba mal poeta, dado que no era así. Los culpables son los siguientes versos del *Viaje del Parnaso* (1614):

Yo, que siempre me afano y me desvelo
por parecer que tengo de poeta
la gracia que no quiso darme el cielo. (I, vv. 25-27) ⁴

Versos que, como ya dijo José Manuel Blecua hace muchos años ⁵, son indudablemente irónicos y no presuponen en absoluto que Cervantes se considerara mal poeta, pues se juzgó otras veces poeta excelente, en el mismo *Viaje del Parnaso* (1614):

Yo el soneto compuse que así empieza,
por honra principal de mis escritos,
Voto a Dios que me espanta esta grandeza. (IV, vv. 37-39)

A Cervantes le gustaba ironizar sobre sí mismo, y llamarse «poetón ya viejo», o poeta al menos magnifico, ya que no magnífico: con acento llano, sin tilde; esto es, irónicamente. Pero todo eran bromas; burlas y veras. Porque huelga decir, y es lo cierto, que si un soneto era para él lo mejor de su obra —y no bromea—, en verdad se juzgaba a sí mismo como un excelentísimo poeta, pues cuando lo dice ya se habían publicado algunas de sus mejores obras en prosa, incluida la primera parte del *Quijote* (1605) y las *Novelas ejemplares* (1613), ambas con excelente acogida, además.

Pero insisto en que no quiero entrar en pequeños detalles para centrarme en **la interesantísima hipótesis, a mi entender, de la cultura de la pobreza como determinante del quehacer poético de Cervantes y de Gamoneda**, según se induce de las palabras del gran poeta astur-leonés. Antes aclararé que Antonio Gamoneda usa siempre la expresión «cultura de la pobreza», de ámbito mucho más extenso que poética, como es bien sabido. Yo prefiero hablar de «poética de la pobreza», de ámbito obviamente más reducido, pero asimismo más centrado en el germen de la creación artística; aunque ambas palabras vengán a ser, finalmente, lo mismo.

2. Coincidencias entre Cervantes y Gamoneda

Busquemos, en fin, las coincidencias entre ambos escritores, que son muy numerosas y muy significativas:

No deja de ser curioso, entrando ya en materia, que el éxito de Cervantes y Gamoneda llegara en los mismos días de sus vidas respectivas, cuando ambos alcanzaban la vejez. Son, en efecto, dos genios de reconocimiento tardío. Cervantes tenía 57 años cuando se publicó el *Ingenioso hidalgo* a principios de 1605, y Gamoneda casi los mismos, uno menos, cuando alcanzó el Premio Nacional de Poesía por *Edad*, en 1987. Los dos habían pasado casi desapercibidos hasta ese momento. Son, en consecuencia, escritores de madurez, que triunfan ya viejos, y adquieren seguridad plena en su quehacer cuando ya tiene muchos años. Eso, ¡qué duda cabe!, condiciona, y mucho, su mirada. Seguramente la clave de esa mirada común de vejez se halla en un verso de Gamoneda, *Arden las pérdidas* (461):

Así es la vejez: claridad sin descanso.

Se ha dicho que **la obra de Gamoneda tiene algo de libro único, de obra abierta y en marcha** que es, a la vez, la misma y distinta, única y múltiple. Y así es, en efecto, como el propio poeta reconoce, dado que se reescribe constantemente. No en vano, cuando se publicó el libro clave para su devenir último, *Edad*, en 1988, Miguel Casado advirtió que el volumen no podía

ser considerado como una mera recopilación de sus libros de poemas escritos hasta ahora, [...] sino que había de serlo como un libro unitario, como un solo recorrido poético en el que se cruzan de manera singular cuarenta años de lenta escritura con un periodo reciente de reajuste, de reconstrucción, en que el poeta vuelve sobre sus textos. [...] Tal reescritura conlleva una experiencia apasionante de diálogo entre las diversas etapas de un mismo poeta [...] y, simultáneamente, esa comunidad misteriosa que subyace y nos permite leerlos todos como un solo texto ⁶.

Curiosamente, Cervantes trabajaba la palabra de la misma manera, pues volvía siempre sobre sus obras y se reescribía a sí mismo constantemente, y no solo en *Rinconete y Cortadillo* o en *El celoso extremeño*, como he demostrado hace una decena años en un largo artículo ⁷.

Los dos son lectores empedernidos —en el caso de Cervantes, hasta de los «papeles rotos de las calles», y nada me extrañaría que fuera casi igual en el de Gamoneda—, de una capacidad crítica poco común, que les permite ver y valorar lo que suele pasar desapercibido para la mayoría. Supongo que no hará falta insistir en este punto, desde el momento que las opiniones críticas de Cervantes sobre sus contemporáneos condicionaron e incluso construyeron, en buena medida, una parte no desdeñable de la historia literaria española del Siglo de Oro. Y qué decir de Gamoneda, cuyos juicios sobre algunos poetas consagrados, entiéndase Gil de Biezma y Carlos Barral, sin ir más lejos, son tan acertados como

arriesgados, de puro sinceros ⁸, e implican además un cambio radical en la valoración histórica y en el concepto mismo de la poesía española contemporánea. Lo que no le impide ser, a la vez, el autor de la poética de la pobreza que me interesa ahora, a partir de sus sagaces juicios sobre Cervantes, Juan de la Cruz, Garcilaso, Góngora y otros. No se olvide que los dos poetas mencionados de la denominada Escuela de Barcelona eran ricos, y que eso implica —en este contexto— una mirada poética radicalmente distinta, porque, entre otras cosas, como dice Gamoneda:

existe un estado pasional del pensamiento nacido en la pobreza y servido por el infortunio; un algo que, de aquí en adelante, nombraré diciendo simplemente cultura de la pobreza, y que esta cultura es, de algún modo, diferenciable de la que prospera a partir de una situación privilegiada.

Hace catorce o quince años que Juan Carlos Rodríguez escribió un libro titulado *La literatura del pobre*, libro muy interesante que se planteaba analizar precisamente los rasgos diferenciadores y peculiares de la mirada literaria, siempre distinta, del pobre. Esto es, algo semejante a lo que plantea ahora, bien que de otra manera, Antonio Gamoneda. Es obvio, a lo que creo, que nuestro poeta no ha leído el libro del profesor granadino, pero no deja de ser interesante la coincidencia, dado que Juan Carlos incluía el *Quijote* en la literatura del pobre, junto a la novela picaresca y otras obras narrativas. Al catedrático de la Universidad de Granada le interesaba, sobre todo, la mirada literaria del pobre. Al poeta asturleonés le interesa, como sabemos, la cultura de la pobreza. Y a mí, la poética de la pobreza. Pero no se preocupen, porque todo, bien entendido, viene a ser más o menos lo mismo: buscar en la pobreza la génesis de una escritura poética determinada, de una peculiar mirada literaria, distinta siempre a la que nace de situaciones socio-económicas diferentes.

3. La libertad del pobre

En mi opinión, uno de los puntos clave de esta poética es la libertad ⁹. De hecho muchas novelas picarescas hacen un elogio indudable de la libertad del pícaro

Si he de decir lo que siento, la vida picaresca es vida —dice Lázaro de Tormes—, que las otras no merecen este nombre. Si los ricos la gustasen, dejarían por ella sus haciendas, como hacían los antiguos filósofos, que, por alcanzarla, dejaron lo que poseían. Digo por alcanzarla, porque la vida filosofal y picaral es una: solo se diferencian en que los filósofos dejaban lo que poseían por su amor, y los picaros sin dejar nada, la hallan. Aquellos despreciaban sus haciendas para contemplar con menos impedimento en las cosas naturales, divinas y movimientos celestes; estos, para correr a rienda suelta por el campo de sus apetitos. Ellos las echaban en la mar, y estos en sus estómagos. Los

unos, las menospreciaban, como cosas caducas y perecederas; los otros no las estiman por traer consigo cuidado y trabajo, cosa que desdice de su profesión, de manera que la vida picaresca es más descansada que la de los reyes, emperadores y papas. Por ella quise caminar, como por camino más libre, menos peligroso y nada triste ¹⁰ .

Juan de Luna, harto significativamente, une la mirada de pícaros y filósofos por su libertad, lo que no deja de ser muy interesante, pues no se debe olvidar que en los siglos XVI y XVII la mayor parte de los pensadores y humanistas, es decir, de los «filósofos», eran religiosos, lo que encaja a las mil maravillas con el filósofo, poeta y místico que fue San Juan, hermanado con Cervantes por la cultura de la pobreza, según Gamoneda. Y digo esto porque Juan Carlos Rodríguez a la inversa, deja fuera de la libertad a curas, frailes y monjas, es decir, deja fuera al carmelita descalzo Juan de la Cruz, igual que a Teresa la Santa, fray Luis de León, Tirso de Molina, o los propios Lope de Vega y Calderón de la Barca, ordenados sacerdotes en su madurez. Las razones de Juan Carlos son obvias, aunque, a mi entender, necesitan una matización precisa, pues funcionan a menudo de forma muy diferente a como él piensa, incluso revesada, en los Siglos de Oro, dado que las fuertes ataduras de los religiosos les hacían incluso abandonar los hábitos en ocasiones, en busca de una libertad que les estaba vedada, y eso implica que la libertad formaba parte de sus anhelos más queridos con muchísima frecuencia y, en consecuencia, era un elemento básico de sus miradas. No en vano, Juan de Luna dice lo siguiente:

¡Qué rumiar llevé por todo el camino, de mis buenos gitanos, de su vida, costumbres y trato! Espantábame mucho cómo la justicia permitía públicamente ladrones tan al descubierto, sabiendo todo el mundo que su trato y contrato no es otro que el hurto. Son un asilo y añagaza de bellacos, iglesia de apóstatas y escuela de maldades; particularmente me admiré de que los frailes dejasen su vida descansada por seguir la desastrada y aperreada del gitanismo. Y no hubiera creído ser verdad lo que el gitano me dijo, si no me hubiera mostrado un cuarto de legua del rancho, detrás de las paredes de un arrañal, un gitano y una gitana: él rehecho y ella carillena. Él no estaba quemado del sol, ni ella curtida de las inclemencias del cielo. El uno cantaba un verso de los salmos de David y el otro respondía con otro. Advirtiéndome el buen viejo que aquellos eran fraile y monja, que no había más de ocho días habían venido a su congregación, con deseo de profesar más austera vida ¹¹ .

No se olvide, además, que no se trata de meras ficciones, pues casos como este, relatado por Juan de Luna, más que invenciones literarias, eran elaboraciones, más o menos manipuladas o exageradas, de sucesos sacados de la realidad. Recordaré, simplemente, un caso real narrado por las *Cartas de jesuitas*, en concreto por una epístola fechada en Madrid, en enero de 1635. Dice así:

En Osuna ahorcaron días pasados a un carmelita descalzo, llamado don Francisco de Arana, el cual era natural de Santo Domingo de la Calzada e hijo de padres honrados. Cediendo a sus malas inclinaciones, se metió a ladrón de

caminos y valentón. Cogiéronle y, como dejo dicho, le ajusticiaron delante de las mismas puertas de la catedral ¹².

No a todos los religiosos, por tanto, es aplicable la falta de libertad, ni a todos los nobles o burgueses, y menos en el Siglo de Oro, aunque pueda generalizarse pedagógicamente. En los siglos XVI y XVII, unos y otros, nobles y religiosos, estaban necesariamente encorsetados; los unos, por las exigencias de la honra; los otros, por las del dogma y la moral; pero todos sin libertad. Y no se sabía qué prohibiciones o vetos eran más importantes, si los de Dios, o los del rey, si los de la moral o los de la honra; porque todos eran omnipotentes, aunque los caballeros pusieran a veces su honra por delante de Dios, y los clérigos sus preceptos por delante del honor. Pero todo eran prohibiciones, vetos e impedimentos incluso para el centro del poder, para la corte y los cortesanos, es decir, para los más poderosos y ricos, sometidos a la rigurosa etiqueta borgoñona, que impedía incluso al mismo rey hacer lo que quisiera y le encorsetaba hasta extremos que hoy nos parecerían increíbles, como que el rey no podía reír ni sonreír en público, ni comer en privado, etc.

Por eso, **en busca de la libertad, muchos deseaban entonces ser pobres y vagabundos, es decir, anhelaban ser pícaros**. Por eso, muchos nobles, como relata Cervantes en *La ilustre fregona* (1613), viajaban a las almadras de Zahara, «donde es el finibusterrae de la picaresca» para convertirse en pícaros y vivir como y con los pícaros más endurecidos y arriscados de la época, como hacen Carriazo y Avendaño. El hecho novelado por Cervantes era una realidad entonces, a juzgar por lo que dice el jesuita Padre León en su interesantísimo *Compendio* de 1619 ¹³. Incluso la idea medular de la novela cervantina puede proceder de la realidad de las almadras de Zahara, pues dice Herrera Puga que

«un tipo muy original de estos lugares fue el pícaro procedente de la nobleza. Nadie pudiera creerlo, pero, aunque resulte extraño, se dieron casos de hijos de nobles que, atraídos por aquel ambiente, llegaron dispuestos a adaptarse en todo a la vida y costumbres de la picaresca allí reinante. Expresamente lo dice León, después de haber tenido varios encuentros con «hijos de gente principal». [...] Con la misma facilidad que se les despedía, con mayor aún volvían a aparecer, atraídos sin duda por el sabor picaresco de la tierra. [...] Sin duda, estos casos tienen su interés particular, pero lo más notable es que fueron bastante frecuentes. En distintas ocasiones se presentó allí el hijo de un conde de España. Varias veces lo devolvieron a su padre, y otras tantas volvió a aparecer. Tanta insistencia no era fácil comprenderla, y así, después de cierto diálogo, manifestó que su única pretensión era «ser pícaro», como otros muchos que vivían en aquella región. Sin duda que estos ejemplos fueron los que le dieron al padre León el fundamento para bautizar a esta región como «refugio de pícaros,» y a Cervantes, con el título de «cátedra de la picaresca» ¹⁴.

El pícaro y el vagabundo, el pobre, en suma, tenía más libertad que el rico, que el noble y el burgués, por la sencilla razón de que ignoraba las prohibiciones de la honra, la moral, la corte, el deber, el dogma, etc. Recordemos ahora unas ilustrativas palabras de Mateo Alemán sobre el particular, en la primera parte del *Guzmán de Alfarache* (1599):

iOh tú, dichoso dos, tres y cuatro veces, que a la mañana te levantas a las horas que quieres, descuidado de servir ni ser servido! Que, aunque es trabajo tener amo, es mayor tener mozo. [...] Al mediodía la comida segura, sin pagar cocinero ni despensero; [...] sin cuidado de la gala, sin temor de la mancha ni codicia del recamado; libre de guardar, sin recelo de perder; no envidioso, no sospechoso, sin ocasión de mentir y maquinar para privar. Eso te importa ir solo que acompañado, apriesa que de espacio, riendo que llorando, corriendo que trepando, sin ser notado de alguno. Tuya es la mejor taberna donde gozas del mejor vino, el bodegón donde comes el mejor bocado; tienes en la plaza el mejor asiento, en las fiestas el mejor lugar; en el invierno al sol, en el verano a la sombra; pones mesa, haces cama por la medida de tu gusto, como te lo pide, sin que pagues dinero por el sitio ni alguno te lo vede, inquiete ni contradiga; remoto de pleitos, ajeno de demandas, libre de falsos testigos; [...] descuidado que te pidan, seguro que te decreten; lejos de tomar fiado ni de ser admitido por fiador, que no es pequeña gloria; sin causa para ser ejecutado, sin trato para ejecutar; quitado de pleitos, contiendas y debates; últimamente, satisfecho que nada te oprima ni te quite el sueño haciéndote madrugar, pensando en lo que has de remediar. *No todos lo pueden todo ni se olvidó Dios del pobre: camino le abrió con que viviese contento*, no dándole más frío que como tuviese la ropa, y puede como el rico pasar si se quisiere reglar.

Mas esta vida no es para todos, y sin duda el primer inventor debió ser famosísimo filósofo, porque tan felice sosiego es de creer que tuvo principio de algún singular ingenio. Y, hablando verdad, lo que no es esto cuesta mucho trabajo y los que así no pasan son los que lo padecen y pagan, caminando con sobresaltos, contiendas y molestias, lisonjeando, idolatrando, ajustando por fuerza, encajando de maña, trayendo de los cabellos lo que ni se sufre ni llega ni se compadece; y cerrando los ojos a lo que importa ver, los tienen de lince para que el útil no se pase, siendo cosas que les importara más estar de todo punto ciegos, pues andan armando lazos, haciendo embelecocos, desvelándose en cómo pasar adelante, poniendo trampas en que los otros caigan, por que se queden atrás. ¡Vanidad de vanidades y todo vanidad! ¡Qué triste cosa es de sufrir tanto número de calamidades, todas asestadas [...] para que la frágil y desventurada honra no se caiga, y el que la tiene más firme es el que vive con mayor sobresalto de reparos!

15

4. La mirada del pobre

Lo que vieron algunos escritores de los siglos XVI y XVII fue clave para la literatura española: la mirada del pobre era libre, **al menos era más libre que la del poderoso, contradictoriamente. Y da igual que el pobre sea un vagabundo, un pícaro, como Lázaro de Tormes o Guzmán de Alfarache, que un hidalgo, como don Quijote.** Lo que interesa es su libertad. Escuchemos ahora a Juan Carlos Rodríguez:

La literatura del pobre es quizá el verdadero nacimiento de la literatura [...] porque en ella el efecto «ficción real» del sujeto libre/autónomo funciona a velas desplegadas. Y sosteniéndose por sí sola (no por el prestigio del género o por el precio de la entrada) en la propia textualidad literal, a partir exclusivamente de tres pilares cimentadores que no solo tratan de mostrarse o materializarse como ficción, sino que necesitan «demostrarse» verdaderos, legítimos. Y se trata precisamente de los tres pilares más básicos, y por ello también más débiles de la nueva problemática ideológica:

- a) La cuestión de la vida propia. Los nobles o los santos no tienen vida.
- b) La cuestión del nombre propio, esto es, la cuestión de la propia identidad. Los nobles tienen linaje y los frailes —o las monjas— al entrar en el convento se cambian de nombre. Los curas no conventuales siguen siendo siervos del Señor.
- c) La cuestión del autor/sujeto propietario. Los nobles, o no saben escribir, o escriben poesía; pero no la publican; los curas que escriben del pobre, o son reformistas o escriben desde otro punto de vista ¹⁶.

Al margen de los términos, y de que Gamoneda separa rotundamente poesía de literatura, me interesa destacar de nuevo la libertad del pobre, de su mirada libre en todos los tiempos.

Sin embargo, y desde mi lectura de Cervantes, tengo la obligación de hacerme una pregunta: **¿Es la de Antonio Gamoneda, asimismo, una poética de la libertad?** Sin duda, aunque, a juzgar por lo que él mismo dice, me parezca en ocasiones más barroca, en sentido puro, más gongorina incluso que cervantina. De hecho, dice la excelente entrevista con López de Abiada:

—Volvamos a la imposibilidad y a la polisemia, a las múltiples significaciones, a las varias y variadas lecturas —todas válidas— que permite *Descripción de la mentira*.

—Me gusta que sea así. Me parece que no es malo que ocurra eso.[...]

—Pero posiblemente hay lectores de buena voluntad que te han hablado de la difícil digestión del libro: ¿No te han obligado sus observaciones a barajar la eventualidad de hacer una poesía más abordable?

—Yo creo que la continuación de mi poesía es (y se ve en *Lápidas*) más abordable. Lo que no sé es hasta qué punto ha podido pesar que me hayan dicho de *Descripción de la mentira*: «Es un libro muy duro, es difícil de entrar». Yo no tengo conciencia de partir de ese deseo del lector de buena voluntad. He

ido a una literalidad más en primer término, más llana. No sé. Quizá por el peso de la edad. Bueno, yo he tenido la sensación de que *Descripción de la mentira* era un libro barroco, en cierto sentido. Pero yo no he reaccionado contra el libro, sino que el tiempo pasa y modifica el lenguaje poético. [...] La falta de localización temporal, espacial e histórica..., creo que puede pertenecer a una oscura voluntad, a una doble operación: no se trata únicamente de quitarle pistas y datos al lector, sino que al no dárselos, yo estoy favoreciendo la polisemia esa a la que tú te refieres, estoy posibilitando más lecturas; algo que me parece un artificio literario legítimo.

5. La mirada del lector

La polisemia, la multiplicidad es clave barroca, presente tanto en Cervantes como en Góngora y los demás, aunque el procedimiento gongorino más destacado sea muy diferente al de Gamoneda, pues se trata de acentuar referencias dispares, de multiplicarlas, en círculos concéntricos que rodean el objeto de múltiples sentidos, todos ellos a la par. Referencias y sentidos que son, además, con mucha frecuencia en Góngora, culturalistas, pues remiten a la historia antigua, a la emblemática, a la mitología grecolatina, etc. Se trata de un recurso que acercaría al poeta cordobés a los novísimos y al culturalismo de muchos poetas actuales, en la misma medida en que lo separaría de Gamoneda, que, como él dice, se limita a quitar referentes, a eliminar anclajes realistas o biográficos, para dejar el poema mucho más desnudo, mucho más abierto a la experiencia de cada lector, a su propia mirada, a su biografía, a su punto de vista, a su perspectiva personal. Y esto sí que es cervantismo puro, cervantismo en su más alto grado, pues de algún modo **puede decirse que fue Cervantes el descubridor de que la clave no está en el texto, sino en el lector, no tanto en las palabras escritas cuanto en la mirada del que lee**, y eso depende, entre otras cosas, de que no haya referencias realistas demasiado concretas, para que a la libertad del creador corresponda así la libertad del lector. Fue Cervantes, en suma, el descubridor del lector en toda su potencialidad. Gamoneda, sin duda, sigue su senda, si no sus pasos concretos.

Pero volviendo a Góngora: *Gamoneda reconoce la dificultad de entrar en su poesía*, y en eso, curiosamente, está mucho más cerca de Góngora que de Cervantes. No voy a insistir en esto, pero ya he comparado a los dos genios del XVII, y he llegado a la conclusión de que sus poéticas son muy parecidas, casi iguales, ligadas ambas al conceptismo medular en el barroco, pero con una diferencia fundamental: lo difícil en Góngora es entrar, pero una vez dentro, sabidas sus claves, todo discurre con facilidad y salir es muy fácil, mientras que en Cervantes sucede al revés, pues la entrada es tan fácil como dificultosa la

salida ¹⁷. Aunque en el último Gamoneda tan difícil es la entrada como la salida, en asunción de ambas poéticas barrocas, cervantina y gongorina, a la par.

Cervantes, como he estudiado en *Poética de la libertad*, sostiene una libertad estética que, resumiéndola en cuatro palabras:

- 1) aboga por la libertad en general,
- 2) libera a los personajes de sus corsés retóricos convencionales: don Quijote nace sin ataduras que lo lastren, nace ya viejo, sin que sepamos nada de su «lugar», de su tiempo, de sus padres, ni de su vida anterior.
- 3) Incluso hace que las biografías de sus héroes contradigan expresamente el determinismo de la herencia biológica y del medio ambiente, como sucede en los casos de Preciosa (*Gitanilla*) y Constanza (*Fregona*).
- 4) Y, sobre todo, como Gamoneda [recuérdense sus palabras: «la falta de localización temporal, espacial e histórica, creo que puede pertenecer a una oscura voluntad, a una doble operación: no se trata únicamente de quitarle pistas y datos al lector, sino que al no dárselos, yo estoy favoreciendo la polisemia esa a la que tú te refieres, estoy posibilitando más lecturas; algo que me parece un artificio literario legítimo».], da libertad al lector, a quien remite, incluso expresamente, la interpretación de sus ambiguas creaciones, como hace en el episodio de «la cueva de Montesinos», donde don Quijote dice haber estado tres días, mientras Sancho afirma que no pasó de una hora, y una nota marginal apela al lector: «tú, lector, pues eres prudente, juzga lo que te pareciere»; o le hace responsable incluso de la ejemplaridad de sus novelas cortas: «si bien lo miras...».
- 5) Y todo ello para darse a sí mismo la libertad que necesita todo escritor y distanciarse de su creación lo suficiente como para no encariñarse en exceso ni identificarse demasiado con sus héroes, mediante filtros interpuestos, otros narradores, la ironía, etc.

En un sentido estricto, por tanto, la poética de la pobreza, común a los dos escritores, es también una poética de la libertad. Así lo dice Gamoneda de Cervantes:

El lenguaje representativo de este ser y de este acontecer en poesía, yo lo advierto ligado a la cultura de la pobreza. La relación dialéctica entre el poder injusto y el sufrimiento está prácticamente en todas las «locas aventuras» que configuran el curso poético del *Quijote*. Es hondamente significativo que Cervantes, al cerrar este curso, nos ofrezca la pérdida de la locura como preámbulo de la muerte.

Y así es, en verdad. Pero no solo en el *Quijote*, sino en todas sus obras. Recuérdense, por ejemplo, las *Novelas ejemplares*, donde el perro que acata las

normas sociales, el más honesto, el que sigue la moral católica, Berganza, acaba marginado de la sociedad llevando las linternas de Mahudes extramuros de Valladolid, en el *Coloquio de los perros*, mientras triunfan en Sevilla todos los delincuentes y los que incumplen las normas sociales y morales, como los jiferos ladrones del matadero, los pastores que roban sus propias ovejas, los alguaciles corruptos que se unen a los ladrones, etc. De igual manera, Cervantes rompe una lanza por las mujeres más desfavorecidas y convierte a una gitana y a una moza de mesón, que eran dos prostitutas según la mentalidad de la época, en dos modelos de mujeres honestas, sin tacha, ejemplares incluso para el matrimonio cristiano de la época, en *La Gitanilla* y *La ilustre fregona*. O denuncia el funcionamiento de una sociedad en la que el mejor estudiante de la Universidad de Salamanca, tras una locura en la que se cree de vidrio, recupera la cordura, pero la sociedad no le acepta, no encuentra en ella un lugar, y se ve obligado a convertirse en soldado, para morir heroicamente en Flandes. Todos y todas son pobres, marginados, víctimas: todos son defendidos por Cervantes, que hace de ellos y de ellas ejemplos insignes de los valores de ese mundo. **Tal es su poética de la pobreza: una poética de la libertad individual, sin duda, pero asimismo una poética de la contradicción sociomoral que esa libertad individual implicaba e implica**, y, claro está, una defensa literaria permanente de los más humildes, de los más necesitados.

Por eso, entre otras razones, no se le ha pasado a Gamoneda que Cervantes es un inmenso poeta en el *Quijote*, y no sólo porque

es el origen de la novela moderna», sino también porque «instaló bien instalada la poesía moderna en el seno de la narratividad. [...] Me interesa precisar aquí que el pensamiento específicamente poético se distingue del pensamiento discursivo, reflexivo o de cualquiera otra especie, en que procede de lo desconocido —de lo desconocido incluso por el propio poeta— y en que lo revela; en que realiza lo irreal; en que puede crear lo que no existía; y en que se hace presente precisamente en un instante en que se produce la disolución de la normativa común del pensar. Una vez más, aquí, el «no saber sabiendo» de Juan de Yepes. Yo, en mi pequeñez, he argumentado en alguna ocasión «que no sé lo que sé hasta que no me lo dicen mis propias y ya escritas palabras». A Cervantes, en su grandeza, creo que le ocurría algo parecido.

Por mi parte, y sin entrar en los valores poéticos del *Quijote*, que han defendido también poetas de relieve como Luis Cernuda, León Felipe, Caballero Bonald y tantos otros, no sé si, como piensa Gamoneda, don Quijote y Sancho son «un discurso inconscientemente activado, una emanación impensada de su vida.» A mí Cervantes me parece bastante más racional y reflexivo, y, en ese sentido, menos poético. Sí tiene, en ocasiones, ese «no saber sabiendo», pero solo en momentos contados. La mayor parte está controlada, aunque el control se haya producido sobre la marcha, sin un plan previo, pero finalmente, tras haber cometido muchos errores y tras varias vacilaciones y omisiones, todo queda

controlado por una poética de la pobreza y de la libertad mucho más consciente, a mi entender, de lo que piensa Gamoneda. Porque la polisemia, la riqueza de significados, depende de la ambigüedad del texto, aumentada por la experiencia personal, la ideología o las creencias de cada lector, sometido a los espejos y máscaras de autores varios, archivos supuestos, y personajes diferentes; esto es, a una ambigüedad creada por Cervantes sistemática y conscientemente. El efecto final puede ser el de un «discurso [que parezca] inconscientemente activado»; pero no lo es: en verdad, a lo que creo, es el resultado de una poética consciente y voluntaria, que produce en el lector esos efectos de activación inconsciente de que habla nuestro poeta.

De hecho, también Gamoneda lo hace, y lo dice, qué duda cabe; pero asimismo hace y dice lo contrario. Es verdad que, como él mismo afirma, se mueve en la contradicción, tal y como responde una vez a Marcos Taracido:

yo digo lo que digo, lo que digo y otras cosas; eso es lo que ocurre con la poesía, que dices lo que dices más algo que se desconoce, entonces cuando la contemplación de la muerte se hace desde el amor a la vida, cuando —y está muy bien dicho y muy bien pensado eso que dijiste antes— entras en la aparente frivolidad de esa negatividad y esa desolación intentar convertirlas en una obra de arte con el lenguaje cambia el sentido, cambia la naturaleza; dices, pero también estás haciendo otra cosa que de alguna manera se entiende que proporciona placer, quizás porque estás haciendo una afirmación de la vida casi un poco carnal, si aceptamos que el lenguaje pueda ser un cuerpo. Y se da esa doble significación que es contradictoria, pero es que esa contradicción yo entiendo que está muy bien. La contradicción es una forma de energía, puede generar una energía.

Es verdad que Cervantes podría asumir en buena medida muchos versos magníficos de Gamoneda, pese a la diferencia inmensa de tiempo, espacio, historia y cultura que los separa, y decir con él, por ejemplo, «amé todas las pérdidas», «amé las desapariciones». Quizá no diría: «así fue nuestra edad: atravesábamos las creencias». Porque, a la hora de morir demostró que mantenía su fe católica. Sí podría decir, no obstante: «así fue nuestra edad: pero yo atravesaba las creencias»; o algo similar, porque tan rebelde fue Cervantes en el siglo XVI como lo es ahora Gamoneda. Es verdad que Cervantes se mueve asimismo entre contradicciones de toda índole, que analiza o denuncia, como hemos visto; aunque sin llegar a los extremos de nuestro poeta, cuando dice que «la contradicción está en mi alma como los dientes en la boca que habla de misericordia».

Se ha dicho **a menudo que los títulos cervantinos son contradictorios, que, por ejemplo, no se aviene bien «ingenioso» con «hidalgo»**, términos quijotescos que se repelen, pues no era precisamente el ingenio lo que caracterizaba a los escuderos, más bien romos; por no hablar de los sentidos opuestos y enfrentados de «quijote», ni de a qué «mancha» se refiere Cervantes

en su novela inmortal, si a la geográfica o a la de sangre, etc. De la misma manera, «novelas» y «ejemplares» son palabras que encajan muy mal, dada la mala fama que tenía la herencia de Boccaccio, contraria a cualquier lección moral, enemiga de toda ejemplaridad. Los títulos de los poemarios del leonés son también contradictorios, en buena coherencia con el contenido y la forma de sus poemas, y corroboran o desvelan, o ambas cosas a la vez, la contradicción que está en el centro de la poesía de Gamoneda: *Sublevación inmóvil* (1953-1959 y 2003) no puede ser más claro, porque la sublevación implica acción, obviamente, nunca inmovilidad. Lo mismo le sucede a *Exentos I* (1959-1960 y 2003) y *Exentos II* (1963-1970 y 2003), es decir «libres»; ya que son poemas que ostentan su libertad en una España sin ella; versos que presumen de su exención, cuando están, al contrario, plenamente comprometidos con la realidad. En medio, *Blues castellano* (1961-1966 y 2004) insiste en el choque de opuestos, pues nada más lejos de la dulzaina y el tamboril de la vieja Castilla que la música negra del blues norteamericano. *Descripción de la mentira* (1975-1976 y 2003) es otro título igual de chocante, o más, porque la mentira no se puede describir, de un lado, y porque el libro no describe sino que desvela el disfraz de verdad de la España de la mentira. *Lápidas* (1977-1986 y 2003) no es un libro de epitafios ni se refiere a las tumbas de los muertos, sino que poetiza la vida y sus sinsentidos. *El libro del frío* (1996-1998, 1998 y 2004), de la misma manera, no es un tratado meteorológico ni un manual de instrucciones para congelar alimentos o un folleto de funcionamiento de frigoríficos, ni nada que se le asemeje, pese a su título, sino una reflexión lírica sobre la vejez y la muerte próxima. *Arden las pérdidas* (1993-2003 y 2004) implica otro imposible semejante a *Descripción de la mentira*, porque ni se queman las abstracciones ni se describen las mentiras, sino los objetos. *Cecilia* (200-2004), en fin, es el único que no implica ninguna contradicción, aunque el propio Gamoneda y su mujer tuvieron la amabilidad de decirme, tras mi intervención en el congreso, que tenía razón en mi lectura, porque también el primer título de *Cecilia* —que ahora no recuerdo ¹⁸—, había sido completamente contradictorio, como todos los demás, aunque finalmente el poeta decidió cambiarlo por el de Cecilia ¹⁹.

6. Biografía y literatura

Y, sobre todo, es verdad que biografía y literatura, vida y poesía son indisociables para ambos. Cervantes no pudo ni quiso separarse nunca de sus experiencias en Italia, Lepanto, Argel, La Mancha o Andalucía ²⁰. Gamoneda tampoco, como dice en *El cuerpo y los símbolos* ²¹, «la poesía [...] crea realidad [...] y engendra conocimiento», pero no sustituye a la vida, sino que la «intensifica», porque es, dice, «el relato de cómo voy a la muerte», y por tanto,

la poesía es tiempo, memoria, «pero la memoria es siempre conciencia [...] de consunción del tiempo correspondiente a mi vida, y, por esto mismo, conciencia de ir hacia la muerte» ²². Y en su caso concreto, para ser exactos, la memoria y el pensamiento «son posteriores a un impulso musical», por eso, afirma: «solo sé lo que digo cuando ya está dicho» ²³. En consecuencia, «lo que Gamoneda deja escrito procede directamente de su sangre y de sus humores». «La lucidez de Gamoneda. —prosigue Clara Janés ²⁴— se desarrolla en ese clima del que va por los caminos, un clima de reflexión. Es su andadura, el poeta atraviesa espacios y tiempos. Y esos espacios y tiempos exteriores cruzan a su vez el límite hacia el interior, catalizador de la memoria. [...] Como consecuencia, en esta construcción el olvido desempeña un papel importante.»

Sobre la contradicción del mundo y de la realidad, ya hemos hablado, aparte de que no es necesario insistir, dada su obviedad. Me interesa más, por ello, la contradicción interna del poeta. ¿A qué se debe? ¿Podemos explicarla? El poeta nos ayuda a ver alguna luz. Leamos sus declaraciones y sus versos.

Gamoneda habla en ocasiones de su lucha interior. Por ejemplo, en su discurso del premio Cervantes sobre la «cultura de la pobreza». Oigámosle:

El poeta es un ser impúdico. Si yo tuviera verdadero respeto a todas esas cosas, tendría que practicar el silencio, que es lo que he practicado durante mucho tiempo. En ese sentido, la escritura es una forma de indignidad. Lo que pasa es que la asumo también, entro en el juego trivial y terrible de convertir lo más serio de mi existencia y de la de los que están a mi lado en un objeto para el placer, porque el poema, con independencia de lo que diga, incluso el poema que habla del sufrimiento más atroz, es un objeto para el placer; y añadido: la memoria del sufrimiento o el sufrimiento mismo generan la necesidad de consolación. Y esa consolación está en el placer que produce la materialización, la conversión de eso en un objeto de otra especie, en un objeto con otra función añadida que lo hace más tolerable. Para mí la poesía es, en última instancia, consolación.

Son palabras casi mágicas, desentrañadoras, de una sinceridad y de una hondura pasmosas. Ya lo había dicho antes, en verso o prosa poética. Recordemos algún ejemplo notorio:

Sé que el único canto,
el único digno de los cantos antiguos,
la única poesía
es la que calla y aún ama este mundo,
esta soledad que enloquece y despoja. (*Exentos I*)

Con su lucidez habitual, su palabra exacta, precisa, y su rabiosa sinceridad, Antonio Gamoneda nos da las claves de su creación: lo único digno es el silencio, «la única poesía / es la que calla». Pero el poeta es un creador,

siente sobre todo el placer de la creación, de la escritura, por encima de cualquier otra consideración: «incluso el poema que habla del sufrimiento más atroz, es un objeto para el placer». Se trata, en consecuencia, de un placer estético, del placer que produce la transfiguración literaria, o mejor, poética, de cualquier asunto, la que convierte cualquier cosa «en un objeto de otra especie», en un poema. Esa es la razón por la que «la poesía es, en última instancia, consolación», al decir del poeta leonés, dado que, la belleza poética conforta al creador, consuela el dolor de sus contenidos.

No se olvide que, en última instancia, que algo aparezca como vida o como literatura a ojos del lector depende del propio artificio literario o poético: en *El curioso impertinente* quijotesco, por ejemplo, los personajes de una novela, que figura así, como tal novela, dentro del texto, esto es, Lotario y Anselmo, son capaces no solo de escribir y leer sonetos de amor, sino de mantener una conversación teórica sobre si los poetas enamorados dicen o no la verdad:

—Luego, ¿todo aquello que los poetas enamorados dicen es verdad?

—En cuanto poetas no la dicen —respondió Lotario—; mas, en cuanto enamorados, siempre quedan tan cortos como verdaderos.

—No hay duda deso —replicó Anselmo. (I, 24).

En consecuencia, estos personajes, frente a los sonetos, que son literatura, parecen de carne y hueso, dado que los escriben, leen y comentan incluso si dicen o no la verdad; pero como personajes de ficción, de una novela llamada *El curioso impertinente*, acaecida en Florencia, que lee el cura en una venta manchega, son literatura, nada más que literatura, y, por tanto, hacen parecer seres de verdad al cura, al barbero, a don Quijote, Sancho, etc., dado que leen y juzgan este relato. Pero, a su vez, don Quijote y los demás son entes de ficción, claro está, de una obra escrita en árabe por un tal Cide Hamete, lo que da vida a este autor arábigo meramente ficticio, pues no es otra cosa que una invención del autodenominado «segundo autor», que hace traducir el manuscrito a un morisco aljamiado del Alcaná de Toledo... Todos, unos y otros, meros entes de ficción, aunque parezcan a veces más reales que la realidad; todos, en fin, obra de Cervantes, o mejor, de su pluma: «para mí *sola* nació don Quijote». Y es que todo, absolutamente todo, hasta que unas palabras parezcan, o no, vida auténtica, depende del texto, de la literatura, de procedimientos estéticos. Y Gamoneda lo sabe bien. Cervantes, por ende, estaría plenamente de acuerdo con nuestro poeta en la consolación que da la belleza, en el placer de la escritura, más allá del dolor intenso auténtico que nace de la dolorosa realidad en que se inspira.

Con todo, Gamoneda es mucho más pesimista que Cervantes, más próximo a Quevedo, en ese sentido, si se quiere hacer una comparación con un contemporáneo del autor del *Quijote*. Cervantes siempre deja abierta la puerta a

la esperanza, justo al contrario que nuestro poeta, para quien «Ahora ya no queda tabaco ni esperanza», «otros os engañáis con la esperanza», «no tengo miedo ni esperanza», o hay «placer sin esperanza», etc. Y es más pesimista, con independencia de que deje o no una sensación de pesimismo en el lector. Pues con frecuencia no la deja, ya que predomina la estética. De hecho, la pregunta de Marcos Taracido a la respuesta que he anticipado, implica toda una interpretación en este sentido, pues reza así: «toda la obra tuya es absolutamente pesimista; sin embargo es maravillosamente optimista por la belleza del lenguaje, es decir, la manera en que está contado crea optimismo.» Y así es.

Gamoneda es muy consciente de sus recursos, que son, como en el siguiente caso, muy semejantes a los de don Miguel:

Yo tengo casi la misma actitud para dialogar con el «tú» desconocido, con el «tú» que tiene nombre en mi conciencia y que no soy yo, y con el «tú» que sé que soy yo. En mi discurso yo no tengo dificultades para dialogar conmigo. No hago del «yo» un personaje recurriendo al mecanismo de llamarle «tú». Al menos, no tengo conciencia de ello —le dice a López Abiada—.

Recursos que son coincidentes con los de Cervantes, y están en la base, a mi entender consciente, de la «emanación inconsciente» de que habla nuestro poeta, por más que el reconocimiento de su capacidad lectora me haga dudar. En cualquier caso, puede aceptarse la contradicción, si consideramos que el *Quijote* es principalmente poesía, y que, por consiguiente, «en el lenguaje poético, [...] los molinos son gigantes, los gigantes son poderosos, su ejercicio es la maldad, y el Caballero de la Eterna Juventud, el abatido, nos revela que su infortunada verdad consiste en la causa necesaria de luchar contra esa maldad».

Hay, en fin, una coincidencia de carácter entre Gamoneda y el autor del *Quijote* que es de extraordinario interés para explicar sus numerosas semejanzas: la melancolía de ambos, la melancolía que Cervantes encarna en don Quijote y Gamoneda en toda su poesía, y era el temperamento, el «humor» de los poetas, los creadores y los inteligentes de los siglos XVI y XVII. «El temperamento acedioso y retraído del poeta Gamoneda encuentra su cauce terapéutico —dice Rodríguez de la Flor ²⁵ — en la efusión de una *tinta de la melancolía* que presta a sus páginas de siempre una tonalidad única, singularizándolas con la marca ambigua que tradicionalmente han recibido los productos generados por los hijos y la prole de Saturno». En efecto, ambigüedad, indagación artística en los límites vedados para otros, desencanto, pasión creadora, placer del texto, profundidad, capacidad de sobreponerse a la propia realidad adversa, etc., son rasgos de la melancolía que establece puentes obvios entre Cervantes y Gamoneda.

7. Diferencias

Pero hay también muchas diferencias, como es natural, entre el quehacer cervantino y el del poeta leonés, dentro de una poética en parte común y de un temperamento en cierta medida semejante, que se deben a su carácter distinto, a su personalidad diferente, y no solo a sus épocas y tiempos, tan distantes. No me refiero, por tanto, ahora, a razones históricas, no tengo en cuenta que Cervantes fuera un héroe de España o de Castilla y de su religión católica, ni a que luego se desengañara del heroísmo y «atravesara» incluso «las creencias» de su época; porque, finalmente, tanto su héroe más destacado como él mismo se atuvieron a las pautas ortodoxas de bien morir, a los ars moriendi católicos entonces vigentes.

Pero, insisto, no me refiero a esas desemejanzas, obvias y naturales, sino a cuestiones de talante personal, que son el algún caso muy diferentes. Y sobre todo, me refiero a una en particular; **la ironía, clave medular de la literatura cervantina, eje que le permite el distanciamiento de creador genial, y hace posible el perspectivismo de sus personajes**, el que caracteriza su mundo, e incluso explica, lejanamente, el origen de la filosofía de Ortega, a quien cita, dicho sea de paso, a menudo Gamoneda, pues nace en un libro llamado *Meditaciones del Quijote*, que sistematiza lo ya hecho y dicho por la obra cervantina. La ironía axial de Cervantes, que es talante y recurso, procedimiento y clave literaria, que es todo a la vez, vida y literatura, **falta por completo, o casi, en la obra poética de Gamoneda**. Lo dicen muy bien Amelia Gamoneda y Fernando Rodríguez de la Flor. A sus palabras me atengo:

Una privación, la falta misma de un mecanismo decisivo en los procesos del arte de la posmodernidad, como es la ironía (con un reverso que debemos leer así: donde no hay ironía, es que hay dolor), le opone taxativamente también a quien hace de la misma el motor de su propia representación. [...] Incapaz de ironizar sobre sí mismo, y menos sobre la clase perdedora en que ha crecido su experiencia, el poeta ha sabido ver en este mecanismo lo que tiene de vergonzante confesión de un privilegio. [...] «Yo no he metido en un mismo cesto ironía y sufrimiento», declara de un modo casi acusador, y, al hacerlo, cuidadosamente elige el sufrimiento para trazar este opuesto polo de la ironía. El sufrimiento sentido (que es sentimiento en conjunto, dolor coral, común) se opone así a las elecciones de exclusivo signo estético que alientan o fundamentan el régimen actual de la sobras de arte verbal. Definitivamente curado de y puesto a salvo del otro lado de la ironía, en virtud de una asunción del «dolor del mundo», a Gamoneda solo le queda en este plano de lo colectivo la solidaridad ²⁶.

Quizá por eso le parezca «inconsciente» a nuestra gran poeta la capacidad poética cervantina, pues no sería disparatado pensar que, lejos de la ironía cervantina, quizá por mero temperamento personal, se le escaparan algunos de sus mecanismos literarios. ¡Quién sabe! Sea como fuere, es probablemente una cuestión de carácter individual.

Pero eso no afecta a mi argumentación, en la que se demuestra, si no ando errado, que, elecciones personales aparte, la poética de **la pobreza deviene**

finalmente en poética de la libertad, más allá de que la pobreza condicione quizá más al poeta leonés que al inaugurador de la novela moderna. Me interesa en todo caso destacar que las lúcidas palabras de nuestro impar poeta leonés sobre Cervantes y la pobreza ayudan mucho a la comprensión cabal del creador de la novela, pero no menos —y es lo que me ocupa— que a entrar en los oscuros y hondos poemas, en los «paraísos cerrados para muchos», parafraseando a Soto de Rojas, del propio Gamoneda.

No hay que olvidar, sin embargo, que para el astur-leonés, hombre de su tiempo al fin, no existe la eternidad, no hay Dios ni esperanza ultraterrena: «la imposibilidad es nuestra iglesia» —dice—: «No hay nada más allá de la última profecía. Hemos soñado que un dios lamía nuestras manos: nadie verá su máscara divina». En ese contexto, un poema acaba afirmando que:

Así las cosas,
la locura es perfecta.

La locura, qué curioso, una de las claves de la obra cervantina como se sabe: eje de *Don Quijote* y del *Licenciado Vidriera*. Recordemos, simplemente, unas hermosas y atinadas palabras de *Tiempo de silencio* (1962), de Luis Martín Santos, sobre el particular:

Cervantes, Cervantes. ¿Puede realmente haber existido en semejante pueblo, en tal ciudad [Madrid] como esta, en tales calles insignificantes y vulgares un hombre que tuviera esa visión de lo humano, esa creencia en la libertad, esa melancolía desengañada tan lejana de todo heroísmo como de toda exageración, de todo fanatismo como de toda certeza? [...] ¿Qué es lo que ha querido decirnos el hombre que más sabía del hombre de su tiempo? ¿Qué significa que quien sabía que la locura no es sino la nada, el hueco, lo vacío, afirmara que solamente en la locura reposa el ser-moral del hombre? ²⁷

Cervantes era un católico, seguramente inconformista y crítico, pero un creyente, al fin y al cabo, siempre esperanzado, hasta en la muerte, como buen español barroco, que acaba por adoptar el hábito de la orden Tercera de San Francisco para bien morir. Gamoneda no es así, pues cree que no hay nada y que por eso la locura es perfecta. En eso coincide con Cervantes, sin duda, una vez más, pese a las diferencias enormes de credo y fe, y sobre todo de esperanza, pues para Gamoneda lo único real es la desaparición: «somos reales en la desaparición».

También, harto significativamente, coincide la *Edad de Hierro* contra la que lucha don Quijote para reinstaurar la Edad de Oro. En el poeta leonés solo queda, claro está, la de Hierro, como en Cervantes, aunque para él se trata de la vejez, de la misma vejez del Cervantes franciscano, siglos más tarde, en la que escribe: «esta es la edad del hierro en la garganta», el tiempo último en que de su boca solo «caen sílabas negras», «y sabes que es lo real lo que no existe», dice, como

sucede en los mundos imaginarios de don Quijote: ¡qué curioso!, ¡qué significativo!. Y acaba:

Así es la edad del hierro en la garganta. Ya
todo es incomprensible. Sin embargo,
amas aún cuanto has perdido.

8. Fracaso en la búsqueda de la verdad

La misma inquietud poética y literaria, que lleva a los dos escritores a la búsqueda de la verdad, concluye al final con el fracaso de esa búsqueda. A la postre, dice Gamoneda, «la verdad es un armario lleno de sombra». Para él no hay regreso, porque lo único que espera es la nada, la muerte. Todo muere, todo acaba.

Así las cosas, ¿de qué pérdida claridad venimos? ¿Quién puede recordar la inexistencia? Podría ser más dulce regresar, pero entramos indecisos en un bosque de espinos.

Queda, eso sí, igual que en Cervantes, el placer de crear, el placer estético, de la belleza, aunque sea sin esperanza; de los *espinos*, que simbolizan la hermosura de su tierra y de su lírica. Pero no deja de ser placer, **un placer que permanece, que se resiste a la muerte, que perdura tras ella: la obra poética**. «Hay una música en mí, esto es cierto, y *todavía me pregunto qué significa este placer sin esperanza*».

Gamoneda constata, con una belleza poética llena de imágenes inéditas, de metáforas nuevas, con un lenguaje lírico originalísimo, pero constata, en fin, el dolor intenso, las lágrimas negras, la injusticia, la crueldad, la angustia... de la humanidad doliente. Sin dudas ni paliativos. Pero en un momento dado de su evolución alcanza a advertir «la imposibilidad de distinguir la crueldad de la misericordia» (468). Así, en el escalofriante poema autobiográfico de *Arden las pérdidas*, que empieza: «Vi descender llamas doradas», pese a las «huellas judiciales» y «los huesos torturados» que vio (siempre dice «vi»), también llegó a ver («advertí», dice), «la belleza de ciertas úlceras y, en el tejido arterial, las tuberías que comunican el placer y la muerte» (469); soñó luego «otra vida dentro de su [mi] cuerpo». El sueño y la vida, tan cervantinos, tan barrocos.

El placer de crear es indudable, al lado del también incuestionable dolor por la humanidad. Para Gamoneda, como para Cervantes, no se pueden separar vida y obra, los pinchazos de la una y el placer de crear la otra: ambas van a la par, caminan juntas, son inseparables. Por eso, el poema acaba así:

Esta es mi relación, esta es mi obra. No hay nada más en la alcoba fría. Fuera de ella, abandonadas, están las cestas de la tristeza, excrementos cubiertos de rocío, y los grandes anuncios de la felicidad.

9. Referencias

Versiones anteriores de este artículo se han publicado en «Antonio Gamoneda, leer y entender poesía», en [MUELAS HERRÁIZ y LUJÁN ATIENZA](#) (2010), Toledo, Universidad de Castilla la Mancha y [Youkali. Revista crítica de las artes y el pensamiento](#), número 15, pp. 35-48.

9.1. Citas

¹ Las páginas que siguen son apenas el esbozo de un proyecto mucho más ambicioso y extenso sobre la poética de la pobreza que, a mi entender, preside buena parte del quehacer lírico de Antonio Gamoneda, y para cuya realización cabal necesito más tiempo. En principio, por tanto, me limito a trazar algunas líneas maestras del trabajo, a la luz de Cervantes.

² Cito siempre por Antonio Gamoneda, *Esta luz. Poesía reunida (1947-2004)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2004, p. 335. En adelante, para evitar notas, pondré al final de cada cita la página de esta edición.

³ Véase www.uah.es/universidad/premio_cervantes/documentos/discurso_gamoneda.pdf

⁴ Cito por mi ed., Madrid, Alianza Editorial, *Cervantes. Obra Completa*, 12, 1997, p. 20.

⁵ «La poesía lírica de Cervantes», en *Homenaje a Cervantes*, Madrid, *Cuadernos de Ínsula*, I, 1948, pp. 151-187. Firma con el pseudónimo de Joseph M. Claube.

⁶ Madrid, Cátedra, 1988, p.

⁷ Antonio Rey Hazas, «Cervantes se reescribe: teatro y *Novelas Ejemplares*», en *Críticón*, 76 (1999), pp. 119-164.

⁸ «Hay una magnificación de algunos un tanto extraña —dice Gamoneda—. Carlos Barral, por ejemplo, no era un poeta... Barral estaba en el mundo editorial, era un hombre inteligente, pero quería ser precisamente lo que no podía; y no digamos Gil de Biedma: Gil de Biedma era inteligentísimo, hizo ensayos espléndidos sobre Eliot, y, sin embargo, dudo mucho que tenga un gran tamaño como poeta. Esta extraña confusión: la «Escuela de Barcelona» nucleando la

«Generación del 50». Un amigo mío dice: «Eso es un invento, la Escuela de Barcelona es marketing». Yo tengo una experiencia que te voy a contar. Hace poco me invitaron a dar una lectura en el Palacio Real. Pagaban bien. Fui. Estaba con Ángel González, Claudio Rodríguez y con otros tres poetas jóvenes. De repente aquello se convirtió en un homenaje a Gil de Biedma y a Carlos Barral. Aparece la viuda de Carlos Barral y un señor con una guitarra cantando letras de Gil de Biedma. Y al día siguiente la prensa dice: «La Generación del 50 (en la que me incluyen, ya he dicho que erróneamente), rinde homenaje a los desaparecidos Carlos Barral y Jaime Gil de Biedma». Una manipulación. A mí no me llamaron para eso». Entrevista a Gamoneda de José Manuel López de Abiada, 30 / VIII, 1990, en *AnMal electrónica (Analecta Malacitana)*, 15 de junio de 2004.

⁹ Véase mi libro *Poética de la libertad y otras claves cervantinas*, Madrid, Eneida, 2005.

¹⁰ Cito por la ed. de Pedro Piñero, Juan de Luna, *Segunda parte del Lazarillo de Tormes*, 1620, Madrid, Editora Nacional, 1977, pp. 193-194.

¹¹ Ed. cit., p. 217.

¹² Cartas de algunos padres de la Compañía de Jesús, Tomo I, en *Memorial Histórico Español*, Madrid, Imprenta Nacional, 1861, Tomo XIII, pp. 124-125.

¹³ *Apud*, Pedro Herrera Puga, *Sociedad y delincuencia en el Siglo de Oro*, Madrid, BAC, 1974, pp.340 y 341.

¹⁴ *Ibid.*, p. 344.

¹⁵ Ed. J. M. Micó, Madrid, Cátedra, 1992, pp. 293-295.

¹⁶ *La Literatura del pobre*, Granda, Ed. de guante blanco, 1994, p. 26.

¹⁷ Reproduzco mis propias palabras: «Aunque, para concluir, me gustaría reiterar de nuevo que también la dificultad es común a los dos maestros de nuestras letras áureas, dado que tan arduo es entrar en la obra de Góngora como salir de la de Cervantes, pues tan oscura es la una como la otra, ya que, una vez superado el acceso al laberinto gongorino, todo es fácil, justo a la inversa de lo que acontece en el laberinto de Cervantes, de acceso abierto a todos, aunque de muy difícil salida airosa». A. Rey Hazas, *Poética de la libertad y otras claves cervantinas*, Madrid, Eneida, 2005, p.173

¹⁸ Desgraciadamente no lo apunté, pero Antonio Gamoneda y su esposa pueden corroborarlo.

¹⁹ Estas palabras proceden de mi artículo «La poesía de Antonio Gamoneda: reflexiones sobre su sintaxis de la quiebra, su estética de la verdad y su falta de ironía», que se publicará en el próximo volumen de *Leer y entender la poesía, Homenaje a Antonio Gamoneda*, Universidad de Castilla-La Mancha, 2010.

²⁰ Véase, simplemente, mi libro *Miguel de Cervantes. Literatura y vida*, ed. ampliada y renovada, Madrid, Alianza Editorial, 2005. Una síntesis más ajustada y

nueva, si se quiere, en las voces *Literatura y vida*, y *Libertad*, que he redactado para la *Enciclopedia Cervantina*, CEC, Alcalá de Henares, 2010, vol. VII.

- 21** Madrid, Huerga y Fierro, 1997, p. 35.
- 22** *Ibid.*, p. 24.
- 23** *Ibid.*, p. 26.
- 24** Art. cit., p. 66.
- 25** Y Amelia Gamoneda, en *Sílabas negras*, Salamanca, Universidad, 2006, p.54.
- 26** *Sílabas negras*, pp. 49-51.
- 27** Luis Martín Santos, *Tiempo de silencio*, Barcelona, Seix Barral, 1962, pp. 61-62.

9.2. Créditos del artículo, versión y licencia

REY HAZAS, A. (2014). «Antonio Gamoneda: poética de la pobreza». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 1. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-01/L15-01_03_antoniogamoneda.html]

Recibido: 10 de septiembre de 2013.

Aceptado: 1 de diciembre de 2013.

Letra 15



Créditos | Aviso legal | Contacto | Mapaweb | Paleta | APE
Quevedo

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [ARTÍCULOS](#)

Antonio Ferres entre las urbes de la memoria y el deseo: «París y otras ciudades encontradas» (2010)¹

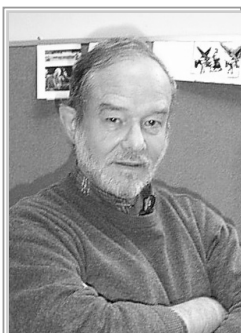


Foto: Tony Alcarria

Louis Bourne

Professor of Spanish
Department of Modern Languages & Cultures
Georgia College & State University, CBX 046
231 West Hancock St.
Milledgeville, GA 31061
EE.UU.

louis.bourne@gcsu.edu

Descargas: [PDF](#) [EPUB](#)

Resumen / Abstract

Resumen.

Antonio Ferres, novelista y cuentista, ganó renombre por *La Piqueta* (1959) como miembro de un grupo que se identificaba con el realismo crítico (de 1958 a 1962). No obstante, Ferres empezó a publicar poesía con *La deslumbrada memoria* (1998). Su sexto poemario, *París y otras ciudades encontradas* (2010), mientras sea un homenaje a *Las ciudades invisibles* (1972) de Italo Calvino, nos presenta dos categorías contrastantes de la ciudad: la maltrecha de sus memorias del franquismo y la imaginativa, amplia, en la que los árboles, las mujeres y otros entes de la naturaleza son recuperados o perennes protagonistas.

Palabras clave: la memoria, el deseo, la retórica del régimen, la perspectiva cósmica, la ciudad real, la ciudad no creada, el sueño, los árboles, las mujeres, el

amor, las montañas y los valles, las estrellas.

Antonio Ferres among Cities of Memory and Desire: «Paris and Other Cities Discovered» (2010)

Abstract.

Antonio Ferres, novelist and short-story writer, gained renown for «La Piqueta» («The Pickaxe», 1959) as a member of a group identified with critical realism (from 1958 to 1962). Nevertheless, Ferres began to publish poetry with «La deslumbrada memoria» («Bewildered Memory», 1998). His sixth collection, «París y otras ciudades encontradas» («Paris and Other Cities Discovered», 2010), while being a tribute to «Invisible Cities» (1972) by Italo Calvino, presents us two contrasting categories of the city: the damaged one of his memories from Francoism and the ample, imaginative one in which trees, women and other entities of nature are recovered or perennial protagonists.

Keywords: *memory, desire, the rhetoric of the Regime, the cosmic perspective, the real city, the uncreated city, dream, trees, women, love, mountains and valleys, the stars.*

Índice del artículo

[L15-01_04 Antonio Ferres entre las urbes de la memoria y el deseo: «París y otras ciudades encontradas» \(2010\)](#)

- [1. La desolación de la ciudad histórica](#)
- [2. La ciudad y la naturaleza como fuentes de amor](#)
- [3. Referencias](#)
 - [3.1. Citas](#)
 - [3.2. Bibliografía](#)
 - [4.3. Créditos del artículo, versión y licencia](#)

Antonio Ferres (Madrid, 1924) empezó su carrera literaria ganando el Premio Sésamo de Cuentos en Madrid, el año 1954, con *Cine de barrio*. Desde entonces ha publicado unas catorce novelas. *La piqueta* (1959) fue la novela que le dio renombre. Agrupado con novelistas como Jesús López Pacheco, Armando López Salinas y Alfonso Grosso, Ferres pertenecía a lo que se llamó el realismo crítico, un período más corto del realismo social en el cual se denunciaba el ambiente bajo la dictadura de Franco, desde 1958 hasta 1962. Durante este último año, salió en italiano *Los vencidos*, habiendo sido prohibido por la censura en España. Ferres también ha sido autor de cuentos, con una antología publicada por Alianza en 1983 y dos más, *El caballo y el hombre* y *El otro universo*, en 2008 y 2010.

Durante los años 90 el prosista, cuyas novelas siempre han tenido vetas líricas, empezó a publicar poesía con *La deslumbrada memoria* (México, 1998) y *La inmensa llanura no creada* (2000) que mereció el premio Villa de Madrid (2001). Desde entonces, ha publicado tres poemarios más, *La desolada llanura* (2005), *París y otras ciudades encontradas* (2010), y *La urraca y los días iluminados* (2012).

La colección de 2010 comparte algunos rasgos en común con *El otro universo*. En los cuentos de esta colección, Ferres recorta las narrativas «a favor de un ambiente de deseo inacabado como expoliador de la literatura» (Bourne, *La sombra*, 5). El primer poema de la colección de ciudades encontradas, *París*, el yo lírico y la amada se tendían

a la orilla
como en el deseo de otro río
igual que ayer (17)

cuando ellos temblaban de amor. El deseo que siente el poeta es para un río recordado cuando sentían aun más viva su pasión. Si aquí encontramos el tono nostálgico del poeta, el poema *Juventud* nos indica que el narrador acepta que

Nunca va a volver
aquel largo misterio
el portal de entrada

más bien a «una vida olvidada» (31) de una juventud que el poeta acepta que no volverá, un *ubi sunt* no de lamento sino de resolución para dejar lo que no puede retornar.

Sin embargo, hay otra perspectiva más cósmica en estos poemas, textos que procuran romper con las restricciones del tiempo como hicieron varios protagonistas de *El otro universo* a favor de una consciencia libre de las trabas cronológicas. Parte de este deseo se plasma en versos finales como

Alcanzaremos la sombra profunda
que nos hermana con los árboles
y comenzará el mundo
(*Tregua y revolución*, 25).

Esta solidaridad con los árboles vuelve en un contexto de la pareja cuando

tú y yo estuvimos
y temblábamos con los árboles jóvenes
(*Aquí y ahora*, 46)

y cuando el poeta, en *Siento el aliento del mundo*, también sigue «entre el aliento de los árboles vivos» (65). Tal vez se hermane con la longevidad arbórea y su amparadora presencia.

He de explorar el vínculo entre las ciudades encontradas de Ferres y lo que la nota editorial al principio del poemario indica es un homenaje «a la genial *Las ciudades invisibles* de Italo Calvino» (6). Sospechamos que ambos autores utilizan la ciudad como símbolo para sus descubrimientos imaginativos. Dice Calvino:

El hombre que viaja y no conoce todavía la ciudad que le espera al cabo del camino, se pregunta cómo será el palacio real, el cuartel, el molino, el teatro, el bazar (19).

Ambos autores son creadores y viajeros de mundos inventados.

1. La desolación de la ciudad histórica

Para entender bien la idea de la ciudad en el poemario de Ferres, hace falta atender a su autobiografía, *Memorias de un hombre perdido* (2002). Sus primeros años desde su nacimiento en una casa del barrio de Argüelles en la calle Antonio Palomino, así como su juventud, quedan truncados por la victoria del ejército nacionalista de Francisco Franco cuando tenía quince años. Su generación de jóvenes era una de «niños perdidos en la guerra», y se convirtieron en habitantes

de una larga posguerra, de los años *triumfales* y de la *victoria*, en una ciudad vulgar donde aparentemente nunca pasaba nada (54).

No por casualidad la tercera novela de la trilogía *Las semillas* (*Los vencidos*, 1962, *Al regreso del Boiras*, 1974) se llama *Los años triunfales* (1978). Su imagen de la ciudad, la capital de España, fue coloreada por la retórica del régimen, la cursiva en que pone esos años triunfales de la victoria. Cuando empezó a enviar octavillas por correo a mucha gente para un boicot y una huelga en el barrio de Vallecas, un pueblo y barrio de Madrid, pero no Madrid porque no tenía «el mismo brío y riqueza de Madrid», dice de su vida que «transcurría por un tiempo que parecía vacío» (72). Y confiesa cuando se traslada a su primer piso emancipado de sus padres, observa que «quizá no sea fácil escapar de la ciudad destruida que llevo dentro» (99).

Antonio internaliza el dolor de la desolación y desilusión que afecta a su lugar natal. De allí hay una corta distancia a lo que sentía él y su amigo novelista, Armando López Salinas (autor con él de la memorable crónica de un viaje, *Caminando por las Hurdes* [1960]), como

«una ciudad irreal, habitada por una gente de la que no conocíamos casi nada» (110).

Este proceso de enajenación será fundamental para los saltos de la imaginación y la ansiedad tanto en sus novelas y sus cuentos como en la poesía.

En sus *Memorias* se trata de convertir «la ciudad perdida de la guerra civil» (92) —a fuerza de varias vueltas breves a España desde los Estados Unidos— en un lugar que le permite rozar con su «aliento la ciudad aún no creada» (150). Describe su deseo de «nacer otra vez aquí» en Madrid y se refiere a «esta época» (150) en la que escribe poemas. Y en el último capítulo de sus recuerdos, cuando sale de noche por su barrio para ver los adolescentes errabundos que beben botellones de cerveza o calimochos, y «permanecen en silencio [...] como si soñaran,» él tiene ganas de decirles que estuvo «en una ciudad solo soñada» (216).

Este contraste entre la ciudad controlada por el régimen y la ciudad soñada se refleja también en *París y otras ciudades encontradas*. «La ciudad de la Victoria», descrita en el poema con este mismo nombre, está rodeada de desierto (28): no es suyo ni tampoco está feliz en su memoria de la adolescencia en un

pequeño sótano
de una casa en una ciudad perdida
(*La inmensidad*, 29).

El poeta madrileño acude a la ciudad de su imaginación hasta tal punto que, en *Atlántida siempre*, su memoria de estar en la mili en Las Palmas se transforma en el contexto marino: «Una vez viví en una ciudad oceánica» (19). De parecida manera, recuerda en el poema *Atalaya* una época en la que vivía tal vez con familiares en un espacio tan alto que el ensueño le colocaba

en la atalaya invicta
de una ciudad invencible,

lo opuesto de lo que vivía en la capital derrotada. A menudo la visión de la ciudad queda vinculada a una memoria de una joven querida, por ejemplo, en *Y* en el que la muchacha, que no va a volver nunca, se acompaña con el pensamiento que

tampoco va a existir nunca
la ciudad abierta
de los dioses eternos (32).

El deseo informa el poema *Galaxias* ya que el poeta quiere escribir

un poema que descubra ciudades
donde conocen tu lenguaje (38).

Si hay añoranza por la mujer ausente, se convierte en *Tanto tiempo* en una fantasma difusa de urbes recordadas, en

la realidad muerta
de otra Tierra
donde hubo ciudades
que no encuentro (40).

Y si no las encuentra, entonces las inventará como relacionadas con el empuje del deseo. En *La ciudad del sol*, es

en la luz blanquísima
de la ciudad nueva
nacida del catálogo infinito
de las formas (58)

que

los seres vivos
distingan otro ritmo
de la evolución y del deseo (59).

Ferres desarrolla esta idea de la ciudad nacida de la imaginación en *Las ciudades simétricas*, poema que declara «de un Universo semejante» (62). Aunque el texto comienza en las playas del Pacífico, combina este escenario con la erupción de otro universo para volver a un aroma del océano que le hace temblar «de deseo» (62).

Este tema del deseo se relaciona con el mismo en la imaginación barroca de Italo Calvino en *Las ciudades invisibles*. El contexto es una serie de relatos que cuenta el viajero Marco Polo en primera persona a Kublai Kan, nieto de Gengis Kan, emperador de los mongoles. Hay nueve capítulos con diez cuentos en el primero y en el noveno, cinco en los otros. Cada ciudad tiene nombre de mujer, así las descripciones se prestan a detalles casuales, sorprendentes y caprichosos.

En los tres capítulos primeros, hay cinco relatos nombrados *Las ciudades y el deseo* pero en el último, Calvino hace una clara personificación de la ciudad Zobeida como una mujer desnuda «que corría de noche por una ciudad desconocida» (59), pero todos los hombres que la perseguían la perdieron. Deciden construir una ciudad «como en un sueño» (59) para que nunca pudieran perderla otra vez. Y cuando vienen otros hombres nuevos a la ciudad porque reconocen algo del sueño en sus calles, los primeros hombres que construyeron la

ciudad no pueden entender «qué atraía a esa gente a Zobeida, a esa ciudad fea, a esa trampa» (60).

2. La ciudad y la naturaleza como fuentes de amor

Sin embargo, Ferres no describe la mujer como trampa y sus ciudades ideales no son ni invisibles ni engaños, sino manifestaciones del amor, o como afirma tajantemente en *Xalapa-Veracruz o vivir al sur del mundo*:

Solo el amor o la Revolución
nos hacían regresar al mundo (77).

Vemos el amor presente en *El bosque encadenado* ya que inicia el poema con «ciudad que se alza desde el sueño», y aunque cambia la escena de invierno a verano, se fija en «Tu cuerpo de muchacha junto al mío» y

los prados
donde descansábamos del amor (76).

Menos importa el ambiente estrictamente urbano como la expresión de plenitud amorosa. Parecida fruición ocurre en *Ciudad de noche* donde no se menciona una ciudad para nada pero se trata de su alma temblando, ya que el yo lírico se ha extraviado desde el primer verso: «Me he perdido en la noche» (84). Nos hace pensar que «ciudad» es un sentido de solidaridad, no meramente con la mujer sino más bien con toda la naturaleza. Su alma se asoma

al cielo antiguo
donde hay astros muertos que miramos

y se trata que un «nosotros» que es un «yo» que se extiende al ser humano. El poeta declara, a continuación,

Pero es gozo
regresado aquí mi cuerpo entero
contemplando las montañas de la noche (84).

Describe una unión de todo su cuerpo con las montañas, así parece que se trata de una unión con la naturaleza, porque después se refiere a la vida de insectos, el ruido de lince, y hasta

los valles que anhelamos
los seres diminutos
que caminan conmigo (85).

Aquí las criaturas de su bucólico entorno le acompañan, y le producen

la ilusión de la eternidad de la Tierra
aún en la noche oscura (85).

Su compañía, al final, es su sentimiento de solidaridad con los entes naturales, y en este sentido «ciudad» llega a significar «acompañamiento» unitario. Pese a llevar una cita de San Juan de la Cruz de *En una noche oscura* (259), no se especifica aquí una unión con Dios sino con el mundo natural en el que vive el hombre. Sin embargo, es evidente que el poeta busca una salida de los confines de la mortalidad al describir su alma «asomada a espacios mayores que mis días» (84). Además, al contemplar las montañas y después los valles anhelados, nos recuerda a la Esposa de la estrofa 14 (B, Jaén) del *Cántico espiritual* de San Juan en el que la persona amada se identifica con estos dos elementos del paisaje:

Mi Amado las montañas,
los valles solitarios nemorosos (250).

Cuando se refiere a circunstancias históricas, Ferres traza el realismo de la ciudad maltratada, lejos de su sentido personal de la urbe. En el poema *Paz*, describe un momento de

estar en paz y sueño
lejos del ruido
de guerras

y en un catálogo de circunstancias adversas se refiere a «las ciudades maltrechas» (95). Semejante recuerdo vivifica *Reencarnación*, en el que traza su simpatía por una mujer que no pudo amar pero en un aspecto de ella le gustaría

Reencarnar en el brillo enorme de tus ojos cuando huías
y ardían las ciudades incendiadas (98).

En estos poemas, la ciudad significa eventos históricos que el poeta quiere dejar para encontrar un refugio de ternura y amor posible. Dos penúltimos poemas expresan el contraste entre las ciudades soñadas y las históricas perdidas o malogradas. En *Llegar hasta ti en Córdoba*, el poeta se identifica tanto con la mujer evocada que quiere

estar en el mundo
como sangre tuya
en tu ciudad indecible
en tu país de dulces sombras (105).

La idea de la ciudad abarca un sentimiento inefable de hacerse la amada, aunque está dispuesto a aceptar que ella nunca tuviera memoria de él. En contraste, *El hermano mayor* presenta a este familiar como persona que tenía que conducirles «en la lucha», y su hermano menor, el autor, se pregunta cómo podía él conocer a su pueblo sin haber visto

la mirada
de las mujeres perdidas

y sin conocer «el grito de los huérfanos» (107). Con este desarrollo poemático no nos sorprende que el poema empiece con un movimiento ominoso que caracteriza el tiempo:

Fue en plena marcha
hacia ciudades
fundadas frente al viento (106).

En este ambiente bélico, ninguna ciudad puede permanecer.

Italo Calvino dice que Kublai Kan es un

emperador melancólico que ha comprendido que su ilimitado poder poco cuenta en un mundo que marcha hacia la ruina,

así tiene en Marco Polo un viajero imaginativo que «le habla de ciudades imposibles» (14). El autor italiano considera mejores las del capítulo cinco, ya que tienen «su evidencia visionaria» y su «zona más luminosa» (16). Así Marco ofrece una «ciudad en el vacío [...] suspendida en el abismo» (88), otra donde «los habitantes tienden hilos entre los ángulos de las casas» (90), una tercera en la que «nada de la ciudad toca el suelo salvo las largas patas de flamenco en que se apoya» (91), una cuarta en la que «dioses de dos especies protegen la ciudad» (92). La imaginación de Calvino se prolifera poliédricamente.

Ferres, sin embargo, tiende a dibujar la ciudad de dos maneras: como enajenante, o por influencia de la guerra o por ansia de un mundo mecanizado hostil; o, de otra manera, imaginativamente, como la encarnación de una naturaleza viva y, sobre todo, informado por un contexto donde el amor se expresa y humaniza el entorno.

Volvamos al tema de los árboles en el poemario de Ferres precisamente porque se ubica en un contexto de un libro que se dedica a «otras ciudades encontradas», y así parece original que el poeta busca su asociación con estas silentes o susurrantes plantas perennes y verticales que nos acompañan en el campo o en la ciudad. En *Galaxia*, un poema un tanto profético respecto a lo que escribirá, incluye

un poema que descubra países
con grandes árboles de resina roja
como fuera la sangre de los hombres (38).

Identifica una sustancia que segregan los árboles con la sangre misma del ser humano, como después en el ya mencionado poema, *Siento el aliento del mundo*, ve la unión del soplo de la creación en el mundo en general y en particular cuando sigue «entre el aliento de los árboles vivos» (65). Comienza con un ser respirante pero termina dedicándose a las palabras porque están

hechas para acariciar la piel humana
para levantar el vuelo del amor (65).

Ferres hace a los árboles participantes en su paisaje ideal donde reina el sentimiento humano que busca unión con otros seres. A veces es la colectividad de los árboles que imparten vida al ser humano como en *Mira la hermosura de la tierra* en la que cita al principio «la selva viva» antes de concretar que es

donde comienza el corazón del hombre
en el pecho de un animal perdido (70).

El hombre en este contexto selvático

sigue hacia la cosecha
de otros árboles,

inventor de lo eterno y el tiempo, y termina siguiendo

por la hermosura de la Tierra
por la selva crecida en el intervalo oscuro (71).

En «El bosque encadenado» que se trata de la ciudad alzada del «sueño», hay «blancos árboles que llegan a las nubes» (76). Y cuando confiesa en momento melancólico, en el poema *Jardín*, que «es tan oscuro el Universo» sin soles, sus ojos aún «buscan la hoja caída del cerezo», se recompensa con la imagen del cerezo en un

centro
ingrávido
esperando las flores
y las dulces frutas (94).

Incluso en el contexto enajenante del poema *La torres del norte de Chicago*, en una noche de frío con borrachos y un alba con pájaros cardenales gritando

rojos con el invierno subiendo del Lago Michigan, se refugia en unas figuras de madera: «en los muros habíamos pintado árboles de cadmio» (99).

La memoria del amor viene a ser un tema fundamental de *París y otras ciudades encontradas*. Frecuentemente tiene un vínculo con la ciudad o el poeta abandona el contexto urbano para imaginar un lugar esencial y algo cósmico en su memoria. En el primer poema del libro, *París*, único sobre esta ciudad, recuerda cuando un tú y yo escaparon «hacia los bulevares» y los puentes de la capital francesa se tendían

a la orilla
como en el deseo de otro río

y este deseo

igual que ayer
cuando temblábamos de amor
lejanos (17).

Presenta un ayer que toma más distancia temporal con la palabra final, la lejanía de los dos. Hay poemas como *El aliento del tigre* en el que los «tú y yo» se encuentran «en el asombro de la noche», entre soles amanecientes que borran «los vacíos del bosque» y simplemente se ubican

bajo el cielo
de la Creación interminable (39).

En este tipo de contexto, Ferres revive un espíritu casi de levitación en el ambiente de un mundo nuevamente creado. Algo de esta sensación se halla también en *Recuerdos* donde el poeta acaba con un futuro difuminado en la naturaleza. Comienza, declarando que «Alguna vez he muerto joven»; paradójicamente, dice, «solo un instante vivo» y ha aguardado

la ciudad crecida detrás de la muralla
las calles hacia el río.

Sin embargo, también aguarda

el amor
de muchachas nacidas
en relámpagos
que poblarán la Tierra,

mira un horizonte «que estremece el trote de caballos salvajes» (45). Lo que pudieran ser recuerdos que se aúnan en la memoria se convierten en la sensación de estremecimiento de los primeros amores.

En otras ocasiones, como en *Cruzar Madrid*, la pareja ve algo que el poeta transforma en pintura:

tú y yo
vimos una danza de golondrinas
—giro de brillantes sombras—
que Matisse pintara una vez
con forma humana. (63)

Sin embargo, este texto termina con la ruptura de la pareja ya que el poeta, caminando en el Parque Retiro de Madrid, piensa que

será primavera en Colorado
y que por más que rece
no vendrás nunca (64).

Creemos que Ferres se refiere a su compañera, Doris Rolfe, mencionada varias veces en sus *Memorias de un hombre perdido* (37, 161, 191, 204-208, etc.), una mujer importante en la vida del poeta. Aunque confiesa en sus *Memorias* de 2002, «E incluso —pasados tantos años— trato de no pensar en Doris» (162), ella reaparece en *Las ausencias*, cuando el poeta, en un triste estado de ánimo, la recuerda en un restaurante de Vancouver, cuando revive

el calor de tu cuerpo
como en la lejana juventud,

o en caminatas «entre la ventisca de los Grandes Lagos», pero también rememora que ella ha vuelto quizá al norte invernal de los Estados Unidos, a «pisos donde nunca da el sol» y reside «en los posos de sombra y los reflejos» (75) de la tarde. Antonio explica que ella no encontró en España medios para ganar la vida (204) ni tampoco se sentía en casa en el ambiente madrileño de 1983, pero las ausencias viven en la sensibilidad de todos. Doris, con su doctorado sobre el realismo mágico de García Márquez (*Memorias*, 175), era también una compañera intelectual y política para Antonio, así en el poema *Xalapa-Veracruz o vivir al Sur del mundo* los dos estaban de acuerdo en que

el absurdo
estaba en la esencia de la vida,

aunque reconocían que «el tirano vive del desaliento del esclavo» (78).

No obstante, hay varias mujeres en la vida de Ferres. En el poema a Natalia, *Estela levantada en tu memoria*, el poeta declara su afán de pervivir pese a las pérdidas. «Morir», advierte,

es como vivir siempre
cuando ya se ha ido
los que amamos (80).

Si Italo Calvino tiene cinco capítulos sobre *Las ciudades y la memoria*, el segundo de los cuales concluye con el paso del tiempo, *Los deseos ya son recuerdos* (23), Antonio lucha para salvarse, para convertir memorias del amor en breves momentos redimidos. En *Este instante*, Luisa vuelve a la conciencia del poeta en la presencia de

un escorzo
[...]
entre el gentío de la ciudad

y ella, como

las muchachas nacidas
en relámpagos

se transforma en

un instante de ti
cual un relámpago
trazando nuestra vida,

y el poeta se reconcilia cósmica y visionariamente:

He visto un instante
de tu figura
de tu cuerpo venido
en el parpadeo de las estrellas. (91)

3. Referencias

3.1. Citas

¹ Una versión de este ensayo fue leída en el *61st Mountain Interstate Foreign Language Conference*, 29 de sept.-1 de oct., 2011, en la Universidad de Auburn, Auburn, Alabama, EE.UU.

3.2. Bibliografía

- BOURNE, Louis. «Federico Vidal, el espíritu ecuaníme en *Los vencidos* de Antonio Ferres. *The Coastal Review: an Online Peer-reviewed Journal* 1 (2007): 1-7.

<https://sites.google.com/a/georgiasouthern.edu/thecoastalreview/previous-issues-archives/volume-1-issue-1-march-2007/federico-vidal-el-espritu-ecunime-enlos-vencidosde-antonio-ferres> Consultado 11-01-2014

- —(2011). «Un cuentista existencial y parabólico.» Suplemento literario *La sombra del ciprés. El Norte de Castilla*. 19 de febrero, 2011: 5.

- CALVINO, Italo. *Las ciudades invisibles*. Ed. de César Palma. Trad. de Aurora Bernárdez. Madrid: Siruela, 2011. 20ª ed. 1ª ed. 1998.

- CRUZ, San Juan de la. *Poesía*. Ed. de Domingo Ynduráin. Madrid: Cátedra, 1983.

- FERRES, Antonio (2002). *Al regreso del Boiras*. Madrid: Trama Editorial.

- —(1978). *Los años triunfales*. Bilbao: Ediciones Albia.

- —(2008). *El caballo y el hombre y otros relatos*. Madrid: Gadir.

- —(1983). *Cuentos*. Madrid: Alianza.

- —(2005). *La desolada llanura*. Madrid: Gadir.

- —(2002). *Memorias de un hombre perdido*. Madrid: Debate.

- —(2010). *El otro universo*. Madrid: Gadir.

- —(2010). *París y otras ciudades encontradas*. Madrid: Gadir.

- —(2002). *La piqueta*. 1959. Prólogo de Javier Alfaya. Madrid: Viamonte.

- —(2012). *La urraca y los días iluminadas*. Madrid: Gadir.

- —(2005). *Los vencidos*. 1962. Madrid: Gadir.

- LLERA, José Antonio, & Louis M. Bourne. **Conversaciones** con Antonio Ferres: «Si un escritor antes no ha hecho poesía, yo siempre tengo reservas respecto a su obra». *Clarín. Revista de nueva literatura*, XVIII, 107. Sept.-oct. 2013: 49-54.

4.4. Créditos del artículo, versión y licencia

BOURNE, L. (2014). «Antonio Ferres entre las urbes de la memoria y el deseo: «París y otras ciudades encontradas» (2010)». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº

1. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-01/L15-01_04_antonioferres.html]

Recibido: : 21 de agosto de 2013.

Aceptado: 21 de diciembre de 2013.

Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [ARTÍCULOS](#)

Dos fábulas pedagógicas con 70 años de diferencia. De *Nuestra Natacha* (1935) a *Los chicos del coro* (2004)



Raquel Gutiérrez Sebastián

La autora, Doctora en Filología por la Universidad de Santiago de Compostela con una Tesis sobre *El costumbrismo en José María de Pereda*, es Profesora titular de la Universidad de Cantabria y Profesora de Educación Secundaria de la especialidad de Lengua y Literatura en excedencia. Sus líneas de investigación son la Literatura española del siglo XIX, en especial, la narrativa y la literatura con imágenes (participa en el Proyecto Buril de investigación) así como en Literatura Infantil y Educación Literaria. Dentro de este ámbito ha trabajado sobre los álbumes ilustrados y los clubes de lectura. Es presidenta del Instituto Cántabro de Estudios e Investigaciones Literarias del siglo XIX, vocal de la Junta Directiva de la Sociedad Menéndez Pelayo de Santander, secretaria de la revista *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, Vicepresidenta de la Asociación de Profesores de Español Gerardo Diego y miembro del equipo asesor del Aula de Letras de la Universidad de Cantabria. Ha publicado más de 50 artículos en revistas de Literatura y Didáctica de la Lengua y la Literatura y participa en proyectos nacionales e internacionales sobre esas temáticas, concretamente en proyectos con la Universidad de Pau y Toulouse.

gsebastianr@unican.es



Borja Rodríguez Gutiérrez

Catedrático de Lengua y Literatura Castellana en Enseñanza Secundaria, Profesor asociado de la Universidad de Cantabria y, además, escritor. Ha publicado estudios sobre la *Historia del cuento español (1764-1850)* así como antologías de relatos del siglo XVIII y el Romanticismo. Ha publicado, asimismo, numerosos artículos sobre estos períodos. Ha sido Coordinador del Grupo Lazarillo de la Universidad de Cantabria, donde ha

llevado a cabo diversas investigaciones como Lectores y lecturas en la ESO. Más información en www.stockcero.com/borjagutierrez.html.

rodridfb@unican.es

Una versión de este artículo se presentó en el XIV Congreso de la Faspe celebrado en Pamplona en julio de 2013.

Descargas:  PDF  EPUB

Resumen / Abstract

Resumen.

En esta comunicación se plantea el análisis de la obra dramática *Nuestra Natacha* de Alejandro Casona y de *Los chicos del coro*, la película de Christophe Barretier, como dos obras representativas de lo que hemos denominado fábulas pedagógicas, es decir, historias que ponen en escena modelos educativos contrapuestos y que nos han servido como base para elaborar una propuesta didáctica para alumnos universitarios de Magisterio. Partiendo de las diferentes visiones de la educación que plantean ambas obras y a través de una batería de preguntas pretendemos que nuestros alumnos, futuros docentes, reflexionen sobre la importancia de los modelos que sustentan las prácticas educativas.

Palabras clave: Casona, Fábulas pedagógicas, Los chicos del coro, modelos educativos, cine, teatro.

*Two educational fables separated by 70 years:
From «Nuestra Natacha»(1935) to «Los chicos del
coro(2004)».*

Abstract.

This article deals on the analysis of the dramatic work of Nuestra Natacha (Our Natacha), by Alejandro Casona, and Christophe Barretier's movie Los chicos del coro (The Boys of the Choir). Both can be considered as representative works of what we can call «pedagogic fables». That is to say, they put in scene two educational opposite models which have served us as a base to elaborate a didactic proposal for university students of Teaching and Training College. Knowing that both works outline different visions of education, we claim that, thanks to a set of questions, our students, future teachers, ponder on the importance of the models which sustain educational practices.

Keywords: Casona, Pedagogic fables, Educational models, The boys of the choir, cinema, theatre.

Índice del artículo

[L15-01-05 Dos fábulas pedagógicas con 70 años de diferencia. De *Nuestra Natacha* \(1935\) a *Los chicos del coro* \(2004\)](#)

- [1. La fábula pedagógica](#)
- [2. Anexo. Batería de preguntas para trabajar con los estudiantes](#)
- [3. Referencias](#)
 - [3.1. Citas](#)
 - [3.2. Bibliografía](#)
 - [3.3. Créditos del artículo, versión y licencia](#)

Un nuevo maestro/a llega a la escuela. La escuela es triste, oscura, fría, hostil. Los alumnos rebeldes, sucios, agresivos, desagradables y peligrosos. El ambiente en la escuela es deprimente y negativo. La autoridad solo conoce una norma: la disciplina por encima de todo: por un despiste, el castigo, por una falta, el castigo, por un error, el castigo. Cuando el despiste, el error o la falta son más graves el castigo se vuelve cruel, incluso sádico. Las instalaciones de la escuela están preparadas para todo tipo de castigos. Hay aulas de castigo, patios de castigo y celdas de castigo. Nadie discute esas normas, nadie las cuestiona. Todo el mundo acepta la situación sin ponerle un pero. En el fondo late una idea que nunca se expresa, pero en la que todos creen: «los otros (para unos los alumnos, para otros los profesores, y autoridades de todo tipo) son nuestros enemigos». Se trata por tanto de una guerra y el bando de los profesores está convencido de que los alumnos son malvados. No hay que educarlos: hay que disciplinarlos, domesticarlos, convertirlos en obedientes por medio de la fuerza y del terror.

El nuevo maestro, o la nueva maestra, llega de fuera, es extraño al colegio, nada conoce de él. No cree que los alumnos sean sus enemigos. Cree en la educación y la asume en muchas ocasiones como una misión sagrada, como un sacerdocio. Su relación con los alumnos al principio es difícil, pero rápidamente se gana su confianza. Ante la sorpresa de casi todos, aquellos alumnos rebeldes y hostiles se transforman: aprenden, progresan, trabajan en común. Se ayudan unos a otros, emprenden actividades conjuntas, se organizan. Ante la nueva situación, algunos de los antiguos profesores acogen con entusiasmo los nuevos métodos y colaboran con el nuevo docente, cansados del método antiguo y ordenancista en el que no se encontraban a gusto. Otros, nostálgicos del pasado orden militarizado y autoritario, en el que habían trabajado antes se apartan y se muestran indiferentes u hostiles.

Los cambios en la escuela sacuden el orden y llaman la atención de las autoridades. Al principio, todo son alabanzas y satisfacción, pero en seguida comienzan las dudas. Los nuevos métodos suponen un cambio de lo admitido

hasta el momento, una subversión del orden, una sustitución de la autoridad, la jerarquía y el escalafón, por la igualdad, el humanitarismo y la comprensión del otro, y eso hace tambalear los cimientos del orden y de la estructura, no ya de la escuela, sino de la misma sociedad. El poder recela de esa escuela innovadora y distinta, pues supone una alteración del orden establecido: que triunfe es peligroso, pues ello significa poner en cuestión valores, normas e ideas que no interesa cambiar.

Por ello el nuevo estilo de educación se aborta: el profesor, la maestra es expulsada del colegio, por alguna razón ridícula o aprovechando una circunstancia que nada tiene que ver con él o ella, de la que se le responsabiliza. Con la partida del docente innovador la autoridad parece haber cerrado la cuestión y vencido; pero en el ánimo de los alumnos quedan las lecciones recibidas, lecciones que no se perderán. Y la maestra, el profesor, expulsados del colegio, pero no vencidos, van a otro sitio, a otra escuela, con otros alumnos y vuelven a recomenzar su tarea.

1. La fábula pedagógica

Es la **fábula pedagógica** una historia que se ha contado muchas veces, en **literatura** y **cine**, completa o parcialmente ¹. Quizás porque el trabajo del docente en el aula tiene mucho de representación, el mundo del **teatro** y del **cine** siempre han sentido una especial fascinación por la enseñanza. De ahí la presencia de **fábulas pedagógicas**, que, además de fijarse en el trabajo del docente, comparten una misma idea, casi podríamos decir un mismo ideal: la bondad natural del ser humano y el hecho de que se puede llegar a despertar esa bondad con decencia, compasión, buen trato y justicia.

Un **idealismo pedagógico**, una creencia en la eficacia y bondad de la enseñanza, en la idea que la educación es el remedio para mucho, para casi todo lo imperfecto del ser humano, que es la forma de eliminar diferencias, de dar oportunidades, de remediar injusticias, de curar resentimientos. **Fe en la educación**. Y en la historia de nuestro país, si ha habido un momento en el que la fe en la educación alcanzó su punto más alto fue en aquellos años de la Segunda República Española en los que los hombres de la Institución Libre de Enseñanza tuvieron una parte muy importante del poder educativo.

Y en aquellos años, con aquellos hombres, colaboraba un joven asturiano, maestro e hijo de maestros, escritor dramático, de nombre Alejandro Rodríguez Álvarez, que firmaba con el pseudónimo de **Alejandro Casona**.

Lo que importa de una escuela es el maestro y las nuevas generaciones del magisterio republicano supieron ponerse a la altura histórica del momento,

bajando de la tarima autoritaria a buscar el nivel de sus alumnos con los cuales compartían trabajos, juegos y canciones. Su obra, humanizada, adquirió un sentido de colaboración, de militancia, de esfuerzo y sacrificio. Yo que he recorrido centenares de escuelas en las zonas más humildes del mapa español, he visto de cerca la labor entusiasta de aquellos muchachos que llegaban a las aldeas transidos de emoción educadora, dispuestos a darse íntegros a la nueva religión de la cultura popular. Los he visto trabajar en las clases y fuera de ellas, con los niños y con los padres, con el alma y con las manos, convirtiendo en escuela viva todo lo que les rodeaba: la era y la trilla, el aula y la tertulia y la plaza pública. Los he visto arrinconar el libro fácil para enseñar la botánica en el bosque, y la agricultura en la siembra y las matemáticas en el mercado. Los he visto improvisar talleres de industria doméstica con ruelas y telares olvidados; y laboratorios de física con botellas, rodajas de lata, tornillos de reloj y bombillas rotas. Y sólo entonces he comprendido en toda su dramática verdad, la nueva glosa del apotegma medieval: «La letra con sangre entra... Pero con sangre del maestro». Cortar lo marcado en rojo para que la cita sea más breve.

Palabras de Casona que nos dan idea de los conceptos educativos que por entonces tenía el dramaturgo asturiano. Comprometido con las [Misiones Pedagógicas](#), alma mater del Teatro popular, las decisiones del gobierno de la CEDA en materia de educación le habían herido en lo vivo.



Ese desencanto se hizo patente en diciembre de 1935, con el estreno en Barcelona de Nuestra Natacha. El éxito fue resonante, y ese mismo mes la obra se representaba simultáneamente en castellano y en catalán en Barcelona. En Madrid se estrenó en febrero de 1936, y el éxito se reprodujo.

Desde un primer momento la obra fue entendida como una proclama política. Así las izquierdas aplaudían la presencia de los estudiantes comprometidos políticamente y la crítica a una sociedad conservadora que ofrecía una falsa redención en la que no creía y que en el fondo tampoco deseaba. Por parte de la derecha se criticaba insistentemente las, para entonces, atrevidas referencias sexuales de la obra, pretendiendo así descalificarla en su totalidad como inmoral.

Al iniciarse el primer acto conocemos a una serie de estudiantes, la mayor parte de ellos serios, trabajadores y comprometidos, menos Lalo, modelo de perpetuo estudiante. Aparece después Natalia Valdés, Natacha, la primera mujer doctora en Pedagogía de España. Pronto conocemos su historia, aunque ella la oculta todo el tiempo a su compañeros: huérfana y abandonada había sido educada en un reformatorio y solo la adopción por parte de Don Santiago, el rector de la Universidad, la ha salvado de aquel lugar que recuerda con horror. Llega Sandoval, un médico que viene a ofrecerle un puesto de trabajo: la dirección del Reformatorio de las Damas Azules, precisamente el mismo en el que ella estuvo. Natacha acepta con la ilusión de conseguir transformar aquella cárcel en un sitio de alegría. Mientras tanto Lalo se ha declarado a Natacha y esta le reprende, con cariño, por su irresponsabilidad y le recomienda que se enfrente a la vida.

En el segundo acto asistimos a la actuación de Natacha como directora. Desde un principio se esfuerza en cambiar el reformatorio y va consiguiendo que las chicas y chicos que allí viven sean más felices, a pesar de la oposición del conserje y de una profesora, representantes de la visión más conservadora y ordenancista de la enseñanza. La llegada de los amigos de Natacha, que inician una gira de teatro popular con una actuación en el reformatorio, coincide con la aparición en escena de la marquesa, presidenta del patronato que rige la institución, que llega para provocar la dimisión de Natacha, por desconfianza ante los métodos modernos de esta. Natacha le ruega a Lalo que le preste una granja que este tiene sin cultivar y pide a todos sus amigos un año de trabajo voluntario con ella para poner en marcha una nueva escuela a la que irán todos los alumnos del reformatorio. Lalo accede y todos se comprometen.

El tercer acto es el triunfo de Natacha: acabado el año, el proyecto de la granja es un éxito. Lalo le reitera a Natacha que la ama y esta le confiesa que le corresponde pero le pide que tenga paciencia con ella, puesto que tiene que completar su trabajo con los alumnos y hasta entonces no será libre de unirse con él. Lalo promete esperarla y se va, junto con el resto del grupo de amigos de Natacha, mientras esta, entre lágrimas, proclama que seguirá en su puesto.

En el éxito de *Nuestra Natacha* tuvieron mucho que ver las especiales circunstancias históricas que vivía España. Estrenada solo seis meses antes de la guerra civil, en un clima de pasiones enfrentadas, *Nuestra Natacha* ponía sobre el escenario del teatro varios de los temas que estaban en el debate político y social: los reformatorios, la coeducación (en un amplísima mayoría de los centros educativos españoles los dos sexos estaban rígidamente separados), la función de la universidad, la necesidad de un compromiso social de la juventud... Y planteado todo ello, no por medio de largos discursos, ni a través de historias lacrimógenas o dramones tremebundos, sino en clave de comedia, buscando la sonrisa o la risa

de los espectadores, presentando una juventud, que, además de solidaria, responsable y trabajadora, era alegre.

Casi 70 años después, en 2004, se estrena la película [Les choristes](#). La acción se sitúa en Francia, en los años 40, poco después del final de la Segunda Guerra mundial. Clement Mathieu, un músico fracasado, acepta un trabajo como vigilante en un internado con alumnos problemáticos. Desde el principio de su llegada se le informa de que los alumnos son violentos y peligrosos, y conoce la doctrina del director del centro, Rachin: «Acción-reacción». La disciplina, castigos duros e inmediatos.



Mathieu no está de acuerdo con los métodos de Rachin y poco a poco va consiguiendo acercarse a los niños, buscando una comunicación con ellos que vaya más allá de la mera autoridad. Lo consigue gracias a la formación de un coro con los alumnos, en el que se integran todos, hasta uno de los más conflictivos, Morhange, que se revela como poseedor de una voz excepcional.

A medida que el coro va progresando, el comportamiento de los alumnos es más positivo y se reduce la necesidad de castigos. Mathieu consigue atraer a su idea a otros profesores como Chabert, que hasta entonces seguían el sistema de «Acción-Reacción». El director desconfía de los métodos de Mathieu, pero este sigue adelante.

Un nuevo alumno, Pierre, trasladado de un reformatorio parisino, llega al centro. No se integra, recaen sobre él sospechas de robo, y ante la brutalidad de los métodos de Rachin le ataca. Finalmente es sacado del centro por la policía. El coro sigue mejorando y actúa ante la Condesa, patrona del liceo. Rachin no duda en atribuirse el mérito del coro ante la Condesa. Pero un día que Mathieu se ha quedado solo con los alumnos en el liceo y decide sacarlos de excursión, el edificio se incendia y queda destruido. El causante es Pierre, que quiere vengarse de Rachin.

El director despidió a Mathieu, culpándole de lo ocurrido y aprovechando así para volver a implantar la disciplina ordenancista y brutal en la que cree. Mathieu se enfrenta con Rachin y le reprocha su actitud y su concepto de la educación. Cuando se va del centro, el coro, desde una ventana le despidió con una canción.

Pero no se va solo. Uno de los alumnos más pequeños, Pepinot, un huérfano, se va con él.

Al principio de la película, Morhange, que se ha convertido en un famoso director de orquesta, recibe una visita: es Pepinot que le lleva los diarios que Mathieu escribió durante su estancia en el liceo. Ambos recuerdan a la persona que fue tan importante en sus vidas.

Nuestra Natacha y *Los chicos del coro* tienen muchos puntos de contacto. Ambas historias tienen un mismo tema central: **dos visiones de la educación** que entran en conflicto. Por una parte una concepción ordenancista, obsesionada por la disciplina, basada en el castigo y que revela una profunda desconfianza hacia los jóvenes a los que se pretende educar. Por la otra, una enseñanza que busca la colaboración de los que aprenden y de los que enseñan, que cambia la disciplina por la comprensión y que cree sinceramente en las posibilidades de los seres humanos a los que intenta integrar en la sociedad. Rachin, en *Los chicos del coro*, y la Marquesa, en *Nuestra Natacha*, comparten, en el fondo, la misma idea: no existe posibilidad de educar a los jóvenes. Por ello su concepción de la enseñanza tiene más que ver con una cárcel que con un centro educativo.

Estas semejanzas temáticas entre estas dos manifestaciones artísticas nos han hecho plantearnos el trabajo conjunto sobre ambas, que hemos articulado en torno a una propuesta didáctica que parte de la lectura de la obra de Casona y del visionado de la película y que se plantea que los estudiantes, futuros maestros profundicen en las visiones de la educación que allí se plantean.

Las preguntas (recogidas en el anexo1) con las que pretendemos suscitar la reflexión en nuestros alumnos se articulan en torno a la caracterización psicológica de los protagonistas de ambas producciones artísticas, Mathieu y Natacha, y a cómo superan sus propios problemas personales a través de su ejercicio profesional como maestros, la función de la educación en la regeneración de individuos conflictivos, presente en ambas obras, el castigo y la violencia como fórmulas educativas y el posicionamiento que los diferentes personajes de las obras tienen con respecto a los cambios planteados por los protagonistas de las mismas.

2. Anexo. Batería de preguntas para trabajar con los estudiantes

Mathieu y Natacha, no son seres angelicales. Los dos, al ayudar a sus alumnos, superan algún problema personal. ¿Cuáles son esos problemas?

Queda de manifiesto desde el principio que son personajes que tienen algo dentro que podemos adivinar o suponer y eso que tienen dentro es lo que explica

la tristeza de Natacha, en la que el autor insiste desde el primer momento en que aparece en la obra, o el hecho de que Mathieu haya renunciado a su vocación y haya aceptado un trabajo que no tiene que ver con ella. ¿En qué momento de la obra y de la película se presentan esos problemas al espectador? ¿Y de qué manera?

¿Mathieu y Natacha, consiguen al final, curarse de esas heridas que tenían gracias a su labor con los alumnos del reformatorio y con los chicos del coro?

En *Nuestra Natacha*, la presidenta del reformatorio es una marquesa, en *Los chicos del coro*, una condesa. Intenta relacionar el hecho de que a la cabeza de las dos instituciones esté una representante de la aristocracia con el funcionamiento que tenían antes de la llegada de Natacha y Mathieu. Piensa que los dos casos, la condesa y la marquesa no están en la vida diaria del centro, pero que son una fuerza con la que es necesario contar, y que tienen un representante como puede ser Rachin (*Los chicos del coro*) o la Señorita Crespo y las anteriores directoras (*Nuestra Natacha*).

Juan, el chico violento de *Nuestra Natacha*, se integra en el nuevo espíritu del Reformatorio de las Damas Azules y en la granja de Natacha. Pierre, el chico violento de *Los chicos del coro*, no se integra en el coro, ni en el nuevo espíritu que Mathieu consigue instaurar en el Liceo. ¿Puedes explicar esta diferencia?

¿Puede tener algo que ver que a Juan, Natacha le trata con confianza, mientras que Pierre es tratado por Rachin con desconfianza y violencia?

En realidad, Pierre es muy diferente a los alumnos del reformatorio que dirige *Nuestra Natacha*: mucho más violento y malintencionado. ¿Dirías que Pierre es irrecuperable, y que no hay forma de integrar a un chico como él?

¿Crees que Natacha estaría de acuerdo con esa idea?

En las dos obras hay una celda de castigo donde van los alumnos especialmente rebeldes. Compara la primera aparición de Marga (cuando sale de la celda de castigo a la llegada de Natacha al reformatorio) con la estancia de Pierre en la celda y como reacciona a ella.

Teniendo en cuenta estas dos reacciones, ¿crees que la celda de castigo tiene alguna utilidad?

La utilidad puede ser desde el punto de vista de la conducta (se supone que el temor a la celda hará que los alumnos moderen su conducta para no tener que ir allí) o de la educación (¿aprenden algo los alumnos castigados al entrar en la celda de castigo?).

En realidad la celda de castigo, ¿es propia de un centro de enseñanza o de otra institución?

Si es de otra, ¿qué institución o instituciones podrías citar?

Y que un centro de enseñanza tenga ese tipo de celdas, que son propias de esas instituciones ¿qué revela sobre la postura ante la educación de personajes como Rachin o la Señorita Crespo, que son los que las utilizan?

Chabert (el profesor de gimnasia de *Los chicos del coro*) y Francisco (el conserje de *Nuestra Natacha*) forman parte de la estructura antigua, ultradisciplinaria, antieducativa de los centros donde trabajaban antes de la llegada de Natacha y de Mathieu. Sin embargo son captados por ese nuevo espíritu y se convierten en ayudantes, en colaboradores de las nuevas intenciones (la Señorita Crespo y Rachine jamás lo serán).

¿Puedes explicar el porqué de este cambio de Francisco y de Chabert?

Si estos dos personajes tuvieran un valor simbólico, ¿a quién o quiénes representarían?

Imagina el simbolismo: la renovación, el cambio, la modernidad, la valentía, la justicia, la compasión, la humanidad, la libertad (Natacha y Mathieu), que se enfrenta a lo antiguo, al conservadurismo férreo, a la injusticia como método y forma de vida, a la prisión, a la falta de sentimientos (Rachin y Señorita Crespo); en definitiva a toda la estructura que está protegida por la riqueza y por el poder social y económico de toda la vida (la Marquesa y la Condesa).

El combate es la educación, el concepto de la educación. Hay que pensar que el hecho de que Mathieu y Natacha hayan convencido a personas que en principio militaban en bando contrario es un elemento significativo. Por lo tanto hay que determinar a quiénes simbolizan estos personajes (Francisco y Chabert), a quiénes representan, quiénes creen los autores que son esas fuerzas o personajes o funciones que antes están en el bando de lo antiguo y se convencen y se pasan al bando del cambio.

3. Referencias

3.1. Citas

¹ En *Semilla de maldad* (1955) de Richard Brooks, un profesor novato y vocacional (Glenn Ford) de un centro de un barrio deprimido se enfrenta a toda la estructura educativa. *Rebelión en las Aulas* (1967) de James Clavell, presenta a un profesor negro (Sidney Poitier) enfrentado a un grupo de conflictivos alumnos blancos londinenses. En *El club de los poetas muertos* (1989) de Peter Weir, los alumnos son la flor y la nata del capitalismo estadounidense, en una ultraconservadora escuela y se encuentran ante los métodos innovadores y seductores del nuevo profesor de literatura (Robin Williams). En *Mentes peligrosas*

(1995) de John N. Smith, una profesora novata (Michelle Pfeiffer) se enfrenta a un grupo de muchachos con problemas sociales. En el fondo la misma historia, en diferentes escenarios, con diferentes rostros, con distintos desarrollos, pero la misma historia. Con variaciones más dulzonas y sentimentales como *Adiós Mr Chips* (1939) de Sam Wood, que hizo célebre a Robert Donat, y otras más negras pero de luminosa intensidad como *La versión Browning* (1951) de Anthony Asquith, con un inolvidable Michael Redgrave. Y convertida incluso en transparente fábula política partidista en *¡Arriba Hazaña!* (1978) de José María Gutiérrez. Podríamos poner en nota a pie de página algunas películas francesas más recientes que han tratado el mismo tema como *Ser y tener* de Nicolás Philibert (2003), que es una especie de documental que refleja la vida de las escuelas unitarias francesas o *La clase* (2008).

3.2. Bibliografía

- AA.VV. *Boletín del Instituto de Estudios Asturianos*. LVII. 1996. Número monográfico dedicado a Alejandro Casona. Incluye un texto del propio Casona, recuerdos personales de sus conocidos, notas biográficas y artículos.
- AZCOAGA IBAS, Enrique (1981). «Las misiones pedagógicas». *Revista de Occidente*. (7 y 8). Pp 222-232. Este trabajo, junto con el de Eleanor Krane que se cita más abajo, aparecieron en un número monográfico de la *Revista de Occidente* dedicado a la Segunda República Española. Constituyen una importante fuente de información sobre las *Misiones Pedagógicas*, el *Teatro del Pueblo* y sobre la participación en ello de Alejandro Casona.
- DÍAZ CASTAÑÓN, Carmen (1990). *Alejandro Casona*. Caja de Ahorros de Asturias. Oviedo. Biografía y crítica del autor. Un excelente estudio que cuenta con la ventaja de aportar un gran número de testimonios del propio Casona y de otros autores. Junto con el libro de Rodríguez Richart que se cita más abajo, obra base e imprescindible para el conocimiento del autor.
- DOMÉNECH, Ricardo (1962). «*La dama del alba* o la realidad poetizada». *Cuadernos Hispanoamericanos*. (149). Pp 85-88.
- —(1963). «*Otra vez el diablo* de Alejandro Casona». *Primer Acto*. (39). P 55.
- —(1963). «*La barca sin pescador* de Alejandro Casona». *Primer Acto* (41). Pp 42-43.
- —(1964). «*Los árboles mueren de pie* de Alejandro Casona». *Primer Acto*. (49). P 52.
- —(1964). «Para un arreglo de cuentas con el teatro de Alejandro Casona». *Ínsula*. (209).

- —(1965). «*Prohibido suicidarse en primavera* de Alejandro Casona». *Primer Acto*. (63). Pp 55-57.
- —(1966). «*Nuestra Natacha* de Alejandro Casona». *Primer Acto*. Pp 49-51. Ricardo Doménech, Ángel Fernández Santos y José Monleón (citados más abajo) eran los críticos teatrales de la revista *Primer Acto* que a raíz del regreso a España de Casona, censuraron duramente la obras del autor asturiano, acusándole de escapista, de insustancial, de falta de hondura, etc. Los juicios de estos tres autores ejercieron y ejercen gran influencia y hoy en día la valoración de Casona en la mayoría de manuales y estudios sigue las ideas de estos tres autores. De entre ellos Doménech fue el más acerbo, llegando en algunos momentos a lo que parece un ensañamiento personal. Fundamental el artículo de *Ínsula* en el que quedan establecidas las bases de este rechazo de la obra de Casona.
- FERNÁNDEZ SANTOS, Ángel (1964). -«*La casa de los siete balcones* de Alejandro Casona». *Primer Acto*. (56) Pp 59-61.
- —(1964). «*La tercera palabra* de Alejandro Casona». *Primer Acto*. (58). Pp 63-64.
- —(1965). «Alejandro Casona». *Primer Acto* (68). Pp 48-50.
- KRAUZE PAUCKER, Eleanor (1981). «Cinco años de Misiones» *Revista de Occidente*. (7 y 8). Pp 233-268.
- MONLEÓN, José (1962). -«*La dama del alba* de Alejandro Casona». *Primer Acto*. (34). P 45.
- —(1964). «Alejandro Casona frente a su teatro». *Primer Acto*. (49). Pp 17-19.
- RODRÍGUEZ RICHART, José R. (1963). *Vida y teatro de Alejandro Casona*. Instituto de Estudios Asturianos. Oviedo. Rodríguez Richart es el máximo especialista en Casona. Esta obra fue la más completa de cuantas se habían dedicado hasta entonces al autor asturiano y hoy en día, sólo el libro de Díaz Castañón puede considerarse a su altura. El conocimiento de la obra y de la valoración crítica de Casona siempre debe empezar por aquí.
- RUIZ RAMÓN, Francisco (1981). *Historia del teatro español*. Cátedra. Madrid. Pp 224-245. En esta obra clásica de la historiografía literaria española, el análisis de Casona se hace, como Ruiz Ramón reconoce desde un principio, siguiendo las ideas de los críticos de *Primer Acto*. Ruiz Ramón hace un recorrido por las obras más fundamentales de Casona, y, con la excepción de *La dama del alba*, la valoración es negativa. De nuevo la censura se basa en el escapismo, la falta de compromiso, la poetización de la realidad, el idealismo casoniano, etc. Ruiz Ramón (como Doménech, Fernández Santos y Monleón) echa en falta una «necesaria función social» que no encuentra en el teatro de Casona.

4.4. Créditos del artículo, versión y licencia

GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R. y RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, B. (2014). «Dos fábulas pedagógicas con 70 años de diferencia. De *Nuestra Natacha* (1935) a *Los chicos del coro* (2004)». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 1. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-01/L15-01_05_dos-fabulas.html]

Recibido: : 15 de julio de 2013.

Aceptado: 28 de noviembre de 2013.

Letra 15



Créditos | Aviso legal | Contacto | Mapaweb | Paleta | APE
Quevedo

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [ARTÍCULOS](#)

Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa



M^a Victoria Reyzábal

La autora es especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Profesora de Universidad, Inspectora de Educación, Subdirectora general de Atención a la diversidad y educación permanente..., son algunos de los trabajos por lo que ha transcurrido su carrera profesional. Entre sus obras, se destaca *La comunicación oral y su didáctica*, *Canon literario y diferencia de género en la educación*, *Diccionario de términos literarios*, etc. Es amplia igualmente su obra de creación.

Directora de Investigación del Instituto Superior de Promoción Educativa de Madrid.

mvreyzabal@gmail.com

Descargas: [PDF](#) [EPUB](#)

Resumen / Abstract

Resumen.

Tanto el desarrollo de las competencias comunicativas como las específicamente lingüísticas resultan básicas para el dominio de todas las demás, por ello es fundamental que se trabajen a partir del currículo educativo con sumo rigor, que se secuencie su adquisición gradual y que se evalúe su consecución de manera continua y formativa. En este ámbito deviene esencial la competencia textual o discursiva -oral y escrita- que va más allá de la simple construcción de frases sueltas así como el manejo de otros lenguajes no verbales, pues sin una comunicación satisfactoria, correcta, coherente y apropiada, el ser humano pierde

matices cognitivos, se priva de comprender en plenitud la realidad e interactúa socialmente de manera limitada.

Palabras clave: competencia, comunicación, currículo, lengua, lenguaje, texto, código, evaluación, propuesta internacional de competencias.

Communicative and Linguistic Competences, Key on Educational Quality

Abstract.

The development of communicative competences as well as of those specifically linguistic is basic to be fluent in all the other competences, so it is fundamental to work them through a rigorous educational curriculum, that sequences their gradual acquisition and to assess their achievement in a continuous and formative way. In this context, textual competence –oral and written– and the management of non verbal languages become essential. Without a successful, correct, consistent and appropriate communication, the human being loses cognitive nuances, is deprived of fully understanding of reality and interact socially in a limited way.

Keywords: Competence, communication, curriculum, language, assessment, text.

Índice del artículo

[L15-01_06 Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa](#)

1. Planteamientos generales

- 1.1. Competencias de DeSeCo
- 1.2. Competencias según la OCDE
- 1.3. Competencias según la LOE
- 1.4. Las competencias en la educación básica
- 1.5. Los docentes ante las competencias

2. Competencia comunicativa

- 2.1. Los actos de comunicación
- 2.2. Dominio de diferentes lenguajes

3. Competencia lingüística y textual

- 3.1. La producción de textos
- 3.2. Cómo alcanzar la competencia comunicativa
- 3.3. Competencia comunicativa y desarrollo de la Humanidad

4. Competencias comunicativas y lingüísticas básicas: su importancia en el diseño curricular de calidad

- 4.1. Microcompetencias jerarquizadas
- 4.2. Leer y escribir
- 4.3. Competencia lingüística personal

5. Referencias

- 5.1. Bibliografía
- 5.2. Créditos del artículo, versión y licencia

1. Planteamientos generales

Incorporar las **competencias** a los diferentes **currículos escolares** internacionales tiene entre otras finalidades el lograr hacer visible para los profesionales de la educación, sus estudiantes y familias, las metas u objetivos que se pretende adquieran o dominen las nuevas generaciones en cuanto que resultan **aprendizajes para la vida** en un mundo aceleradamente cambiante y globalizado. Todo ello, dado que las competencias no aparecen de manera espontánea ni mucho menos instantánea, que requieren intencionalidad y sistematicidad educativa (incluso la experiencia como componente competencial, en muchos casos adquirido fuera del sistema formal, exige la contextualización y transferencia oportunas para que resulte viable su aplicación a situaciones nuevas), pues son producto de un proceso planificado, continuado y rigurosamente evaluado (Casanova, 2012). En esta línea, aparece el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave), fundamento de los criterios del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y para la asunción de las competencias básicas de cada etapa en los sistemas educativos de los países de la OCDE y luego para los pertenecientes a la UNESCO, teniendo en cuenta la pluralidad de culturas y de necesidades, pero aceptando las exigencias universales de la realidad contemporánea y la defensa de los valores comunes como aspiración general de la humanidad.

Aunque las personas requieren múltiples competencias para manejarse en las sociedades actuales en cuanto a conocimientos, destrezas y actitudes, realizar una lista exhaustiva y detallada hubiera resultado poco funcional ya que esta prácticamente se habría acercado a los desechados objetivos operativos.

1.1. Competencias de DeSeCo

Así las competencias propuestas por DeSeCo se reúnen en tres grandes ámbitos:

- Competencia de categoría 1: Usar las herramientas de forma interactiva
- Competencia de categoría 2: Interactuar en grupos heterogéneos
- Competencia de categoría 3: Actuar de manera autónoma

Estas pueden desplegarse en nueve competencias clave:

CATEGORÍA 1: USAR LAS HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVA

- Competencia 1-A: Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.
- Competencia 1-B: Capacidad para usar este conocimiento e información de forma interactiva.
- Competencia 1-C: Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.

CATEGORÍA 2: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS

- Competencia 2-A: Habilidad de relacionarse bien con los otros.
- Competencia 2-B: Habilidad de cooperar.
- Competencia 2-C: Habilidad de manejar y resolver conflictos.

CATEGORÍA 3: ACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA

- Competencia 3-A: Habilidad de actuar dentro de un gran esquema o contexto.
- Competencia 3-B: Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
- Competencia 3-C: Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Como puede comprobarse, representan competencias amplias, transversales, polivalentes, básicas para todos los individuos y cualquier tipo de cultura, pues buscan asegurar un desempeño personal y laboral válido socialmente para todo sujeto. Así, tal como indica Casanova (2012: 52-53):

Las tres primeras [están] relacionadas con el uso y manejo del saber y las herramientas existentes actualmente para su entendimiento y aplicación; las tres siguientes [son las] relativas a las habilidades para convivir en una sociedad diversa y global, en la que la cooperación y el trabajo colaborativo se hacen imprescindibles, y las tres últimas [se presentan] dirigidas a la consecución de la autonomía personal del individuo en todos los órdenes de la vida.

Pero, a la vez, todas aparecen fuertemente relacionadas con las imprescindibles **competencias comunicativa y lingüística**, esenciales para la convivencia en grupos heterogéneos, la organización de la propia existencia con autonomía, así como para el conocimiento y el empleo de las herramientas útiles en cada circunstancia. La comunicación, como ya se sabe, conlleva saberes, normas y destrezas propias, es decir, que precisa un entramado que va más allá del uso del lenguaje verbal (oral o escrito), característica esta exclusiva del ser humano, mientras que la anterior es común al reino animal y en sentido amplio a todo organismo vivo.

1.2. Competencias según la OCDE

Esta consideración puede extenderse a las competencias que a partir de las anteriores se recogen en los currículos europeos y en otros de los países de la OCDE:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Competencias matemáticas, científicas y tecnológicas.
5. Espíritu de empresa.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Aprender a aprender.
8. Cultura general.

1.3. Competencias según la LOE

En el caso de España (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación), las mismas se reformulan como:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En todas ellas se hace evidente la base comunicativa que estamos contemplando.

En el sistema español, se considera que dichas competencias deben haberse adquirido al terminar la Educación Secundaria Obligatoria, lo que garantiza al menos diez años de dedicación sistemática o formal para su dominio, ello con el objetivo de fomentar la consecución de las mismas aunque en distinto grado y con matices varios. Esta temporalización permite que el diseño curricular se adapte, se aproxime a cada alumna o alumno, facilitando la accesibilidad universal, algo que también puede apreciarse, por ejemplo, en las cinco competencias programadas para el sistema educativo de México:

1. Aprendizaje permanente.

2. Manejo de la información.
3. Manejo de situaciones.
4. Convivencia.
5. Vida en sociedad.

Las competencias aparecen en todos los casos como fundamentales, porque no resuelve mejor los problemas quien más sabe teóricamente, sino quien mejor aplica su competencia para ello. Las informaciones, datos o definiciones pueden conseguirse con facilidad, no así el criterio para buscar, analizar, seleccionar, contrastar, desechar lo innecesario, procesar el resto y transformar lo significativo con el fin de aprovecharlo en cada circunstancia, para lo cual resulta importante el manejo adecuado de las redes sociales y de la información en general. Las competencias deben preparar para **actuar de forma autónoma**, tomando iniciativas, actuando de manera ordenada ante lo imprevisto, asumiendo riesgos calculados e intentando **innovar con eficacia y eficiencia**.

1.4. Las competencias en la educación básica

En cada competencia, por lo tanto, subyacen múltiples habilidades, conocimientos, valores, emociones, experiencias, estrategias de actuación, motivaciones y actitudes, pues esta no es solo el reflejo de una capacidad o destreza concreta. **La competencia implica el despliegue de un saber complejo** y no de un simple conocimiento específico, ya que supone poner en juego recursos plurales de los campos del saber conceptualizar, saber hacer y saber ser (Malpica, 1996). Todo ello exige un planteamiento que va más allá del inicial enfoque empresarial e, incluso, profesional, abarcando estos ámbitos junto al personal y al social (competencias holísticas), pues su finalidad no se centra solamente en desempeñar con éxito un puesto de trabajo, sino en **servir para todo el ser y quehacer humanos** como vehículo de autorrealización **a partir del sentido crítico y de la creatividad**, en busca del mejoramiento permanente (Tobón, 2009 y 2010). Mediante aproximaciones de este tipo y de los correspondientes modelos, se construyen los actuales paradigmas educativos.

Ahora bien, el concepto de competencia ya aparece en la *Gramática Generativa* de Noam Chomsky (1965) y con él se refiere a los múltiples desarrollos verbales que despliega un hablante ideal. Así, mientras en el mundo empresarial remite a las habilidades que consiguen rentabilidad (Barbero, 2004), objetivo para muchos no superado (Moreno Palomares, 2005), en la lingüística chomskiana se relaciona con destrezas intelectuales, capaces de innovar y, por ende, de **crear nuevos «productos»**.

Características constitutivas de las competencias recogidas por diversos autores son que resultan permanentes o estables, su aplicación se flexibiliza

según la situación, se optimizan mediante la actividad y la comunicación interpersonal, implican un proceso gradual de adquisición, se observan a través del hacer responsable y con calidad de cada persona, pueden transferirse a actividades y contextos diversos ya que ellas mismas están interconectadas. Por lo mismo, incluyen componentes como la atención, la memoria, el razonamiento, la verbalización, la observación, el análisis y la síntesis, el autoaprendizaje, la autocorrección, la autorregulación, **la tolerancia al esfuerzo y a lo imprevisto, el control emocional**, la perseverancia, **la responsabilidad**, la iniciativa, **la revisión de estrategias**, la adecuación... (González Maura, 2002).

A su vez, la incorporación de las competencias a los currículos no universitarios presupone un puente entre los que defienden los **contenidos** de las asignaturas y aquellos que apuestan por el desarrollo de estrategias, o lo que es lo mismo, entre los profesores que sostienen que buen educador es el que sabe su materia y los que aseguran que, para enseñar, lo crucial radica en la **metodología** empleada, pues la adquisición de una competencia exige dominar ambos campos y ser capaz de interactuar con ellos. Por eso, como se ha afirmado, no conlleva una simple habilidad, sino un conjunto complejo de saberes, destrezas y actuaciones transformables en función de la situación y el contexto y transferibles para concebir, hacer o resolver algo nuevo.

Esta concepción educativa resulta imprescindible en un **mundo vertiginosamente cambiante** que exige sujetos activos, participativos, responsables e innovadores. Ello justifica la existencia de un **currículo integrado** (Beane, 2005), es decir, con conexiones plurales y multidireccionales, que promueva dentro del desempeño docente el diseño de **tareas «auténticas»**, las cuales propicien las experiencias necesarias para que los alumnos alcancen las competencias pretendidas.

Del mismo modo, resulta irrenunciable llevar a cabo la **evaluación** del proceso de su adquisición con la finalidad de reforzar lo logrado y enmendar las disfunciones (en este sentido, sobran los ejercicios aislados, repetitivos y mecánicos que favorecen el pensamiento convergente de escaso nivel competencial), buscando en todos los casos que los estudiantes logren **experiencias útiles y satisfactorias** (lo que aleja el libro de texto como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y requiere del trabajo en equipo del profesorado).

1.5. Los docentes ante las competencias

Obviamente, el desarrollo de competencias exige un **nuevo tipo de educador**, más **colaborativo**, coordinado e innovador en cuanto al aprendizaje por descubrimiento e integración de saberes interdisciplinarios en relación causal

con el rendimiento, pues en esta concepción pedagógica todos los estudiantes son aptos para adquirir competencias; otra cosa es en qué grado las desarrollan, en cuánto tiempo, cómo y para qué, respetando las diferencias, tal como corresponde a una **sociedad democrática** y teniendo en cuenta, por ejemplo, las nueve modalidades de pensamiento: reflexivo, analítico, lógico, crítico, sistémico, analógico, creativo, deliberativo y práctico (Moya, 2007 y 2008), así como los postergados ejes transversales para la vida que introducen valores como los de la **solidaridad** y el bien común, la defensa de la libertad en pluralidad, de justicia para todos, el derecho a la libre expresión, la equidad de género, la salud, la paz, el respeto a la naturaleza y al patrimonio cultural... (Reyzábal y Sanz, 2002), con el fin de interrelacionar los procesos cognitivos que las competencias implican en un plano intercultural, ético e inclusivo de idoneidad individual y colectiva.

Las competencias no se desarrollan a partir de un sinnúmero de actividades inconexas, memorizaciones teóricas o estrategias incoherentes entre sí, sin una planificación rigurosa del currículo y una **evaluación formativa y continua** no solo de los aprendizajes estudiantiles sino de la labor docente y sus programaciones (Casanova, 2009). En definitiva, la educación por competencias debe partir de un **currículo dinámico y flexible** que permita su adecuación constante a la exigencia real de la formación de su alumnado, de manera que se garantice que cada estudiante pueda «construir» sus competencias básicas a partir del mismo, erigiéndose este en documento metacognitivo de todas las enseñanzas y aprendizajes propuestos en el ámbito intelectual, emocional, ético y práctico, tanto en lo individual como en lo social.

De esta manera, se pretende que todos los estudiantes desarrollen las mismas competencias básicas, aunque sea en diferente grado, como ya se ha señalado, las cuales les faciliten actuar y aprender en distintas circunstancias, afrontando situaciones complejas, inciertas o desconocidas y seguramente cambiantes, con compromiso, postura crítica y enfoque práctico (por lo que los contenidos conceptuales no pueden primar sobre las metas que señalan las propias competencias), capaces de garantizar un ser y un quehacer eficiente, abierto a la reorientación o a la reconversión. Así se relaciona positivamente educación y trabajo sin caer en conductismos o neoliberalismos que aprovechen la educación simplemente para satisfacer las demandas empresariales o del mercado. Primero se debe **formar personas** de las que surgirán los ciudadanos y de estos los profesionales y los trabajadores en general. Las prácticas laborales en los procesos educativos y en las instituciones académicas son un recurso didáctico más, en aras del futuro vital y profesional del aprendiz y nunca deben excluir otras actividades didácticas.

Algunos estudiosos clasifican las competencias en esenciales (grandes núcleos de referencia propuestos por organismos internacionales como las de DeSeCo),

básicas o claves (como las recogidas en los diseños españoles), generales o transversales (las que engloban e interconectan varios ámbitos) o específicas (las relacionadas con áreas o campos del saber), si bien cuanto más se descende en la escala de globalidad más se las puede acercar a simples objetivos (o actividades) operativos, como señalamos al principio.

2. Competencia comunicativa

En cuanto a la **competencia lingüística**, esta se plantea como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación... de mensajes), centrándola en **escuchar y hablar, leer y escribir** de forma competente. No obstante, nuestra propuesta amplía esta consideración y destaca la más vasta y general competencia comunicativa (sin dejar de lado la lingüística, sino incluyéndola) de manera que su logro permita y dé basamento a las anteriores, ya que incluye los otros lenguajes (verbales o no verbales como el matemático, icónico, musical, estadístico, gestual...) en cuanto dominio transversal que debe evaluarse, como todos los aprendizajes, según se va produciendo y no como dicen algunos «volviendo a recorrer el camino realizado», lo cual sería absurdo y resultaría contraproducente. Este progreso se valora mientras se hace y no en una situación artificial de repetición para que el maestro «vea» lo que ya debería haber visto (resultaría grotesco que un paciente tuviera que repetir la enfermedad para que el médico fuera capaz de diagnosticar y evaluar su salud). En el ámbito de las competencias, la evaluación continua y formativa resulta aún más relevante que en otros casos.

Para una comunicación eficaz deben tenerse en cuenta las costumbres sociales, los hábitos culturales y las variantes psicológicas propias de cada momento y circunstancia. La competencia comunicativa suele incluir la lingüística, pero al ser más amplia (considera los **parámetros socioculturales**) resulta fundamental para subrayar, negociar, intercambiar, reforzar o, incluso, negar significados que el mensaje verbal puede enunciar correctamente pero, a veces, inadecuadamente. La competencia comunicativa se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto; por ello, requiere un cúmulo de **destrezas extralingüísticas** relacionadas entre sí, pues conlleva saber en cada momento cómo comunicarse, con qué lenguaje, código o registro; incluso saber cuándo callar en nuestros intentos por entablar contacto con los demás, exige dominio tanto de normas (por ejemplo, las de cortesía), actitudes y valores como destrezas y habilidades o conocimientos formales. Suele

aparecer muy ligada a intentos de **convicción o persuasión** (no hay más que contemplar el despliegue de mensajes con códigos y lenguajes mixtos que usa la propaganda y la publicidad) y de transmisión de emociones y no solo al nombrar, al enunciar; por eso se adquiere de manera entrelazada con el proceso de socialización y no únicamente con el de la adquisición de cierto dominio estrictamente lingüístico o paralingüístico. El sujeto, para comunicarse, debe **saber pensar**, identificar su **intención comunicativa** y tener en cuenta a quién se dirige con el fin de emplear los recursos adecuados.

2.1. Los actos de comunicación

Todos los grupos humanos, incluso los de animales, se organizan entre sí mediante la comunicación o conjunto de actuaciones con las que entablan contacto para transmitirse información. Existe una enorme variedad de **actos de comunicación**: la sonrisa de un niño, el abrazo de un amigo, el ladrido de un perro, las danzas de las abejas, los cantos de las ballenas, etc., hasta los nuevos robots entienden y responden con mensajes o con la ejecución de las acciones solicitadas, como parece que también hacen los genes. Es decir, que en diferentes y múltiples planos, situaciones o necesidades existe algo o alguien que asume el papel de **emisor**, quien mediante un **código** compartido, emite un **mensaje** a cierto **receptor** o receptores a través de distintos canales. Obviamente, cuantos más lenguajes compartan emisor y receptor, mayores y más ricas posibilidades tendrán de una comunicación satisfactoria, de comprender y expresar la realidad y la fantasía de forma multifacética, tal como ocurre con un cuento ilustrado, un poema cantado, una película, una información científica presentada con *power point* o el documental de un suceso histórico.

La posibilidad de desplegar diversos lenguajes además del verbal, aun en el caso de que resulten redundantes en parte, suele ayudar al receptor en su **descodificación**, ya que compensa los efectos del ruido en cuanto perturbación de la comprensión. Esto además resulta una prueba de humildad que parte de reconocer lo finito o parcial del saber ante lo infinito o complejo de la realidad y las limitaciones que podamos tener como emisores y receptores. Al fin, la **cultura** (y el desenvolvimiento del día a día) es un gran **texto multicodificado**, que las sucesivas generaciones vamos reinterpretando y enriqueciendo. Anulada la comunicación, el ser humano se desestructuraría mentalmente. Por todo esto, los métodos educativos no deben reducirse a proponer imitaciones, reiteraciones, respuestas automáticas que nunca conducen a expandir el **pensamiento divergente** ni la capacidad crítica y creativa. La competencia comunicativa así concebida debe servir para recoger información del entorno con el fin de aportar una respuesta activa y personal, única. Convertirla en algo pasivo o trivial es un error, un derroche y un aburrimiento.

2.2. Dominio de diferentes lenguajes

La competencia comunicativa implica el uso eficaz de un **sistema complejo de lenguajes y códigos interdependientes**, el cual permite a un sujeto estar en contacto más o menos constante a través de múltiples signos y señales, sin descartar el principal que es el lenguaje verbal (oral y escrito) (Reyzábal, 1993). Debemos ser competentes para **leer el mundo**, el cosmos, que en la actualidad se representa también como un gran ser vivo, expresivo, o como un enorme panel informático (Guitton, 1991); esta comunicación puede aportarnos rasgos de lo inaccesible o inimaginable, de manera **que todo lo existente quepa en nosotros** y que cada ser humano pueda trasladar sus pensamientos, emociones, ruegos, fantasías o sugerencias a los demás.

Ya hemos sostenido que la comunicación se apoya en todos los lenguajes, entendiendo por tales aquellos que manifiestan algo mediante cierto código (tal como la música, las señales de tráfico, las matemáticas, la arquitectura, la moda), si bien la lengua, en cuanto lenguaje natural, es en la que según Hjelmslev todas las otras se dejan traducir. Por eso Vygotski (1979) habla de dos clases de elementos de mediación con la realidad: la lengua y las herramientas, estas modifican el entorno y aquella a las personas.

Mediante la comunicación se efectúan **acciones de intercambio social** con la finalidad de satisfacer necesidades básicas como las de inclusión, control y afecto; así cada sujeto comprueba si es rechazado o aceptado, ignorado o valorado y se va reacomodando en el grupo, con lo que de la dependencia infantil pasará probablemente a la rebeldía adolescente y con posterioridad a la autonomía personal; a su vez, la necesidad de control le conducirá a **autorregularse** y a asumir su **responsabilidad en el grupo** de acuerdo con las normas del mismo; por otra parte, la satisfacción del afecto le permitirá sentirse único, valorado no solo profesionalmente sino como persona, como ser humano. Por eso, esta competencia requiere una **pragmática global de la comunicación**, tal y como puede verse en la figura 1:

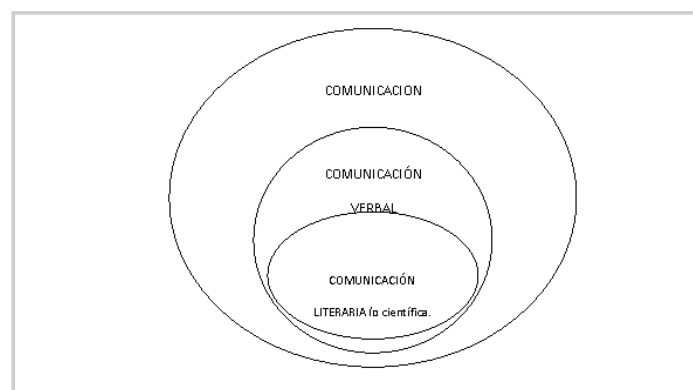


Figura 1. Pragmática global de la comunicación

La comunicación no verbal (corporal, musical, pictórica, estadística, etc.), que amplía, sustituye o complementa la verbal, agrega un amplio campo de **posibilidades de interacción** (así la caricia que una madre hace a su hijo, la mirada feliz de dos enamorados, el rojo o el verde de los semáforos, el dibujo o foto del dedo en la boca de una enfermera pidiendo silencio, la cruz, la estrella de David o la mano de Fátima sobre el pecho de una joven...). Los humanos maduramos en un mundo de **redes comunicativas** muchas veces simultáneas y no siempre coincidentes, en el que debemos acoplarnos pero no diluirnos para llegar a ser lo que deseamos ser, entendiendo que solo somos dentro de ese **entramado de mensajes** a través de símbolos, señas, señales, signos.

3. Competencia lingüística y textual

La competencia verbal conlleva la organización e interpretación de un todo coherente y cohesionado, un producto con intención comunicativa, unidad discursiva conocida como texto oral o escrito. Tanto la comprensión como la **construcción de un texto**, presupone en el emisor y en el receptor cierto conocimiento sobre los contenidos que desarrolla (competencia cognitiva), sean estos periodísticos, literarios, científicos, tecnológicos o de simple información coloquial, lo cual requiere un empleo adecuado de la **semántica**, bien para lograr una expresión unívoca (como en los ensayos científicos), bien para jugar con ironías, figuras poéticas, dobles sentidos en el despliegue de la pluralidad semántica y simbólica (como en los textos literarios o en muchos discursos coloquiales). De manera que **descodificar o codificar un texto** requiere competencia lingüística, pero también paralingüística, estilística y pragmática (ver figuras 2 y 3).

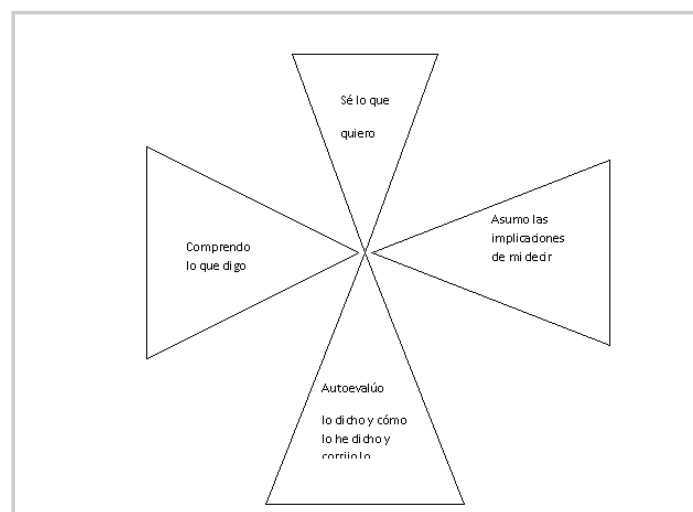


Figura 2: Competencia textual emisora

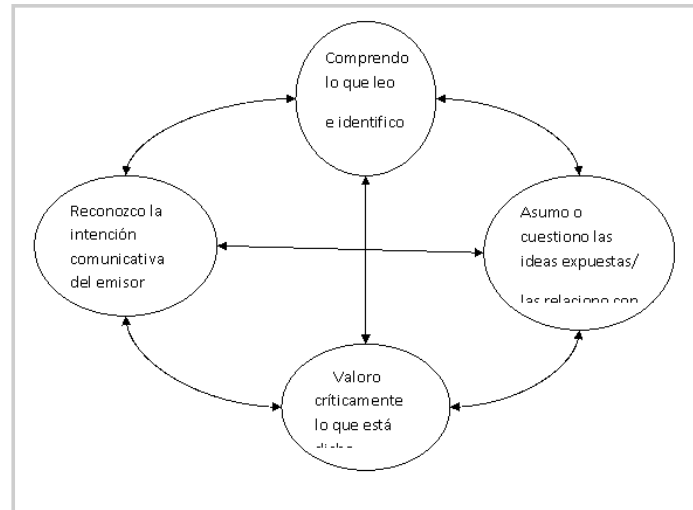


Figura 3: Competencia textual receptora

3.1. La producción de textos

La producción de un texto parte de un quehacer personal o colectivo, inicialmente subjetivo en su elección temática, genérica (lo que conlleva cierto conocimiento de tipología textual aunque sea intuitivo), sintáctica, léxica, etc., que se objetiva al ser contrastado por los otros, interpretado, comparado, contextualizado. La composición del texto no solo implica un decir completo, sino que conlleva todo un proceso formativo a través de una toma de decisiones críticas y creativas sobre cuestiones lingüísticas y de contenido (opiniones, supuestos, hipótesis, datos, cuestionamientos, aportaciones...) que el autor incorpora, reelabora, rechaza o hace suyas, estableciendo así una **constante dialéctica** entre el **yo anterior al texto** y el **yo posterior**, entre esos yoes y un nosotros o los otros.

Por otra parte, los textos viven por sí y por los demás textos, pues se retroalimentan como producto de la **intertextualidad**. Podría afirmarse que la lengua no es solo el medio en el que expresamos nuestros pensamientos sino el medio en que pensamos (Fodor, 1984), ya que **el pensamiento se ejecuta mediante el lenguaje**, se enriquece con él y evoluciona a partir de lo dicho. Según Carlino (2002), la **escritura** aporta un caudal epistémico, pues no sirve exclusivamente para registrar o enunciar algo, sino que suele transformarse en herramienta de conocimiento y de cambio, algo que no se limita exclusivamente a los textos escritos sino también a los orales, ya que el uso de cualquiera de los códigos requiere de la competencia para la resolución e interpretación de dificultades de contenido o de opciones lingüísticas específicas (Graham y Harris, 2000).

Todo texto, individual o colectivo (y siempre que nos comunicamos verbalmente lo hacemos mediante textos), se construye sobre la base del saber acerca de otros textos o intertextualidad, como ya se ha señalado; por lo tanto,

escribir implica haber leído, como **hablar conlleva haber escuchado** dentro de un significativo proceso de cognición; en este sentido, interesan entre otros los estudios pioneros de Flower y Hayes (1980), de Bereiter y Scardamalia (1987) o los anteriores de Van Dijk (1980) y Van Dijk y Kintsh (1983), de las propuestas sobre estrategias de Graham y Harris (1989) o de los apuntes centrados en el hecho literario de Reyzábal y Tenorio (1992). Lo cierto es que en este campo, la competencia textual de los estudiantes, incluso de los universitarios, resulta pobre cuando no paupérrima en cuestiones microcompetenciales como las ortográficas, de puntuación o uso de mayúsculas, concordancias, redundancias y repeticiones de palabras, empleo incorrecto de la doble negación, escasez e imprecisión de vocabulario, desconocimiento del régimen verbal, utilización inadecuada de conectores, falta de organización textual, desconocimiento de las exigencias de los diferentes tipos de texto, etc. Por otra parte, convendría recordar que dentro del ámbito escolar, tienen especial relevancia, entre otros, los textos expositivos y argumentativos por su alto valor cognitivo para la reflexión y la creación (Carlino, 2002 y Reyzábal, 2002).

3.2. Cómo alcanzar la competencia comunicativa

Asimilar aprendizajes consiste en relacionarlos con otros en la estructura cognitiva; por tanto, **el dominio de los usos discursivos o textuales** dependerá del conocimiento y manejo eficiente de los diferentes tipos de textos y de la interpretación o plasmación del contenido o significado de los mismos, siempre partiendo de que este no resulta de la simple suma de sus componentes, pues las relaciones internas de las ideas y la formalización expresiva de las mismas agrega **significación** a las unidades y aporta **sentido**. Tal comprobación muestra la importancia para el desarrollo de la competencia textual de no aprender solo palabras o frases aisladas, sino el conjunto discursivo (Reyzábal y Tenorio, 1992: 14, 16 y 38), lo que exige un gradual proceso de elaboración progresiva.

La variedad en el uso de diferentes textos permite un aprendizaje superior, en el cual cada individuo puede elegir qué hacer (qué decir) y cómo hacerlo (cómo decirlo) de acuerdo con sus necesidades e intereses [o intenciones]. (Reyzábal, 1993).

Un texto es tan real como una flor, una mesa, unos zapatos, un teléfono..., por eso aunque poseamos multitud de riquezas, si no somos competentes lingüísticamente seremos pobres en nuestra percepción de la realidad, nuestra posibilidad para cambiarla, recrearla o gozarla y hasta en nuestra defensa ante los discursos interesadamente persuasivos. En consecuencia, el docente debe tener en cuenta que aprender a hacer un comentario de texto exige cierta destreza

intelectual, pero aprender a aprender a hacer comentarios de todo tipo de textos implica una compleja competencia textual y que, en la medida que se adquiere, el estudiante se independiza de los modelos establecidos por otros, para lo que es fundamental una lectura comprensiva y descubridora de sentido y una producción crítica y develadora desde el punto de vista cultural e, incluso, estético-literario.

Por lo tanto, para alcanzar la competencia comunicativa se necesita un saber global y un conjunto de destrezas, así como el control de emociones, mientras que para dominar la verbal se requiere, además de lo anterior, conocimientos lingüísticos y paralingüísticos generales junto a habilidades para el uso correcto, coherente, apropiado, adecuado y oportuno de los textos o discursos. Para lograr estas metas educativas, los docentes de las distintas etapas educativas deberán **graduar y jerarquizar** el nivel en que ambas, diferentes pero complementarias, deben irse trabajando y alcanzando, siempre partiendo del mencionado texto como unidad de sentido. Ahora bien, con objeto de secuenciar y graduar el currículo por competencias:

Dos criterios, a mi entender, deben tenerse en cuenta [...]:

- 1) priorizar aquellas que son básicas y por lo tanto primarias con respecto a otras que tendrán que asentarse en estas y
- 2) considerar las posibilidades de adquisición y desarrollo por parte de los alumnos en función de sus edades y capacidades (Reyzábal, 2009: 47).

3.3. Competencia comunicativa y desarrollo de la Humanidad

Los humanos somos gregarios, era y es una manera de asegurar la pervivencia de la especie, de proteger a las crías y a los ancianos, de organizarse y enfrentarse así a las adversidades..., mas la convivencia exige la interacción, la comunicación, la representación común del mundo, la autorregulación individual y la regulación social, tres funciones esenciales que provee la lengua. Nada ha significado tanto para la humanidad como el **desarrollo del lenguaje verbal**; ni el fuego, la rueda, la agricultura, pues aquel hace, moldea al sujeto como ser pensante, nutre todos sus despliegues personales y comunitarios, intelectuales y pragmáticos por sus imprescindibles ventajas; gran conquista cuando se pasó del grito o gruñido al gesto y de este a la palabra y luego del pictograma a la grafía. Todo esto permitió acumular recuerdos, **registrar la historia** del clan, **ordenar el presente, proyectar el futuro**, hacer posible la acumulación de experiencias para su transmisión a las nuevas generaciones, colaborar en tareas complejas, explicar el mundo (mitos → religiones → filosofías → ciencias), avanzar en conocimientos específicos (plantas medicinales, aleaciones, cultivos, navegación, etc.).

Entre contiendas, hambrunas y desastres, la humanidad ha caminado hacia la solidaridad, el cuidado de los más débiles, el respeto a las minorías, el derecho a la libertad y nada de esto hubiera sido posible sin competencias comunicativas y lingüísticas. La defensa de los derechos humanos, la integración de los estados en organizaciones supranacionales, la negación de la guerra como solución de los conflictos..., se apoya en **mujeres y hombres reflexivos**, éticos, hermanados en pro del bienestar de la especie, lúcidos intelectualmente, equilibrados en lo emocional y **dialogantes** en cuanto a normas y valores, ajenos a dogmatismos, exclusiones y manipulaciones, maestros de la discusión negociadora y no de las armas, del compartir y no del acumular mediante el fraude, la corrupción, la rapiña del que desprecia o teme a los otros:

Los ciudadanos debemos mantener la convicción de que nuestra palabra valiente, sincera, integradora, unida a la de otros muchos, es poderosa en la escuela, la prensa, la radio, la televisión, la familia, el trabajo, la vida (Reyzábal, 2009: 49).

4. Competencias comunicativas y lingüísticas básicas: su importancia en el diseño curricular de calidad

Las competencias comunicativas y lingüísticas básicas son aquellas de entre las consideradas clave con las que debería contar toda la población, pues condicionan la adquisición de otras; así, sin competencia comunicativa no existiría la lingüística y sin esta no se podría alcanzar, por ejemplo, la literaria o la científica. Las competencias deben trabajarse en la escuela desde la Educación Infantil y a partir de todas las áreas, lo que pide un trabajo globalizado por parte del docente, nunca repetitivo, ni teórico, ni ajeno a las realidades de los niños. Los maestros deben recordar a lo largo de sus prácticas diarias que nadie podrá aprender matemáticas, ciencias, historia, ciudadanía o un oficio sin saber **escuchar y leer comprensivamente, hablar y escribir correctamente**. No obstante, el logro de estas competencias resultará limitado al concluir la etapa, no solo de Infantil, sino también al terminar la Educación Primaria e, incluso, la Secundaria, pues el desarrollo pleno de estas competencias requiere su optimización durante toda la vida, por lo que aquí sí se hace realidad la necesidad de aprender a lo largo de la misma.

4.1. Microcompetencias jerarquizadas

Evidentemente las competencias verbales básicas tienen que tratarse, desde el punto de vista didáctico, como **macrocompetencias** para cuya consecución

deben secuenciarse como **microcompetencias jerarquizadas**, partiendo de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo. En este sentido, para desarrollar la capacidad de escucha comprensiva (proceso que se presupone fácil y espontáneo), previamente habrá que familiarizar al niño, por ejemplo, con la audición de textos orales (relatarle sucesos, leerle cuentos o poesías), destacando frases, palabras o reforzando la simple (no tan simple) discriminación de sonidos, las diferentes entonaciones (aspecto metalingüístico), los usos coloquiales o las fórmulas hechas... Estos componentes, designados por mí en otro capítulo como microcompetencias, funcionarán según avance el alumno o alumna en su camino educativo como los peldaños que garantizarán llegar a lo más alto.

En cuanto a la emisión oral, para hablar los más pequeños tendrán que articular de manera clara y pertinente los sonidos, usar un volumen de voz adecuado, discriminar entonaciones, adecuar la velocidad de su discurso y, según progresen, ir alcanzando la corrección gramatical, saber cuál es con exactitud su intención comunicativa, tener en cuenta las características del oyente, etc. El habla apropiada se basa en la agilidad mental, los posibles reajustes procesuales, el empleo oportuno de discursos formales e informales, cierto uso del humor, el respeto de las convenciones sociales y muchas otras destrezas que deben aparecer en el aula secuenciadas con rigor y evaluadas con objetividad, dentro de un **ambiente socializador**. Desde la escasa competencia lingüística inicial (que no necesariamente comunicativa), a lo largo de la Educación Obligatoria debe transitarse por un sendero bien programado y evaluado que garantice la adquisición satisfactoria de estas competencias de escuchar y hablar, iniciadas en el medio familiar, pero formalizadas y mejoradas en la escuela.

4.2. Leer y escribir

Sin embargo, el leer y escribir suele comenzar en el medio educativo y, aunque se apoya en el uso previo del código oral, requiere aprendizajes específicos nuevos y tutelados. A la humanidad le llevó mucho tiempo representar los **convencionales y arbitrarios sonidos de la lengua**, separar palabras, fijar la ortografía, ordenar el discurso con signos de puntuación, paréntesis, mayúsculas, signos de exclamación o interrogación..., pero gracias a ello continuamos leyendo (oyendo) a Safo, Sófocles, Teresa de Ávila, Calderón, sor Juana, Borges, Fuentes y tantos otros, **pues la escritura ha permitido superar las distancias temporales y espaciales** y ahora aún más, con el recurso de las tecnologías de la información en constante desarrollo. El texto escrito permite un análisis reflexivo no solo de su contenido sino también de su forma, de la **plurisemanticidad de las grandes obras literarias**, ricas en significados y en sentidos. La competencia de leer comprensiva y críticamente y escribir cohesionada, coherente, apropiada y correctamente y, en la medida de lo posible,

con **gusto estético**, tendría que lograrse, por ejemplo en cuanto competencia básica de los diseños españoles, en los seis cursos de Primaria y los cuatro de Secundaria. Todos sabemos que esto no es así, que tal meta competencial resulta demasiado ambiciosa, pero también que marca lo deseable, aquello hacia lo que la institución educativa debe conducir a sus estudiantes, porque algunos de ellos no volverán a las aulas y no obstante deben «funcionar» dentro de una **democracia que los requiere como ciudadanos participativos**, trabajadores responsables y personas autónomas.

El sujeto que apenas interpreta lo que oye, habla incoherentemente o sin pertinencia, casi no lee o lo hace con suma dificultad y escribe de manera defectuosa, tendrá dificultad en casi todos los ámbitos de su vida personal, laboral y social. Hasta para escuchar la radio o ver la televisión se requiere cierto grado de competencia lingüística general, pues **vivir es convivir** y esta convivencia se basa en la comunicación interpersonal para estar informado y sentirse incluido dentro del grupo.

4.3. Competencia lingüística personal

Cada individuo rehace y reformula su competencia lingüística a través de sus intercambios con los demás (pule sus argumentaciones, reelabora ideas, juzga opiniones ajenas, enriquece su vocabulario, comparte bromas, desecha prejuicios, aclara conceptos, asume críticas, etc.). El docente no puede olvidar que la competencia oral y la escrita no remiten a dos **niveles de lengua**, sino a dos **códigos** diferentes aunque complementarios y que cada uno de ellos debe trabajarse en sí mismo tanto en el ámbito coloquial como en el formal. Dominar un código no implica poseer la misma solvencia en el uso del otro, lo mismo sucede en el caso del registro coloquial, que no garantiza la destreza en cuanto al uso formal, entre otras razones porque los niveles de eficacia y adecuación entre pensamiento y lenguaje no resultan espontáneos, sino culturales y por ende adquiridos. El dominio de la competencia verbal amplía las cuotas de libertad, de actualización personal y colectiva, permite **co-crear la realidad**. El reto actual en los países desarrollados consiste no solo en lograr que todos lean y escriban, sino que su competencia verbal resulte enriquecedora y creativa incluso en el empleo de los aparatos electrónicos tales como televisiones interactivas, teléfonos inteligentes, aplicaciones varias para los mismos, e-books (libros electrónicos) e internet en general. Ya Fattori (1968) enumeraba las características diferenciadoras de los textos de los sujetos inteligentes y creativos de aquellos producidos por los simplemente inteligentes:

- Presentan ideas autónomas en lo personal y lo cultural.
- Presentan conceptos originales, curiosos, sorprendentes, humorísticos.

- Atienden a los aspectos más significativos de la realidad.
- Relacionan hechos y situaciones diferentes de manera novedosa.
- Pueden fabular otro pasado e inventar un futuro.
- Juzgan hechos, situaciones y personas de manera no convencional.
- Dan soluciones nuevas y originales a los problemas que se les plantean.
- Tienen capacidad para considerar los asuntos desde múltiples perspectivas.

Y estas cualidades son las que necesita el mundo de hoy en sus ciudadanos, las cuales solo pueden alcanzarse trabajando las competencias comunicativas y lingüísticas mediante una **educación de calidad** en lo interdisciplinar, lo metodológico y lo ético.

5. Referencias

5.1. Bibliografía

- BARBERO, J. M. (2004). Saber hoy: discriminaciones, competencias y transversalidades. Madrid, OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 32.
- BEANE, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- CARLINO, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad. Madrid, OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*.
- CASANOVA, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla; 2ª edición.
- CASANOVA, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- CHOMSKY, N. (1999). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa (obra original en inglés de 1965).
- FATTORI, M. (1968). *Creatività e educazione*. Bari: Laterza.
- FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints, en Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- FODOR, J. A. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.

- GONZÁLEZ MAURA, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XIII, nº 1.
- GRAHAM, S. & HARRIS, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 353-361.
- GUITTON, J. (1991). *Dios y la ciencia*. Madrid: Debate.
- MALPICA, M. del C. (1996). *El punto de vista pedagógico en la formación por competencias*. México: CONALEP.
- MORENO PALOMARES, A. (2005). *El concepto de formación*, en <http://www.paneldecomunicacion.net/aurelio/articulos/concepto.PDF>
- MOYA, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía, en Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.). *Educación y Cultura Democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MOYA, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, pág. 57-78.
- REYZÁBAL, Mª. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- —(2002). *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*. Madrid: La Muralla.
- —(2009). Competencia lingüística y educación inclusiva, en Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J. (coords.). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- — y, SANZ, A. I. (2002). *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*. Madrid: CissPraxis.
- — y TENORIO, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- TOBÓN, S. (2009). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias, en E. J. Cabrera (ed.). *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. México: Secretaría de Educación Pública.
- TOBÓN, S. (2010). *Formación Integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3ª edic.). Bogotá: Ecoe.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- — & KINTSH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Crítica.

5.2. Créditos del artículo, versión y licencia

REYZÁBAL, Mª. V. (2014). «Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 01. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-01/L15-01_06_Las-competencias-comunicativas.html]

Recibido: 29 de julio de 2013.

Aceptado: 28 de noviembre de 2014.

Letra 15



Créditos | Aviso legal | Contacto | Mapaweb | Paleta | APE
Quevedo

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [NUEVAS VOCES](#)

El comentario de texto como herramienta de mejora de la expresión escrita. Su trascendencia en Selectividad

Yenifer Santamaría Diago

yenifersantamariadiago@gmail.com

Antecedentes de difusión: Exposición pública y defensa, como parte del Trabajo de Fin de Máster en la Universidad Complutense de Madrid, junio de 2013.

Descargas:  [PDF](#)  [EPUB](#)

Resumen / Abstract

Resumen.

El presente trabajo se centra en el análisis del comentario de texto en Selectividad, considerando las Pruebas de Acceso a la Universidad parte de las evaluaciones externas frecuentes en nuestro sistema educativo. Este estudio presenta el comentario de texto como una herramienta funcional que contribuye al desarrollo de la competencia lingüística, principalmente al de las subcompetencias de comprensión lectora y de expresión escrita. La investigación se centra fundamentalmente en el análisis contrastivo entre el Currículo oficial, el Currículo efectivo y las Pruebas de Acceso a la Universidad. Esta comparativa, que es la base de la investigación, permite comprobar si existe correlación entre lo que se debe enseñar, lo que se evalúa, y lo que realmente se enseña en el aula y así descubrir las bases epistemológicas que subyacen a los criterios de evaluación y calificación de Selectividad. Además, se evidencia que el Currículo efectivo adolece de la enseñanza de la expresión escrita en esta etapa formativa, más en concreto de la escritura académica, que supone la base de la redacción del comentario de texto. Finalmente,

el trabajo expone una propuesta de intervención didáctica con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita dirigida a alumnos preuniversitarios

Palabras clave: Comentario de texto, Selectividad, Pruebas de Acceso a la Universidad, competencia lingüística, expresión escrita, didáctica, Currículo oficial, Bachillerato, escritura académica.

Text Analysis as a Tool towards Improvement Writing Expression. Significance in University Entrance Exams

Abstract.

This work is focused on the analysis of the commentary of text in University Entrance Exam in Spain (widely known as Selectivity). We have to bear in mind that this exam is usually part of the external assessment in the Spanish educational system. The work tries to show commentary of text as a functional tool that helps towards development of language competence, reading understanding and writing expression among other aspects. The research work is centered basically on the contrast analysis of the Official Curriculum, what is actually taught in class and University Entrance Examinations. This comparison will allow us to check the correlation among what must be taught, what is assessed and what is really taught in the classroom. Thus, we want to expose the epistemological foundations under the assessment standard in Selectivity. Moreover, we would like to show that the real curriculum lacks from a poor writing expression teaching at this training stage, specifically from poor academic writing, which forms the base of the composition process of the commentary of text. Finally, this paper will unfold a proposal of didactic intervention towards making easier the process of teaching-learning writing expression for pre-university students by showing its significance.

Keywords: Commentary of text, University Entrance Test (Selectivity), University Entrance Examinations, Official curriculum, Higher Education, Language competence, writing expression, learned writing.

Índice del artículo

[L15-01_07 El comentario de texto como herramienta de mejora de la expresión escrita. Su trascendencia en Selectividad](#)

1. Dimensión del trabajo
2. Descripción del problema
3. El comentario de texto en el contexto escolar
4. Análisis contrastivo: el comentario de texto en el Currículo oficial, el Currículo efectivo y las Pruebas de Acceso a la Universidad
 - 4.1. Currículo oficial

4.2. Selectividad

4.3. Currículo efectivo

5. Propuesta de intervención didáctica. Un método pautado

5.1. Fase 1. Conocimientos previos

5.2. Fase 2. Técnicas de comentario de texto

5.3. Fase 3. Evaluación

6. Conclusiones

7. Referencias

7.1. Citas

7.2. Libros de texto

7.3. Obras de consulta

7.4. Artículos de revista

7.5. Páginas web

7.6. Créditos del artículo, versión y licencia

A pesar de que el comentario de texto se trabaja desde los primeros niveles de la Educación Secundaria Obligatoria y que el Bachillerato se contempla como una etapa para afianzar los conocimientos aprendidos durante los niveles anteriores y profundizar sobre los contenidos específicos de cada materia, resulta llamativo comprobar que alumnos preuniversitarios no saben realizar el comentario de un texto (ni del contenido, ni de opinión). A esto hay que sumarle la excesiva e inadecuada subjetividad con que los estudiantes interpretan y expresan esa interpretación de los textos que se les proponen.

Debe tenerse en cuenta que el comentario de texto, como actividad de aula, tiene un carácter funcional. Los alumnos no deberían relacionar el análisis de un texto con una actividad repetitiva, puramente teoricista y vacía de significado, como ocurre en la mayoría de las ocasiones, sino como una actividad enriquecedora con la que tienen la oportunidad de realizar una lectura más profunda de lo habitual acerca de un texto sugerente o interesante para la mayoría y expresar, no solo el análisis de los recursos utilizados por su autor, sino también sus propias impresiones de forma razonada y ordenada.

Se debe valorar el comentario de texto, en definitiva, como una actividad que fomenta una **formación propedéutica**, es decir, que proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para la comprensión y posterior interpretación de un texto, además de fomentar el desarrollo de la escritura académica. Así podemos afirmar que el comentario de texto trasciende más allá del ámbito académico, puesto que tendrá una gran relevancia en la formación posterior de los alumnos en las más diversas disciplinas y en su desarrollo como ciudadanos críticos y autónomos (Díez, 1991).

Este carácter funcional e indispensable para la vida ciudadana lo contemplan las Pruebas de Acceso a la Universidad ya que, desde el cambio en los criterios de

evaluación en el año 2010, el comentario de texto ha adquirido un gran peso en la calificación final de la prueba específica de Lengua castellana y Literatura.

Podemos afirmar, por todo lo anterior, que **el comentario de texto es una herramienta fundamental para desarrollar la competencia lingüística del alumnado**. Si bien la pretensión es que todas las competencias sean trabajadas en todas las materias, la competencia lingüística resulta ser, sin duda, la más transversal. Para Howard Gardner ¹ la competencia lingüística es la que parece compartida de manera más universal en toda la especie humana y es esta la que permite procesar la información de un sistema de símbolos para reconocer la validez de los subsistemas de la lengua en un acto de significación. En otras palabras, la competencia lingüística se trabaja en el resto de materias como base fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que se enseña mediante el lenguaje y se aprende mediante el lenguaje.

Para la Ley Orgánica de Educación ², la competencia lingüística actúa en torno a la identificación, interpretación, argumentación y abordaje de diversas situaciones con base en el lenguaje, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Rosa Ana Martín Vegas ³ plantea, en su definición de competencia lingüística, lo que se considera deseable o ideal en los criterios de evaluación de la Ley Orgánica de Educación; afirma que es el buen conocimiento de la lengua que sirve de comunicación, lo que facilita la comprensión de cualquier mensaje cifrado en esa lengua. La competencia lingüística, además, favorece la capacidad de poder expresar cualquier contenido, idea o pensamiento que se desee compartir.

Cabe recordar que **la competencia lingüística contiene cuatro subcompetencias que constituyen la base de una formación integral**: la subcompetencia lectora, la subcompetencia para hablar y escuchar, la subcompetencia plurilingüe y pluricultural y la subcompetencia en composición de textos. De todas ellas, en este trabajo se atenderá principalmente a la necesidad de fomentar la habilidad para componer textos por ser posiblemente la que menos se trabaje en el aula y porque nuestra investigación se centra en los exámenes de Selectividad, en los que las pruebas se realizan por escrito.

La tarea de interpretar adecuadamente un texto no es sencilla debido a que durante el proceso de lectura comprensiva se dan de forma simultánea **tres niveles de lectura**:

- En el nivel de la **lectura literal** el alumno debe identificar la información que aparece de forma explícita en el texto, de tal forma que determine las ideas que se suceden, el ambiente concreto que se da, etc.
- En el **nivel inferencial** del proceso de lectura el estudiante debe interpretar los mensajes que no se expresan directamente, sino que requiere de estrategias cognitivas para establecer las relaciones con vivencias propias, conocimientos

previos y formular nuevas ideas por medio de representaciones mentales. Supone un esfuerzo de abstracción del contenido del texto.

- En el **nivel crítico** de la lectura, el estudiante debe valorar el contenido del texto, valiéndose de los dos niveles anteriores, mediante la emisión de juicios razonados. La aceptabilidad de estos juicios depende de los conocimientos previos del lector, del nivel de objetividad y de la solidez de sus argumentos. Con cada lectura aumentaremos el bagaje cultural de los alumnos, que incardinarán nuevos conocimientos extraídos de esas lecturas, por lo que el comentario de texto se enriquecerá progresivamente debido a que cada vez contarán con más herramientas para establecer y justificar su propio criterio (Díez, 1991).

Más tarde analizaremos en qué medida se valora la redacción del comentario de texto y hasta qué punto se tiene en cuenta la madurez expresiva del alumnado.

1. Dimensión del trabajo

Nuestro trabajo se centra en la actividad del comentario de texto en el examen de Lengua castellana y Literatura de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Si bien es previsible que, con la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, o Lomce, desaparezca esta prueba, nos interesa **en tanto que evaluación externa**, debido a que este tipo de heteroevaluaciones son frecuentes en nuestro sistema educativo (PISA, PIRLS, Pruebas CDI de la Comunidad de Madrid).

Como decimos, es posible que las pruebas de Selectividad desaparezcan, pero muy probablemente en su lugar se implantará un sistema de reválidas al final de cada ciclo que, de la misma forma que ocurre con el resto de heteroevaluaciones externas con que contamos en nuestro sistema educativo, condicionarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que los contenidos, métodos, estrategias, etc. que proporcionará el docente a sus alumnos irá dirigido a superar estas pruebas, como ocurre en la actualidad.

En este trabajo trataremos de comprobar si existe un correlato entre el Currículo oficial de la Comunidad de Madrid ⁴, en lo referente al comentario de texto, que marcará las líneas programáticas a seguir en el aula; lo que se le requiere al alumno al finalizar el curso, es decir, los criterios de evaluación en las Pruebas de Acceso a la Universidad y lo que realmente se enseña al alumno en lo que consideramos el Currículo efectivo: los libros de texto y la Programación General Anual de un centro de Educación Secundaria.

Todo ello con el fin de **identificar la base epistemológica** que sustenta el planteamiento de la actividad dentro del contexto educativo. Finalmente esbozaremos un método de expresión escrita del comentario de texto, basándonos

en los estudios de Daniel Cassany, José Carlos Andrada, María Luisa Regueiro y Teodoro Álvarez Angulo, que permita desarrollar en los alumnos una competencia necesaria tanto para aprobar las Pruebas de Acceso a la Universidad como para continuar con su formación superior.

2. Descripción del problema

Contamos, sin embargo, con varios obstáculos de partida: uno de los problemas que aquí se plantean es el **excesivo seguimiento de los libros de texto** por parte del profesorado. Estos son considerados el Currículo real y, a pesar de que se ajustan a las prescripciones del Currículo oficial, en ocasiones no utilizan la metodología adecuada o sencillamente dan por hecho que los alumnos deben haber interiorizado años antes conceptos y técnicas que en realidad desconocen. En determinados casos vemos que el libro de texto tiende hacia una enseñanza de mínimos, sin tener en cuenta los requerimientos específicos a los que se enfrentan los alumnos en Selectividad.

Además, es apreciable la **desmotivación de los estudiantes** hacia la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Este hecho es sin duda preocupante y responde a una tendencia, más o menos generalizada entre los adolescentes, a infravalorar la materia por tratarse del estudio de su lengua materna, al contrario de lo que ocurre con las lenguas extranjeras o con materias que suponen a priori un esfuerzo intelectual mayor por su desconocimiento como Filosofía o Historia del Arte.

Apuntamos que los alumnos adolescentes tienden a desprestigiar la cultura y el hábito de trabajo y estudio, como se ve en innumerables situaciones, tal vez porque no se les ha mostrado su utilidad y se tiende a relegar la práctica a las tareas extraescolares. Independientemente de los motivos, resulta cuanto menos sorprendente que un estudiante preuniversitario que ha pasado al menos seis años escolarizado en un centro de estudios secundarios no haya interiorizado un método más o menos sistemático de comentario de texto pero, sobre todo, lo que preocupa es que no sea capaz de comprender lo que lee, emitir juicios razonados sobre el contenido del texto y expresarlo todo ello con madurez.

Finalmente, trataremos el que creemos que es el problema fundamental con el que se encuentran los estudiantes a la hora de realizar el comentario de texto: la **dificultad para expresarse por escrito**. En ocasiones encontramos a alumnos que conocen las técnicas de comentario de texto y que comprenden el sentido del texto propuesto, sin embargo, muestran una gran inmadurez expresiva que repercute en su calificación.

3. El comentario de texto en el contexto escolar

A pesar del rechazo que muestra el alumnado hacia el comentario de texto, como hemos apuntado anteriormente, cabe destacar que en el contexto escolar se presenta como una **actividad multidisciplinar**, presente en diversas materias como Lengua castellana y Literatura, Literatura Universal, Historia o Filosofía.

Este carácter transversal se debe a esa consideración instrumental de la actividad, es decir, a pesar de que en Selectividad tiene una función meramente evaluadora, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no se contempla como un fin en sí mismo, sino como una herramienta que contribuye al desarrollo de diversas competencias, entre las que se encuentra la competencia lingüística. Cabe destacar que el comentario de texto es una actividad compleja que requiere el trabajo de las subcompetencias de comprensión lectora y de expresión escrita.

4. Análisis contrastivo: el comentario de texto en el Currículo oficial, el Currículo efectivo y las Pruebas de Acceso a la Universidad

4.1. Currículo oficial

Después de analizar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la materia de Lengua castellana y Literatura en el Currículo oficial para 2º de Bachillerato, que guardan relación con la actividad del comentario de texto, abstraemos que se requiere que, al finalizar la etapa, el alumno sea capaz de comprender de forma oral y escrita textos de todos los ámbitos de la vida social, cultural y académica; expresarse de forma oral y escrita ateniéndose a las propiedades de la textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección); caracterizar los diferentes géneros funcionales (artículo de opinión, leyenda, poema narrativo, ensayo, etc.) y conocer y aplicar las técnicas de comentario de texto.

En ningún caso se especifica que el alumno deba aprender a redactar el comentario de texto, por lo que la responsabilidad recae en la importancia que le dé el profesor en el aula a este hecho y desgraciadamente tiende a relegarse esta práctica al momento del examen.

4.2. Selectividad

En un punto de concreción mayor, analizamos las Pruebas de Acceso a la Universidad de las distintas comunidades autónomas. Para la comparativa hemos seleccionado los exámenes de Lengua castellana y Literatura de las Pruebas de

Acceso a la Universidad de ocho Comunidades Autónomas por considerarlos especialmente relevantes al realizar el análisis sincrónico y diacrónico en lo relativo a nuestro tema de investigación: Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco. Cabe destacar que, a partir del año 2010, se produce un cambio tanto en el planteamiento de la prueba como en los criterios de calificación, con repercusiones en la actividad de comentario de texto.

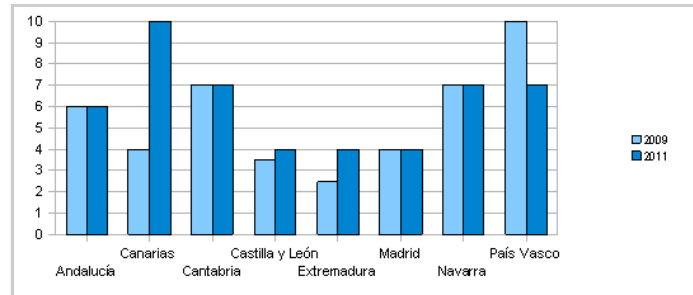
A continuación presentamos el desglose de los **índices de logro** fundamentados en la redacción que se tienen en cuenta para evaluar la actividad:

- Resumen
- Estructura
- Tema
- Recursos lingüísticos
- Recursos estilísticos
- Expresión escrita

Los alumnos deben saber componer un resumen, por lo que deben conocer las características formales del texto expositivo; determinar la estructura del texto propuesto y justificarla; enunciar el tema haciendo un esfuerzo de abstracción y síntesis y, en cuanto a los recursos lingüísticos y estilísticos, no se pretende que el alumno realice un comentario filológico o un análisis lingüístico exhaustivo, sino que se requiere que el alumno sea capaz de identificar en el texto las características formales propias del género funcional al que pertenece.

Consideramos, asimismo la expresión escrita como un índice globalizador, de especial importancia debido a que en los criterios generales de evaluación de la prueba de las diferentes comunidades autónomas se afirma que se tendrá tanto en cuenta los conocimientos expuestos por los alumnos como su madurez expresiva e intelectual, por lo que dentro de este índice consideramos la necesidad de enseñar a redactar el comentario crítico, actividad que supone la composición de un texto argumentativo de base expositiva en el que el alumno emita juicios razonados y que requiere un mayor esfuerzo de redacción que el resto de actividades.

Observamos también que el comentario de texto está presente en los exámenes de Selectividad de todas las autonomías, generalmente con una **calificación alta o creciente** desde la modificación de los criterios de calificación en el año 2010:



De otra parte, en el año 2009 se proponían textos literarios para el comentario en cinco comunidades autónomas: Andalucía, Canarias, Cantabria, Extremadura y la Comunidad de Madrid; mientras que en el año 2011 las autonomías que incluyen el comentario de textos literarios se reducen a Andalucía, Cantabria y Canarias. En el resto de comunidades se aprecia una preferencia por los textos de carácter periodístico, lo que nos da la clave para entender que la idea que subyace al planteamiento de la actividad en Selectividad no es que los alumnos sean eruditos en Literatura, sino que formemos ciudadanos críticos, capaces de comprender lo que leen, de identificar si optar por una u otra estructura tiene implicaciones para la comprensión del lector, si un titular recoge de forma veraz el grueso de una noticia o si existen índices de subjetividad en un escrito que debería ser objetivo.

Tras esta breve comparativa podemos afirmar que el comentario de texto resulta ser **una actividad indispensable para superar las Pruebas de Acceso a la Universidad** y que su redacción y el nivel de madurez expresiva de los alumnos tendrá un gran peso para la valoración total de la prueba.

4.3. Currículo efectivo

Tomamos como referentes fundamentales los libros de texto de cuatro editoriales distintas para comprobar en qué medida trabajan las técnicas de comentario de texto y más en concreto la redacción del comentario de texto ⁵ teniendo en cuenta los índices de logro requeridos en Selectividad. Presentamos a continuación la tabla en la que sintetizamos los resultados.

	TEMA		ESTRUCTURA		RESUMEN		RECURSOS LINGÜÍSTICOS		RECURSOS ESTILÍSTICOS		EXPRESIÓN ESCRITA	
	EXPL.	ACT.	EXPL.	ACT.	EXPL.	ACT.	EXPL.	ACT.	EXPL.	ACT.	EXPL.	ACT.
OXFORD	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
AKAL	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗
SGEL	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗
ANAYA	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗

Como puede verse, hemos tenido en cuenta no solo si aparecen en los distintos manuales explicaciones teóricas, superficiales, de cada uno de los índices de logro, sino también si se aportan las técnicas para que el alumno pueda llevar a cabo

cada una de las tareas. En ninguno de los casos encontramos que se trabaje todos los índices de logro de la forma que consideramos conveniente.

Además, partimos de la idea de que cada uno de los parámetros debe estudiarse de forma individual mediante prácticas tuteladas y actividades graduadas hasta conseguir que el alumno domine cada uno de estos índices, sin embargo, en ninguno de los manuales analizados encontramos este tipo de actividades de refuerzo de la explicación que creemos fundamentales.

Por tanto, podemos afirmar que **el Currículo efectivo**, al realizar un estudio descriptivo de los índices de logro que servirán para evaluar al alumno en Selectividad, debido a que no se presenta la forma de llevarlos a cabo ni se trabaja sistemáticamente la expresión escrita, **no prepara convenientemente al alumno para superar las Pruebas de Acceso a la Universidad**. Por todo ello realizamos una propuesta de intervención didáctica con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del comentario de texto y, más en concreto, de su redacción.

5. Propuesta de intervención didáctica. Un método pautado

Si bien no pretendemos presentar un método revolucionario y definitivo, sí consideramos **necesario imprimir coherencia a la forma de enseñar a comentar textos en el aula**, teniendo presente que la finalidad primera del profesor es proporcionar al alumno las herramientas para que se integre en la sociedad, es decir, formar ciudadanos competentes y, secundariamente, que logre superar las Pruebas de Acceso a la Universidad, que le permitirán recibir una formación superior. Para todo ello es necesario mostrar tanto el camino (mediante la práctica de las técnicas de comentario de texto), como la meta (el trabajo de los procesos metacognitivos).

5.1. Fase 1. Conocimientos previos

En primer lugar es necesario que el alumno conozca las **propiedades textuales** a las que debe ajustar sus textos (coherencia, cohesión, adecuación y corrección) y además debe conocer las características de las distintas **secuencias discursivas** (narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación) y de **los géneros funcionales** (artículo de opinión, ensayo, noticia periodística, leyenda, poema narrativo, etc.).

En esta primera fase encontramos tan necesaria la explicación del profesor, que en ningún caso la pasamos por alto, como la lectura guiada, a lo que Daniel Cassany denomina «leer como un escritor» (Cassany, 1991). En este punto el

profesor servirá de guía a los alumnos llamando la atención sobre estructuras sintácticas, léxico o recursos de estilo, para que los alumnos lo utilicen como modelo de escritura posterior.

5.2. Fase 2. Técnicas de comentario de texto

Las técnicas para llevar a cabo el comentario de texto deben trabajarse de forma individual y pautada bajo la tutela del profesor hasta conseguir que el alumno las domine, de tal forma que la realización de una tarea facilite el siguiente paso:

- **LECTURA COMPRENSIVA.** Debemos trabajar la lectura a nivel literal, inferencial y crítico.
- **SUBRAYADO.** Una vez que el alumno haya comprendido el texto, debe aprender a seleccionar la información relevante de la accesoria.
- **ESQUEMA.** Posteriormente debemos enseñar a componer un esquema en el que consten tanto las ideas fundamentales como los argumentos que aporte el autor del texto, para ello debemos mostrar a los alumnos que deben valerse de los apoyos formales (disposición de los párrafos, marcadores y conectores discursivos, etc.) para detectar las ideas y jerarquizarlas.
- **ESTRUCTURA.** Debemos enseñar a determinar la estructura y justificarla aplicando los conocimientos previos sobre los tipos textuales y mediante el trabajo de los procesos metacognitivos para llevarles a la reflexión crítica sobre si optar por un tipo de estructura u otro tiene relevancia para la comprensión del lector, etc.
- **RESUMEN.** La composición del resumen supone la escritura de un texto expositivo y, por tanto, objetivo distinto del texto original. Por ello debemos trabajar la escritura de oraciones sintéticas y abstractas mostrando los elementos lingüísticos que le aportan objetividad al escrito.
- **TEMA.** La enunciación del tema supone un esfuerzo de abstracción y síntesis. Los alumnos deben componer una frase nominal cuyo núcleo sea un sustantivo abstracto, tarea que resultará más sencilla si previamente han adquirido el hábito de abstracción y composición que supone la redacción del resumen.
- **RECURSOS LINGÜÍSTICOS Y ESTILÍSTICOS.** Suponen llevar al alumno a una reflexión metalingüística, por lo que resulta imprescindible haber definido previamente con claridad las características formales de los géneros funcionales y las secuencias discursivas.
- **COMENTARIO CRÍTICO.** Resulta ser la tarea más valorada del conjunto de la prueba específica de Lengua castellana y Literatura, debido precisamente a su complejidad. José Carlos Aranda propone un método pautado para trabajar la

redacción del comentario crítico en tanto que texto argumentativo de base expositiva que consiste en distanciarse del texto para encontrar diferentes opiniones sobre el tema planteado, después buscar argumentos a favor de cada una de ellas y finalmente optar por la perspectiva que se considere mas fuerte o de la que se sienta más próximo el alumno. La composición del comentario crítico deberá constar de una exposición de la información objetiva extraída del texto a modo de introducción; una argumentación a favor de la postura tomada sin negar lo que tienen de cierto el resto de perspectivas rechazadas y, finalmente, una conclusión en la que el alumno se reafirme en su postura. Trabajando con frecuencia esta manera de componer el comentario crítico durante las clases **conseguiremos desarrollar en los alumnos no solo su capacidad expresiva, sino también su madurez intelectual y su espíritu crítico.**

5.3. Fase 3. Evaluación

La tercera fase de este método está dedicada a la evaluación del alumnado. Para mejorar la expresión escrita de nuestros alumnos consideramos necesario proporcionar, como apunta Álvarez Angulo, plantillas de autoevaluación ⁶ que sirvan de guía a los estudiantes para corregir sus escritos y de esta manera propiciar que los estudiantes se hagan conscientes de sus errores y dificultades para poder solventarlos. Todo ello debe venir acompañado, como el resto de fases, de la tutela del profesor, quien **no debe limitarse en su corrección a calificar numéricamente la actividad, sino que deberá marcar de forma conveniente todos los errores** (sintácticos, ortográficos, estilísticos, etc.) y proporcionar posibles soluciones (Regueiro, 2012).

Consideramos necesario en este punto recordar que el comentario de texto en Selectividad, en tanto que evaluación externa, tiene una función meramente evaluadora, sin embargo, en la práctica en el aula lo plantearemos como un medio de gestión no solo de la expresión escrita que nos ocupa, sino además de la comprensión lectora, la intertextualidad, de aumento del bagaje cultural de los estudiantes, de desarrollo del espíritu crítico, etc.; en definitiva, para proporcionar a los alumnos una formación propedéutica.

6. Conclusiones

Para concluir, debemos señalar que, a pesar de que las secuencias discursivas y argumentativas suponen los pilares fundamentales de la escritura académica, son las que menos se enseñan. Como apunta Álvarez Angulo, la escritura tiene una función epistémica: «la escritura es una habilidad comunicativa y lingüística

compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para clarificar el pensamiento, para aprender nuevos conceptos e informaciones» (2010:12).

Y, sin embargo, cada vez es menos frecuente la ejercitación tutelada de las prácticas de escritura, sino que se basa en una instrucción artificial en la que se espera que el alumno sepa expresarse por escrito adecuadamente de forma espontánea.

De hecho, **la tradición escolar presenta la escritura como una síntesis "mágica" de las demás enseñanzas**, esencialmente de los subsistemas de la lengua: ortografía, sintaxis, vocabulario, conjugación, etc., y se espera de los alumnos que sepan integrarlos por su cuenta para lograr tal destreza (Reuter, 1996)(Álvarez Angulo, 2010:13).

Debemos recordar que las secuencias expositivas y argumentativas son precisamente las que no se adquieren fuera del contexto educativo. El niño aprende a narrar para contar lo que le ha ocurrido, aprende a describir para explicar cómo son las cosas que le rodean y aprende a reproducir la oralidad para transmitir las palabras de otros, pero en la vida cotidiana no van a necesitar argumentar con solidez ni exponer hechos con rigor y objetividad, por lo que resulta imprescindible que conozcan y utilicen estos tipos de textos en la escuela.

Además, debemos destacar la necesidad de un cambio de estrategia de enseñanza, en la que el profesor se implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando con sus alumnos los **procesos metacognitivos que evidencien la necesidad de aprender y la utilidad de lo aprendido** y actuando como guía durante las prácticas tuteladas.

Finalmente, reiteramos que el comentario de texto es una actividad fundamental durante toda la educación Secundaria, sin embargo, no siempre atendemos a todas las posibilidades didácticas que nos ofrece y tendemos a concebirlo únicamente como complemento de la Historia de la Literatura.

7. Referencias

7.1. Citas

- ¹ GARDNER, Howard. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. España: Fondo de Cultura Económica de España.
- ² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ³ MARTÍN VEGAS, Rosa Ana. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.

⁴ DECRETO 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.

⁵ Los libros de texto analizados son: *Lengua y Literatura. Bachillerato 2.*, de la editorial Anaya; *Lengua castellana y Literatura. Bachillerato 2.*, de la editorial SGEL; *Lengua castellana y literatura. 2º Bachillerato.*, de la editorial Akal y *Lengua castellana y Literatura. 2º Bachillerato.*, de la editorial Oxford.

⁶ Anexo.

7.2. Libros de texto

- ARROYO, C; BERLATO, P.; MENDOZA, M. (2003). *Lengua castellana y Literatura. 2º Bachillerato*. Madrid: Oxford.
- BOSQUE MUÑOZ, I. et al. (2004). *Lengua castellana y Literatura. 2º Bachillerato*. Madrid: Akal.
- CABRALES ARTEAGA, J.M.; HERNÁNDEZ GARCÍA, G. (1997). *Lengua castellana y Literatura. Bachillerato 2*. Madrid: SGEL.
- GUTIÉRREZ, S.; HERNÁNDEZ, J.; SERRANO, J. (2009). *Lengua y Literatura. Bachillerato 2*. Madrid: Anaya.

7.3. Obras de consulta

- ANTAS, D. (2005). *Auxiliar para el comentario de textos literarios*. Barcelona: Octaedro.
- ARANDA, J. C. (2009). *Cómo se hace un comentario de texto*. Córdoba: Berenice.
- BRATOSEVICH, N. (1980). *Métodos de análisis literario aplicados a textos hispánicos*. Argentina: Librería Hachette.
- BRIOSCHI, F. y GIROLAMO, C. (1988). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- —(2011). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- DÍEZ BORQUE, J. M. (1978). *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Madrid: Playor.
- DÍEZ, M.; FERNÁNDEZ, M.; FERNÁNDEZ, J.J. et al. (1991). *El aprendizaje a través del comentario de textos*. Madrid: Asociación cultural NADIR.
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

- GARDNER, H. (1999). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura económica.
- JAUSS, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- LÁZARO CARRETER, F. y CORREA CALDERÓN, E. (1983). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍN VEGAS, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- MAYORAL, J.A. (Comp.). (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- YAGÜE OLMOS, L. (2010). *Selectividad. Lengua castellana y Literatura*. Madrid: Anaya.

7.4. Artículos de revista

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). «Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria». *Revista Tarbiya*, 41, 11-31.

7.5. Páginas web

- JIMÉNEZ CANO, J. M. (2003). «Claves textuales, pragmáticas y sociolingüísticas para el comentario de textos». *Revista electrónica de estudios filológicos*. <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/portada/jmjc.htm> (26 de mayo de 2013).
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2012). «El texto. Propiedades.» *Campus virtual UCM*. https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/27391/1._EL_TEXTO._PROPIEDADES.pdf (26 de mayo de 2013).
- —(2012). «La lectura y la escritura como procesos». *Campus virtual UCM*. https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/27391/La_lectura_y_la_escritura.pdf (26 de mayo de 2013)
- —(2012). «Lectura y escritura. Bases». *Campus virtual UCM*. https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/27391/LECTURA_Y_ESCRITURA._U.DID_CTICAS.pdf (26 de mayo de 2013).
- —(2012). «Texto argumentativo». *Campus virtual UCM*. https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/27391/TEXTO_ARGUMENTATIVO_ESQUEMA.pdf (26 de mayo de 2013).

- —(2012). «Texto expositivo-científico». *Campus virtual UCM*.
https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/27391/TEXTO_EXPOSITIVO_CIENT_FICO.pdf
(26 de mayo de 2013).
- —(2012). «Tipología textual». *Campus virtual UCM*.
https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/27391/2.A._TIPOLOG_A_TEXTUAL_esquemita.pdf
(26 de mayo de 2013).
- *Selectividad Online*. <http://www.selectividadonline.com/examenes-selectividad> (26 de mayo de 2013).
- *Universia*. <http://pre.universia.es/acceso-universidad/pruebas-acceso/prueba-acceso-bachillerato-selectividad/modelos-examenes/> (26 de mayo de 2013).

7.6. Créditos del artículo, versión y licencia

SANTAMARÍA DIAGO, Y. (2014). «El comentario de texto como herramienta de mejora de la expresión escrita. Su trascendencia en Selectividad». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 1. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-01/L15-01_07_el-comentario-de-texto.html]

Recibido: : 21 de junio de 2013.

Aceptado: 22 de noviembre de 2013.

Letra 15



Créditos | Aviso legal | Contacto | Mapaweb | Paleta | APE
Quevedo

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [NUEVAS VOCES](#)

El aula de sintaxis en Secundaria. Aprender a aprender competencias lingüísticas

Noelia Escribano Campillo

noelia.escribano.campillo@gmail.com

Antecedentes de difusión: Exposición pública y defensa, como parte del Trabajo de Fin de Máster en la Universidad Complutense de Madrid, junio de 2012

Descargas:  [PDF](#)  [EPUB](#)

Resumen / Abstract

Resumen.

El presente artículo tiene como objetivo el análisis del panorama de la didáctica de la gramática en las aulas actuales de Secundaria. A partir del estudio del Currículo Oficial y del currículo real del aula, vemos que la metodología, paradójicamente, es actual pero queda obsoleta, ya que no se tienen en cuenta aplicaciones prácticas (sobre todo para la comprensión lectora y la producción textual) que pertenecen indiscutiblemente a la sintaxis. Esto perjudica tanto a profesores como a alumnos. Provoca, por un lado, la desorientación de los primeros para enseñar sintaxis; y por otro, la desmotivación de los segundos, que no saben la utilidad que tiene esa disciplina en su vida diaria. De este modo, desde las premisas que sirven como conclusión al estudio, vemos la necesidad de un cambio metodológico: están surgiendo nuevas líneas mediante las que afianzar la relación entre la sintaxis y la competencia comunicativa, y así generar entre el alumnado de Secundaria una mayor motivación hacia el estudio de las estructuras sintácticas de su propia lengua.

Palabras clave: Sintaxis, Currículo Oficial, competencia lingüística, competencia comunicativa, didáctica, lengua.

Syntax Classroom in Secondary Education. Learning to Learn Linguistic Competences

Abstract.

The aim of this article is to analyze the situation of the didactics of the grammar in current classrooms of Secondary Education. Through the study of the Official Curriculum and the real curriculum in classroom, we see that the methodology, paradoxically, is current but obsolete, because we don't bear in mind practical applications (like reading comprehension and textual production) that belong undeniably to syntax. This is prejudicial to both teachers and students. It induces, on the one hand, the disorientation for teaching syntax of the first ones; and, on the other hand, the lack of motivation of the second ones, because they don't know the use of syntax in their real life. In this way, we see the need of a methodological change: there are new lines that reinforce the relationship between syntax and communicative competence, and like this create among Secondary School students greater motivation towards the study of the syntactic structures of their mother tongue.

Keywords: Syntax, Official Curriculum, linguistic competence, communicative competence, didactics, language.

Índice del artículo

[L15-01_08 El aula de sintaxis en Secundaria. Aprender a aprender competencias lingüísticas](#)

1. Introducción
2. ¿Qué es la sintaxis?
 - 2.1. Definición de sintaxis
 - 2.2. Funcionalidad y relevancia
3. Realidad sintáctica en las aulas
 - 3.1. Currículo Oficial
 - 3.1.1. Objetivos y competencias
 - 3.1.2. Contenidos y competencias
 - 3.1.3. Criterios y competencias
 - 3.2. Editoriales: currículo real del aula
 - 3.3. Percepción de la materia entre alumnos y profesores
 - 3.4. Conclusión
4. Hacia la mejora, a través de la sintaxis, del dominio de las habilidades que inciden en la competencia comunicativa
 - 4.1. Nuevas líneas de intervención didáctica
 - 4.2. El grupo Didactext
5. Referencias

[5.1. Citas](#)[5.2. Bibliografía](#)[5.3. Créditos del artículo, versión y licencia](#)

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Dell Hymes

1. Introducción

La principal dificultad a la que se enfrentan los profesores de Lengua castellana y Literatura para explicar sintaxis tiene que ver con dos aspectos; por una parte, los esquemas sintácticos requieren una abstracción a la que buena parte del alumnado no es capaz de llegar; por otra, muchos de estos alumnos poseen prejuicios hacia la materia, que se siente como algo inútil si la observamos fuera de las aulas y de su dimensión metalingüística.

Normalmente, se asume la importancia de la lectura y la escritura como parte fundamental de la vida social, y así lo ven también los alumnos; sin embargo, aunque curso tras curso deben hacer el mismo análisis sintáctico, no dejan de preguntarse por las razones de ello si fuera del aula nunca buscan sujetos ni predicados, ni cualquiera de estos elementos de nombres extraños.

Por su parte, **la sintaxis**, lejos de ser una especie de sudoku y a pesar de que los alumnos pocas veces la plantean del modo que a continuación veremos, **es la puerta que nos conduce al dominio de ciertas reglas y esquemas sintácticos vinculados indiscutiblemente con la habilidad de construir mensajes comunicativamente correctos**. ¿Acaso no es el estudio de la gramática de una lengua el medio más apropiado para lograr mejoras en la adquisición de la competencia comunicativa? Conocer las reglas que rigen la combinación de constituyentes sintácticos es algo fundamental si lo que pretendemos es formar hablantes competentes.

Enseñar gramática supone, en esta línea, conducir al alumno a la abstracción sobre su propio idioma, sobre los mecanismos que operan dentro de cada usuario para adecuar el registro a la situación comunicativa, en definitiva, para incitar a la reflexión sobre los procesos que se producen en la combinación de elementos sintácticos.

No obstante, aunque el estudio de la gramática tiene una importancia incuestionable, **el método (recogido en el Currículo Oficial) que se lleva a cabo en las aulas ha quedado totalmente obsoleto**, ya que no ha cambiado en los últimos años y no actúa en pro de la mejora o adquisición de la competencia ya mencionada. Los profesores no saben cómo abordar en sus clases el tema de la sintaxis. Aunque son conscientes de que la metodología es anticuada e inefectiva, siguen dedicando al análisis sintáctico horas y horas, sin perseguir el objetivo que se debería.

Los libros de texto, por su parte, plantean el estudio sin tener en cuenta la dinamicidad y el cambio constante que experimenta nuestra lengua, consiguiendo la desmotivación de los alumnos y dejando claro el descontento de todos los miembros de la comunidad educativa; lo indiscutible es que la sintaxis y su metodología precisan de renovación urgente.

Desde estas premisas, pretendemos contribuir a la **creación de nuevas fórmulas a través de las que afianzar la relación entre sintaxis y competencia comunicativa**, abogando por un aprendizaje significativo de la gramática y por la reflexión sobre la lengua, lo que llevará al alumnado a tomar conciencia de la importancia de esta disciplina en la comunicación y, por tanto, en la vida. Con todo esto, conseguiremos la **motivación de los alumnos**, y el tan **necesitado y urgente cambio que precisa la didáctica de la sintaxis** en las aulas.

2. ¿Qué es la sintaxis?

2.1. Definición de sintaxis

Si acudimos al *Diccionario de la Real Academia* ¹ en primer lugar, vemos que el término «sintaxis» deriva del latín *syntaxis*, y este a su vez del griego σύνταξις, de συντασσειν, verbo cuyo significado es coordinar. La definición que se nos da de este término no es otra que «parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos». Ya se alude en esta acepción a la comunicación («expresar conceptos»).

Asimismo, también la *Nueva Gramática de la Lengua Española* hace referencia a la comunicación en su definición de gramática y de sintaxis, ya que según esta obra (RAE: 2009, 3) «la gramática es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar», y a la sintaxis corresponde «el análisis de la forma en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman».

2.2. Funcionalidad y relevancia

Si tenemos en cuenta la definición recién aportada de sintaxis, no podemos poner en duda la importancia que esta y la gramática tienen en el dominio de una lengua. Es imprescindible el manejo de las reglas que la construyen, de su estructura, de su organización formal subyacente, etc.; por consiguiente, también es importante la idea de que el núcleo de su enseñanza lo constituye precisamente el siguiente conjunto de conocimientos gramaticales: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc. Esto se basa, como señala Daniel Cassany (1990: 63-80), «en la antiquísima y fecunda tradición de investigación en gramática, que arranca de los griegos y llega hasta la moderna lingüística, pasando por los gramáticos latinos, la escolástica; los gramáticos de Port Royal, la lingüística o gramática comparada, el estructuralismo, el generativismo y la lingüística del texto».

Como vemos, ya en los más antiguos estudios de gramática se plantea la sintaxis como un conjunto de disciplinas que no debemos estudiar como distintos compartimentos, sino como varios ámbitos interrelacionados entre sí y cuya finalidad es el dominio de una lengua. Al respecto, los estudiosos de la didáctica de la lengua no dudan de que **el encauzamiento de la lengua hacia la mejora de la competencia comunicativa ha de darse a través de la sintaxis** (y del estudio conjunto de todas esas disciplinas que mencionamos), ya que este constituye el **pilar básico sobre el que asentamos toda nuestra capacidad de transmitir información**.

Así las cosas, la realización con éxito de hechos cotidianos como mandar un correo electrónico, revisar la correspondencia, entender y firmar un contrato de trabajo o una hipoteca o hacer una reclamación por escrito, depende de la competencia comunicativa que hayamos adquirido y, por tanto, depende total e indiscutiblemente de la enseñanza sintáctica que recibamos/impartamos y de la metodología usada para ello. La lengua no es una serie de reglas para memorizar, sino la herramienta con la que nos comunicamos día a día y conseguimos nuestros objetivos. Así lo entiende también Daniel Cassany (1990: 63-90): «pedir un café en un bar, leer el periódico, expresar sentimientos (...), saludar, pedir turno para hablar, excusarse, expresar la opinión, etc».

Sin embargo, **la funcionalidad idílica que acabamos de reconocer no se pone en duda, pero tampoco en práctica**. En las aulas no se aplica ni se enfoca el estudio de la gramática a la mejora de la competencia comunicativa. Este desfase hace que el tema tratado sea fundamental en materia didáctica, ya que debemos darle a la sintaxis real del aula el enfoque necesario para conseguir su objetivo primordial: ser la base de los conocimientos y habilidades que nos convertirán en usuarios competentes de la lengua.

3. Realidad sintáctica en las aulas

En contraposición a lo expuesto en el punto anterior, veremos ahora cómo se traslada el estudio de la sintaxis a las aulas. Para ello, analizaremos los distintos filtros por los que pasa la sintaxis hasta llegar al alumnado (Currículo Oficial, Editoriales, programaciones de aula); las desviaciones y atajos que en ese camino se producen; y, finalmente, cómo afecta todo ello a que la sintaxis última no se enfoque al objetivo principal que persigue en sí misma y que no se aproveche la gran utilidad innata que esta disciplina posee.

3.1. Currículo Oficial

Para comenzar con el desarrollo del análisis que proponemos, partiremos de un exhaustivo reconocimiento del **Currículo Oficial de Educación Secundaria Obligatoria** (Comunidad de Madrid). Dentro de su parte de sintaxis, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mostrados se enfocan principalmente a la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa, o sea que el estudio de la sintaxis nos permite ser competentes en cuanto a comunicación y solventar con éxito todas las situaciones cotidianas que se nos presenten.

3.1.1. Objetivos y competencias

Para relacionar la sintaxis con el desarrollo de las competencias en este nivel educativo, primero definimos la **competencia comunicativa**: «este concepto comprende un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales» (Pérez Esteve y Zayas, 2007: 91).

Se trata, pues, de **habilidades básicas** en la formación de un hablante competente de la lengua y, tal y como refleja la obra mencionada, los objetivos 1, 2 y 4 del Currículo están en correlación con esta competencia lingüístico-comunicativa en general, el 5, 6 y 7 a esa competencia en ámbito social, y el 11 a la tan necesitada reflexión sobre la lengua:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.

6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

3.1.2. Contenidos y competencias

Por otra parte, si nos centramos en los **contenidos** del currículo en materia de Lengua, concretamente en gramática (Bloque III), observamos que también abogan por el desarrollo de las competencias mencionadas, así como por la reflexión lingüística y la adquisición terminológica apropiada para ello. La gramática es la parte de la lengua que hemos de conocer para construir "enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables".

Se nos presenta, pues, la **gramática supeditada a la comprensión y construcción textuales**: «Aprender a usar la lengua es aprender su uso con situaciones y propósitos diferentes, ya que las habilidades y estrategias para el uso de la lengua son específicas según la clase de intercambio comunicativo, el ámbito social en que éste se realiza y la clase de texto que se utiliza» (Pérez Esteve y Zayas, 2007: 97).

Estamos observando que el Currículo Oficial no solo muestra el interés por el dominio de estas competencias en sus objetivos, sino también en sus contenidos. La reflexión sobre la lengua llevaría a los alumnos al dominio de las técnicas de expresión escrita y oral a través del trabajo de la sintaxis. Aspectos como los mecanismos de cohesión, coherencia y adecuación textuales podrían ser clave para el desarrollo de la competencia lingüística. Del mismo modo, los estudiantes adquirirían un bagaje y una soltura comunicativos que favorecerían su interacción con el medio en su vida cotidiana.

3.1.3. Criterios y competencias

Finalmente, nos fijamos en los **criterios de evaluación**, cuyo propósito es «servir de referencia para valorar en qué medida se han producido determinados aprendizajes» (Pérez Esteve y Zayas: 2007, 105). Además, esta tercera parte recoge las dos anteriores: **los objetivos y los contenidos deben concretarse**

en los criterios de evaluación, ya que alcanzar estos es consecuencia de los dos aspectos explicados anteriormente.

Los criterios que nos competen son, según Pérez Esteve y Zayas (2007: 106), «expresiones que se refieren a destrezas implicadas en la lectura y comprensión de los textos»:

Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.

Los criterios de evaluación se centran, sobre todo, en la expresión oral o escrita según la situación, en el reconocimiento de las unidades de la lengua y sus combinaciones, en la comprensión de textos orales y escritos y en la terminología lingüística básica y necesaria para la reflexión del uso de la lengua mencionado más arriba.

En definitiva, se presenta la sintaxis en el Currículo Oficial como un conjunto de conocimientos que es necesario aplicar para adquirir la competencia comunicativa.

3.2. Editoriales: currículo real del aula

A pesar de lo que acabamos de ver, las programaciones didácticas se resisten a dar este enfoque lingüístico-comunicativo a la sintaxis. Como observamos en Pérez Esteve y Zayas (2007: 95):

El currículo dictamina en todas las etapas de la educación que el aprendizaje del uso de la lengua requiere reflexionar sobre la lengua y poseer algunos conocimientos explícitos sobre su funcionamiento y sus normas de uso. Estos conocimientos serán relevantes en la medida en que los alumnos sepan usarlos para regular sus producciones y construir el sentido de los textos que leen.

Para realizar este estudio, hemos partido del **análisis de los libros de Educación Secundaria Obligatoria de cinco editoriales**: Akal, SM, Anaya, Edebé y Santillana. El criterio para la selección de estas editoriales es su uso frecuente en las aulas. Los profesores se apoyan casi siempre y exclusivamente en estos materiales didácticos, por lo que pensamos que la metodología que siguen en las aulas coincide casi completamente con la expuesta en los libros de texto. Así, nos haremos una idea bastante profunda del panorama actual de la gramática en las aulas.

Tras el análisis, observamos que las editoriales se aferran a determinados aspectos que pide el Currículo, ya que este tampoco da claves para hermanar la

sintaxis y la adquisición de la competencia comunicativa. De este modo, los libros de texto se centran, por ejemplo, en la identificación de las partes mínimas de la oración, y dejan de lado el ámbito comunicativo curricular.

Tras el exhaustivo análisis de los libros de texto de cinco editoriales de Educación Secundaria Obligatoria, podemos llegar a diversas **conclusiones bastante esclarecedoras** en la materia que nos compete. Todos estos materiales incluyen una mínima parte de ejercicios de creación de nuevas oraciones que es deficiente para alcanzar la mejora de las competencias mencionadas. Ejercicios como el de (1) y (2) se presentan de forma exclusiva, aunque deberían ser la base de la práctica de la asignatura:

(1) Escribe en tu cuaderno ² :

- Una oración impersonal
- Una oración cuyo Predicado incluya un complemento directo y un complemento indirecto
- Una oración cuyo Predicado incluya un atributo
- Una oración cuyo Predicado incluya un predicativo.
- Una oración cuyo Sujeto esté omitido

(2) Escribe un cuento de ocho líneas en el que hables sobre dos personajes: uno muy glotón y otro que cuida mucho su alimentación ³ :

- a) Inicia el cuento con el enunciado *Había una vez...*
- b) Introduce tres Sujetos con estructuras diferentes
- c) Deben aparecer al menos un Predicado verbal y uno nominal
- d) ¿Con qué clase de oración has iniciado el cuento?

Asimismo, lo que nos encontramos en el aula (al igual que en los libros de texto), es una sintaxis producto de la **mezcla de corrientes gramaticales**. Por un lado, la **Gramática Tradicional** (normativa) sigue teniendo un peso importante en nuestra materia de estudio, algo que vemos en lo anclado que está el criterio semántico o nocional en sintaxis, que muchas veces puede contraargumentarse. La corriente tradicional se niega a aceptar que las lenguas evolucionan, y lo que nos interesa para la gramática didáctica es, precisamente, el uso de estas.

Por otro lado, encontramos también la **Gramática Estructuralista**, descriptiva en tanto que es fundamental la jerarquía, la clasificación, el «etiquetado» de todas las partes de la oración. Esto conduce a ver la sintaxis como teoría pura, como una ciencia exacta, como podrían verse las Matemáticas. El análisis sintáctico se ha convertido en algo mecánico que no invita a la reflexión sobre la propia lengua. Las definiciones que se dan sirven solo para una serie de

oraciones concretas, una especie de «corpus» no aplicable a la totalidad del lenguaje: no hay cabida aquí para las variedades de la lengua.

Finalmente, se atisba también la **Gramática Generativa**. Hemos de tener claro que las nuevas corrientes o las nuevas investigaciones lingüísticas no tienen por qué ser las más adecuadas para la docencia de Lengua en Educación Secundaria. Los profesores siempre están informados de las novedades en su materia, pero esto no significa que tengan que aplicarlas en sus clases: no pretendemos crear filólogos, sino hablantes competentes de la lengua. Tusón (en Miguel Vallés, 1989) mantiene que en los institutos se sigue mucho esta corriente gramatical, y la considera inadecuada ya que acepta «las formulaciones hipotéticas de la investigación, que no están aceptadas unánimemente, como una verdad establecida (...). La Gramática Generativa exige una capacidad de abstracción que supera con mucho el grado de madurez del joven».

En definitiva, lo que nos interesa de cada corriente no es el mayor o menor grado de acuerdo que tengamos con respecto a sus planteamientos, sino la aplicación práctica que podamos extraer de sus pilares de conocimiento. Como mantiene Daniel Cassany: «Creo que la sabiduría está en el eclecticismo. Cuando me imagino el mejor enfoque para un curso determinado, siempre me sale una mezcla rara de todas las posibilidades, algo que en cada caso intenta ser útil al alumno» (1990: 63-80).

Por todo esto, en el aula existe un descontento general: hay un desfase entre el Currículo Oficial y el real del aula, y esto crea, además de hondas carencias en materia sintáctica, una peculiar percepción del tema entre alumnos y profesores, como veremos a continuación.

3.3. Percepción de la materia entre alumnos y profesores

Los docentes, como venimos anunciando, **no saben cómo abordar el estudio de la sintaxis**, y no están satisfechos con su actuación en el aula. Así lo exponen, por ejemplo, en la página web de Felipe Zayas ⁴. Tras analizar este recurso web en busca de diversas opiniones, encontramos afirmaciones como: «El único modo de integrar las actividades de comprensión y composición, el uso y la reflexión gramatical, es crear los propios materiales»; «Es difícil integrar la sintaxis en un contexto que le dé sentido»; o «Se compadece mal una sintaxis de base estructuralista con la reflexión gramatical centrada en el uso de la lengua». En definitiva, los distintos testimonios de profesores coinciden en que la finalidad de la reflexión gramatical debería ser «la mejora de las destrezas relacionadas con el uso de la lengua», pero no son capaces de llegar al acuerdo de «qué contenidos son los más significativos en relación con esta finalidad y cómo abordarlos en el aula».

Además de no saber cómo abordarla, una vez que aplican el obsoleto método, surgen otros problemas derivados que tienen igual importancia. Uno muy común es el de la **terminología**, que en los libros de texto analizados es **ambigua, deficiente e incompleta**. Sin embargo, el mayor problema terminológico lo crean los propios profesores. Estos, al igual que los libros de texto, siguen distintas corrientes gramaticales y adoptan la terminología propia de dichas corrientes. En palabras de Miguel Vallés (1989: 201): se rellenan «los vacíos que ha dejado la investigación con conceptos tomados de la gramática tradicional y mezclan criterios formales y funcionales con definiciones lógico-semánticas». Como dijimos más arriba, no pretendemos hacer de nuestros alumnos pequeños filólogos, pues Chomsky no hizo sus investigaciones para que fueran adaptadas a la cuestión docente (Miguel Vallés, 1989).

Por otro lado, la metodología del profesor no solo varía en cuanto a terminología, sino que son múltiples los análisis que se realizan de una misma oración. Esto puede suponer un problema a los alumnos que cambien de profesor, y este problema se acentúa cuando los estudiantes cambian de colegio. Podríamos pensar que la unificación de términos y de método de análisis tiene que partir del departamento de cada centro; sin embargo, esto no sería erradicar el problema porque, aunque se consiguiera unificar el criterio de algún instituto concreto, la variedad de términos persistiría a nivel de otros centros. Será como intentar unificar la terminología de cada editorial: al fijarnos en otra seguiríamos viendo la variedad terminológica que caracteriza la sintaxis.

Una vez vista la percepción de la realidad sintáctica entre los docentes, veremos qué opinan los alumnos sobre el tema. Por norma general, existe siempre un estudiante cuya voz representa a la gran mayoría de adolescentes en la etapa de Secundaria, y así lo pudimos comprobar en una clase de sintaxis de 3º de ESO. En ese contexto, pudimos escuchar la pregunta: ¿Y esto para qué sirve? Al igual que la pregunta es típica, existen respuestas modelo como «la sintaxis desarrolla capacidades intelectuales», «es cultura general» o «sirve para aprender a hablar con propiedad y escribir bien». Sin embargo, **esta disciplina enfocada desde la metodología actual ni desarrolla capacidades intelectuales (más bien confunde a muchos alumnos), ni es cultura general (fuera del aula no van nunca a buscar un sujeto ni un predicado) ni va a ser útil para hablar o escribir mejor**.

De este modo, los alumnos ven un gran vacío en esta materia, no ven utilidad alguna en el análisis sintáctico de oraciones, y reducen la lengua a una asignatura que deben superar para obtener el Graduado: no la ven como algo innato sobre lo que reflexionar y que forma parte de su vida cotidiana. Situaciones de este tipo nos ayudan a reparar en la falta de motivación que se extiende entre el alumnado

ante la sintaxis, ya que los estudiantes no saben la importancia que tiene esta disciplina para su desarrollo lingüístico.

Otro aspecto que incrementa la falta de motivación es que no se lleva a cabo **un aprendizaje significativo de la sintaxis**. Estos alumnos, desde 1º de ESO, estudian lo mismo curso tras curso; sin embargo, su única ocupación es aprenderse de memoria una serie de terminología y «trucos» para aprobar el examen, sin sacar ningún partido personal de ello. También aparecen en distintos sitios de internet innumerables páginas o grupos de conocidas redes sociales; estas, al igual que ocurría con los testimonios ya expuestos de profesores en el blog de Felipe Zayas, dan cuenta de la situación que vive la sintaxis esta vez entre los alumnos:

¿Para qué sirve la sintaxis en castellano? Es que al ser alumna de segundo de ESO estudio sintaxis y veo que no sé para qué me sirve y quiero saber si tiene algún uso o utilidad ⁵ ;

Gente, tenía que decir que hay una duda que me corroe, y es que, tras años estudiando, he llegado a la conclusión de que saber sintaxis tan sólo sirve para enseñar sintaxis, ¿Me equivoco?» ⁶ ;

Insisto: ¿Para qué sirve la sintaxis? Quizás sea verdad que, como dice el poeta Nicanor Parra: "En la realidad no hay adjetivos/ ni conjunciones ni preposiciones/ ¿quién ha visto jamás una Y/ fuera de la Gramática de Bello?" ⁷ ;

Muy bien! Nada más y nada menos que 100 oraciones simples para analizar! Qué guay, qué ganas! >.< #paraquésirvelasintaxis ⁸ ;

O

El problema de todo que desde sexto de primaria que me explicaron mal analizar oraciones y ahora vomito oraciones

y

Hay cosas que nunca sabrás para qué te servirán en un futuro. Esto es una de ellas #Sintaxis #Exam ⁹ .

Como consecuencia, **el panorama universitario no dista mucho de esta realidad** en la que no tiene cabida la sintaxis con su metodología actual. Los alumnos alcanzan los estudios superiores con importantes carencias en materia de redacción y se pueblan los trabajos académicos de anacolutos y agramaticalidades que nos alertan de que algo está fallando en la enseñanza de la base de la competencia comunicativa. Ignacio Bosque habla de su propia experiencia como profesor universitario, pero también como alumno de gramática. Vemos en sus palabras el **escaso cambio que ha sufrido la enseñanza de la gramática en**

los últimos años, así como las consecuencias que esto tiene en los estudiantes actuales, tanto de Enseñanza Media como Superior (en Gómez Torrego, 2003: 3-4):

La actitud de los estudiantes de los primeros cursos de la facultad (...) no es muy distinta de la que otros compañeros y amigos, también profesores de lengua, conocen por su experiencia con estudiantes de Bachillerato y Secundaria. (...) En la clase de gramática nos presentaban, como en las demás clases, nociones abstrusas que nos parecían ajenas a nosotros, a nuestros intereses, a nuestras vidas. Estudiarlas no era otra cosa que repetirlas, sabérselas. Uno se sabía el artículo o el adverbio, como se sabía la tabla periódica o la Reconquista. Cambiaban los profesores, los cursos y los ejercicios, pero siempre permanecía la sensación de que estudiar no era otra cosa que esforzarse obligadamente en memorizar informaciones ajenas, siempre externas a nosotros (...). Para nosotros, analizar una oración era sobre todo despacharla, y me parece que aún sigue siendo así para muchos estudiantes de la Enseñanza Media (...). Sabíamos que el profesor quedaría contento si escribíamos ciertas etiquetas junto a cada palabra...

Miremos por donde miremos, la situación es insostenible.

3.4. Conclusión

¿Por qué en el aula no se enfoca la sintaxis hacia la mejora o adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa, si ese es el objetivo principal del Currículo Oficial? Tras el análisis de distintos materiales, hemos visto que la gramática se estudia de forma aislada. El Currículo Oficial estima necesario que la sintaxis ayude a mejorar o a adquirir la competencia comunicativa, pero esto no se refleja del mismo modo en las editoriales. Así, el currículo real del aula, al que nos hemos acercado por el análisis de cinco editoriales bastante extendidas entre el profesorado, no enfoca la sintaxis hacia el mismo objetivo planteado en el documento oficial, sino que lo hace a través de un popurrí de corrientes gramaticales y ensañando la sintaxis en sí misma, sin aplicación práctica a la vida diaria.

Como consecuencia, los alumnos están muy desmotivados en materia sintáctica y escépticos ante su utilidad, y los profesores muy desorientados en la enseñanza de la sintaxis, porque saben que es el medio para crear usuarios competentes de la lengua, pero no saben cómo abordar el tema para conseguir dicho fin.

En definitiva, debemos construir caminos que conecten todo el trabajo realizado en el área de lengua, por exigencias curriculares y por razones de orden lógico. En las editoriales, la sintaxis no debe aparecer como un ámbito específico e independiente, sino al servicio de la competencia comunicativa y de habilidades como: comprensión oral y escrita, y

producción oral y escrita. Son estas cuatro destrezas hacia las que debe enfocarse la sintaxis.

Por ejemplo, **Felipe Zayas** propone abordar el estudio de la sintaxis desde un marco más amplio: el de **la lectura y la escritura**. Es necesario liberar el estudio de la lengua de esa mezcla de criterios y tendencias, quedándonos solo con aquello que sirva para «construir una gramática escolar de base semántica y pragmática», aunque sin despreciar «ciertos procedimientos de análisis tomados del estructuralismo». A su vez, debemos incitar a la motivación del alumnado, así como a la reflexión sobre la lengua, haciéndole ver que la sintaxis, además de ser útil, es imprescindible para ser usuarios competentes de la lengua, y que sirve para realizar el acto de la comunicación con éxito y alcanzar logros en su vida.

4. Hacia la mejora, a través de la sintaxis, del dominio de las habilidades que inciden en la competencia comunicativa

Los alumnos, como nativos, aprenden su lengua por asimilación. Por lo tanto, en clase no enseñamos español, sino que debemos enseñar un buen uso de nuestra lengua. Para ello, hemos de tener en cuenta **qué estrategias se ponen en juego en la comprensión lectora y en la producción textual**, en cuáles incide la sintaxis y de qué modo lo hace. Debemos incitar a los alumnos a la reflexión sobre la lengua, que es innata en el ser humano y está dentro de cada uno de nosotros, y no presentar la sintaxis como algo ajeno, que es como se viene haciendo hasta el momento.

Así, este último apartado servirá para conocer **nuevos métodos** que están surgiendo en materia didáctica. Nos centraremos en nuevos enfoques que dejan atrás la concepción de sintaxis como análisis puro y que se centran en la adquisición de las competencias mencionadas.

4.1. Nuevas líneas de intervención didáctica

A partir de los resultados obtenidos y recogidos en la conclusión del análisis, veremos ahora posibles propuestas de intervención didáctica basadas en estrategias que ponen en relación el análisis sintáctico y otros procedimientos de índole comunicativo-funcional. Por ejemplo, dentro de la Didáctica de la Lengua hay autores destacables por su labor en materia sintáctica, como pueden ser Felipe Zayas y Ana Camps (*Secuencias didácticas para aprender gramática*, 2006), Leonardo Gómez Torrego (*Análisis sintáctico: teoría y práctica*, 2003; *Gramática didáctica del español*, 2007), María Teresa Cantero (*Enseñanza dinámica de la*

sintaxis I, 2008) y María Esperanza Cabezas (*Enseñanza dinámica de la sintaxis II*, 2008).

Estas son obras de referencia en la materia que nos compete, y dibujan **las líneas generales de posibles encauzamientos de la sintaxis hacia la competencia comunicativa**. Con esto, y después de demostrar la urgente necesidad de un cambio, pretendemos hacer ver que es posible abrir nuevos campos de estudio aún por explorar.

En primer lugar, **Ana Camps y Felipe Zayas** (en *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 2006) proponen la enseñanza de **la gramática supeditada a la adquisición de las competencias lingüística y comunicativa, basadas en el uso real que los hablantes realizamos de nuestra lengua**. En sus palabras, pretenden romper con la tradición escolar: «ya no se trata de actualizar los contenidos gramaticales del currículo de acuerdo con las nuevas corrientes de las ciencias del lenguaje, ni de buscar métodos eficaces para la transmisión de los conocimientos o para el análisis de las formas gramaticales». Lo que pretenden es «buscar la coherencia de la actividad gramatical en el aula con el objetivo que le da sentido: el aprendizaje de los diversos usos sociales de la lengua» (Camps y Zayas, 2006: 11).

Por otra parte, *Análisis sintáctico: teoría y práctica* (**Gómez Torrego**, 2003) pretende «enseñar al lector a analizar razonando» (2003: 7). Esta **reflexión** es otro aspecto fundamental en la nueva línea didáctica, pues, como ya hemos mencionado en alguna ocasión, somos usuarios de la lengua y debemos reparar en el uso que hacemos de ella.

Finalmente explicaremos en qué consiste la **enseñanza dinámica** que recogen las obras de **María Teresa Cantero** (2008) y **María Esperanza Cabezas** (2008). La primera sigue la línea de Gómez Torrego: la reflexión sobre la lengua es imprescindible para entender las relaciones que se establecen entre las palabras que la conforman. Además, pretende cribar de formalismo la enseñanza actual, pues afirma que se abusa de él. Propugna esta autora una «sintaxis que enseñe a leer y escribir» (Cantero, 2008: 13), y su método puede acercarse al de la **enseñanza de lenguas extranjeras**. Cuando aprendemos otro idioma, lo que pretendemos es conocer sus estructuras en tanto que nos sean útiles para comunicarnos con éxito con personas que hablen dicha lengua. Por tanto, esta autora insiste en el contacto de palabras, sus combinaciones y los textos, y durante la obra juega con el significado de los segmentos sintácticos para cambiar la información según los objetivos que persiga. Por ejemplo, «añade significado», «suma significado», «opone significado» o «encadena significado», todo ello enfocado a la comunicación.

La segunda, por su parte, (Cabezas, 2008), enfoca la **sintaxis desde aspectos semántico-funcionales**. Es destacable la propuesta de la enseñanza

de la sintaxis a partir del **método inductivo**: los alumnos entrarían en contacto con determinados ejemplos comunicativos dados, y realizarían los suyos propios, introduciéndose poco a poco en el mundo de la sintaxis. Razonarían junto al profesor sin partir en primera instancia de la teoría, sino haciéndolo desde ejemplos conversacionales que sería posible encontrar en nuestro día a día.

4.2. El grupo Didactext

No podemos acabar este apartado sin hacer mención a un grupo de investigadores de la Universidad Complutense que trabaja en aras de todo lo aquí mencionado. Se trata de *Didactext*, cuya línea de trabajo pretende **mejorar la expresión escrita de alumnos de secundaria haciendo hincapié en el complejo proceso de la redacción**. Como adelantaba Cassany (1990: 63-80), «los escritores competentes (...) utilizaban una serie de estrategias o habilidades cognitivas para escribir que eran desconocidas por el resto de alumnos». Esto demuestra que la competencia gramatical no es suficiente para ser un escritor competente, sino que hay que dominar también el proceso de composición textual: «saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc.».

Dada la importancia que tiene el proceso creador dentro de la producción textual, el método de Didactext propone **cuatro fases** que conformarían dicho proceso: acceso al conocimiento, planificación, producción y, por último, revisión y reescritura. Estas fases serían distintos niveles de la producción textual, y harían reflexionar al alumno sobre la creación de textos y los factores que intervienen en ese proceso.

Vemos que este método dista ampliamente de los tradicionales, es innovador y tiene en cuenta aquellos aspectos más olvidados en la metodología actual que se usa en las aulas de Secundaria; entre ellos, podemos destacar el más importante que es la **relevancia que toma aquí el proceso de producción textual, y la reflexión sobre la lengua** que llevan a cabo los alumnos que siguen este método. Ellos son conscientes de las variables que inciden en el proceso de redacción, y ven de ese modo las carencias que pueden tener y mejoran el resultado final. Al tener en cuenta todas las partes del proceso, las mejoran por separado, y esto influye en el conjunto final. En definitiva, se consigue **enfocar la sintaxis hacia la mejora de la producción textual**, que es precisamente la gran carencia que encontramos en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria.

Para finalizar, diremos que la realidad sintáctica no se encuentra en uno de sus mejores momentos, como hemos podido comprobar en este artículo. Necesitamos urgentemente una **renovación del método**, que promueva la sintaxis como

puente para lograr **mejorar o adquirir la competencia comunicativa**, y así hacer corresponder los objetivos curriculares con los de las programaciones de aula. Contamos ya con algunas aportaciones en esta materia, pero el camino es largo dada la complicada situación a la que nos enfrentamos. A caminar se aprende caminando.

5. Referencias

5.1. Citas

- 1 <http://lema.rae.es/drae/?val=sintaxis>
- 2 Anaya 3º.
- 3 SM 1º.
- 4 <http://www.fzayas.com/darlealalengua/>
- 5 http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=40631
- 6 <http://m.teniaquedecirlo.com/estudios/783969>
- 7 <http://quetedenlengua.blogspot.com.es/2012/05/peropara-que-sirve-la-sintaxis.html?m=1>
- 8 <https://twitter.com/search?q=%23paraqu%C3%A9sirvelasintaxis&src=typd>
- 9 <https://twitter.com/search?q=%23sintaxis&src=typd>

5.2. Bibliografía

- CAMPS, A. y ZAYAS, F. *en Secuencias didácticas para aprender gramática*, 2006.
- BENITO MOZAS, A. (1994). *Ejercicios de sintaxis: teoría y práctica*. Madrid: Edaf.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (Dir.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CABEZAS, M. E. (2008). *Enseñanza dinámica de la Sintaxis II. Bachillerato*. Madrid: Castalia Didáctica.
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender Gramática*. Barcelona: Graó.
- CANTERO, M. T. (2008). *Enseñanza dinámica de la Sintaxis I. 3º y 4º de la ESO*. Madrid: Castalia Didáctica.

- CASSANY, D. (1990). «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2003). *Análisis sintáctico: teoría y práctica*. Madrid: SM.
- —(1997). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM
- GRIJELMO, Á. (2006). *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus, 2010, 8ª edición.
- MIGUEL VALLÉS, J. de (1989): «Algunos problemas de la terminología gramatical en la enseñanza media», en *Revista del Instituto de Lengua y Cultura Españolas*, 5/2, pp. 199-271.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, 2 vols., Madrid, Espasa libros.
- TUSÓN, J. (1980). «Tres enfoques de la gramática», en *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide, cap. 2.
- —(1984). «La tradición gramatical», en *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova, cap. 5.

5.3. Créditos del artículo, versión y licencia

ESCRIBANO CAMPILLO, N. (2014). «El aula de sintaxis en Secundaria. Aprender a aprender competencias lingüísticas». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 1. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-01/L15-01_08_el-aula-de-sintaxis.html]

Recibido: : 21 de junio de 2013.

Aceptado: 5 de octubre de 2013.



Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [NUEVAS VOCES](#)

Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas

Belén Raga Reinoso

belen.raga@gmail.com

Antecedentes de difusión: Exposición pública y defensa, como parte del Trabajo de Fin de Máster en la Universidad Complutense de Madrid, junio de 2012

Descargas:  [PDF](#)  [EPUB](#)

Resumen / Abstract

Resumen.

Parece una obviedad señalar que entre una correcta práctica del análisis sintáctico y la mejora de la expresión escrita de los alumnos debería existir una relación directa. En cambio, por lo general, no suele plantearse en las aulas actuaciones que exploten didácticamente esta relación. El presente trabajo analiza la realidad de la sintaxis dentro de las aulas de Secundaria e indaga sobre la función de aprender sintaxis y la relación que esta establece con la expresión escrita. Se estudia, además, la representación de la sintaxis en el currículo oficial y el tratamiento que recibe en las pruebas diagnósticas PISA, PAU y CDI. La propuesta de intervención didáctica, que se presenta para finalizar, pretende contribuir al aumento de la motivación de los alumnos hacia una materia tan desprestigiada como la sintaxis. Se propone una metodología basada en la microrredacción de estructuras sintácticas estudiadas en el aula con lo que se pretende tender un puente entre el estudio de la sintaxis y la redacción de textos. Acercar el estudio de

la sintaxis hacia posiciones prácticas de la lengua será la vía para estimular tanto la motivación de los alumnos como la mejora de su expresión escrita y el logro de la competencia comunicativa.

Palabras clave: sintaxis, expresión escrita, didáctica, motivación, competencia comunicativa.

Motivating Syntax in Secondary Education. Strategies to Improve Written Expression Skills through Syntactic Structures

Abstract.

It seems obvious to note that there should be a direct correlation between parsing and improving student's written expression. However this does not usually arise in the class didactic activities how to implement this relationship. This paper analyzes the syntax reality in Secondary classrooms and explores the role of learning parsing and the relation that it establishes with written expression through different strategies. It also studies the representation of syntax in the Official Curriculum and the treatment it receives in external evaluations such as PISA, PAU and CDI. The educational intervention proposal shown in the article aims at contributing to increase student's motivation towards a subject area such as Syntax, so discredited. We propose a methodology based on micro writing of syntactic structures studied during the classes with the aim to bridge the study of syntax and essay writing through various strategies. Developing syntax from practical positions would be the way to stimulate student motivation and improving their writing expression, fundamental in the development of their communicative competence.

Keywords: syntax, written expression, didactics, motivation, communicative competence.

Índice del artículo

[L15-01-09 Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas](#)

- [1. La sintaxis desde la óptica de los alumnos y profesores. Interés, necesidad y realidad de la sintaxis](#)
- [2. La sintaxis en el currículo de Secundaria](#)
 - [2.1. Competencias](#)
 - [2.2. Contenidos](#)
 - [2.3. Criterios de evaluación](#)
- [3. La sintaxis en pruebas diagnósticas: informe PISA, PAU, CDI](#)
- [4. La evaluación de la sintaxis](#)
- [5. ¿Existe una relación entre la enseñanza de la sintaxis y de la redacción?](#)
- [6. La función del aprendizaje de la sintaxis en las aulas de Secundaria](#)

7. Propuesta metodológica: la escritura de microficción como enlace entre la sintaxis y la redacción textual

8. Referencias

8.1. Bibliografía

8.2. Créditos del artículo, versión y licencia

1. La sintaxis desde la óptica de los alumnos y profesores. Interés, necesidad y realidad de la sintaxis

Uno de los mayores obstáculos que encuentra el profesorado de Lengua castellana y Literatura ante la **didáctica de la sintaxis** en Secundaria radica en la dificultad que supone para el alumnado el ejercicio de abstracción que necesita realizar para comprender esta disciplina. Esta dificultad se une a los prejuicios que tienen los alumnos de la inutilidad que supone el estudio de las estructuras de la lengua más allá de la práctica académica. A pesar de que, por lo general, los alumnos asumen la **importancia de la escritura** para la vida privada, académica y laboral, les resulta difícil establecer vínculos directos entre los conocimientos sintácticos y la importancia del conocimiento de las reglas sintácticas que rigen en un texto donde las palabras se han combinado para formar secuencias coherentes, bien cohesionadas y correctamente ensambladas.

A esta percepción contribuye, en muchos casos, la posición que parte del profesorado tiene ante la **sintaxis**. Reproducimos a continuación las palabras expresadas por un grupo de estudiantes en un **foro público en Internet**, opinando sobre la finalidad que posee el estudio de la sintaxis, que sirven como muestra de las opiniones generales que pueden escucharse en cualquier aula de Secundaria:

- Estudiantes del mundo: tenía que deciros que hace unas semanas le pregunté a mi profesor de lengua para qué sirve la sintaxis. Después de reírse y, varios segundos después de reflexión, me dijo que era un ejercicio de agilidad cerebral. Ahí lo tenéis.
- Para eso también los cubos de Rubik y no se dan como materia obligatoria.
- Pues, nada, hacemos sudokus en el cole y nos ahorramos el tema de la sintaxis y ¡todos felices!
- A mí, me dijo mi profe de lengua: «pensáis que no sirve, pero aprendéis a hablar y pensar de forma más coherente y ordenada». ¿Será verdad o un mito?
- Yo también se lo pregunté a mi profesora y nos dijo la verdad: hacer cajitas no sirve de nada, tampoco para pensar, mientras hablas: «Eso lo he dicho mal, debería ser un CI y he usado un CD», sirve simplemente para no cometer fallos ni al hablar ni al escribir, y, en caso de duda, saber que es más apropiado

escribir/decir según su estructura sintáctica. ¿Llego tarde para defenderla? Vale, tengo que reconocer que igual no es tan útil como leer, sumar o saber que mezclar lejía y amoníaco es malo, pero también hay que tener en cuenta que en el instituto no solo te enseñan cosas de uso diario en la vida cotidiana, también te tienen que enseñar a pensar, a razonar. «¿Entonces por qué no hacemos crucigramas, sudokus y cubos de Rubik?» Porque a la vez la sintaxis sirve para que conozcas tu propio idioma, ayuda y mucho a conocer los demás idiomas y aprenderlos más fácilmente y hace que al enfrentarte a un texto lo estructures mejor. No iba desencaminada tu profesora.

- A mí, mi profesor me dijo que servía para aprobar. A cuadros me quedé.
- A mí también me ha dicho que no sirve para nada, y tiene razón. ¿Y por qué nos obligan a aprender sintaxis para acceder a un trabajo?
- Añado que me gusta la sintaxis y se me da bastante bien, pero no por eso pienso que me vaya a servir de mucho en el futuro. Aunque quizá sí.
- Te tenía que haber dicho para lo que sirve de verdad. Si sabes sintaxis aprendes la gramática y es más fácil aprender a hablar y redactar mejor. Y es más fácil aprender otras lenguas.

En los comentarios anteriores observamos cómo se mezclan un amplio abanico de **opiniones y reflexiones muy diversas** entre sí. La sintaxis se concibe como un ejercicio para lograr agilidad mental, como una herramienta para conseguir una mejor expresión oral y escrita y, sobre todo, como una obligación para aprobar exámenes de lengua sin una idea clara de para qué se estudia o para qué sirve. Todo ello ha de hacernos reflexionar acerca de la idea que se está transmitiendo desde los centros escolares a los alumnos sobre uno de los pilares básicos en que se asienta la competencia lingüística, y a su vez, la interacción comunicativa.

Desde estas premisas, resulta necesario crear nuevas fórmulas que acerquen el trabajo que se dedica a la sintaxis en las aulas a su aprovechamiento en la expresión escrita, y, de esta forma, llevando la sintaxis hacia posiciones más prácticas, generar entre el alumnado una mayor motivación e interés hacia las estructuras sintácticas y contribuir a la mejora de su expresión escrita.

2. La sintaxis en el currículo de Secundaria

La sintaxis sigue siendo hoy en día una disciplina a la que se le dedica gran cantidad de tiempo en la docencia y que goza de una destacada presencia en el **currículo de Secundaria**. Es de suma importancia para la práctica docente realizar un **análisis crítico** de las competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación ligados a la enseñanza de la sintaxis.

2.1. Competencias

Entendemos por **competencia comunicativa** el conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. A estas habilidades, básicas para la formación de un hablante competente de la lengua, se refieren los objetivos concernientes a habilidades lingüístico-comunicativas en general (que se corresponden con los objetivos 1-4 del currículo de la ESO contenido en el Decreto de Enseñanzas Mínimas).

Aprender a usar una lengua es aprender su uso en situaciones y con propósitos diferentes: para aprender, con fines privados (para satisfacer intereses de orden práctico o intelectual o lúdico, para entablar o conservar relaciones con otras personas...), para tomar parte en actividades sociales o comunitarias, con fines profesionales, etc. (Pérez Esteve y Zayas, 2007:92).

A estas habilidades se refieren los objetivos referidos a diferentes ámbitos de uso social (objetivos 5-7 del currículo de la ESO).

El currículo dictamina en todas las etapas de la educación que el aprendizaje del uso de la lengua requiere reflexionar sobre la lengua y poseer algunos conocimientos explícitos sobre su funcionamiento y sus normas de uso. Estos conocimientos serán relevantes en la medida en que los alumnos sepan usarlos para regular sus producciones y construir el sentido de los textos que leen (Pérez Esteve y Zayas, 2007: 95).

Aunque tan solo el objetivo 11 del currículo de la ESO se refiere a la reflexión sobre la lengua y a los conocimientos explícitos sobre sus normas y funcionamiento que se requieren para el logro de la competencia lingüística en un alumno de Enseñanza Secundaria.

Es imprescindible entender la **competencia gramatical** como elemento supeditado al logro de la competencia comunicativa. Para ello debe activarse el conocimiento implícito que todo hablante nativo posee a través de prácticas de lengua, apoyándose en un conocimiento explícito de la gramática para alcanzar el dominio de formas lingüísticas superiores. Pero esta no debe superar en tiempo e importancia a la práctica, pues los alumnos no deben convertirse en teóricos de la gramática sino en buenos usuarios de la lengua.

2.2. Contenidos

Los contenidos del currículo referidos a la materia de Lengua castellana y Literatura van encaminados al desarrollo de las **habilidades lingüístico-comunicativas**, a la expresión y comprensión oral y escrita, en diferentes contextos sociales significativos, así como a la reflexión sobre la lengua y la adquisición de terminología necesaria para hablar sobre la lengua.

Se observa a lo largo del currículo, durante toda la etapa de Secundaria, el especial énfasis que se le da a la **composición de textos escritos**. Tanto desde el currículo oficial como desde los docentes de Educación Secundaria se muestra un claro interés por que los alumnos alcancen el **dominio de la expresión escrita** y, por otro lado, se pide un **dominio metalingüístico** que no debería quedarse en el mero análisis y reflexión sobre la lengua sino que debería tener una repercusión en la expresión escrita, a través de los mecanismos que del trabajo sintáctico se traslucen: la **competencia sintáctica** se concreta en la expresión de una riqueza sintáctica, en el dominio de una expresión variada de formas para transmitir un mismo significado, y de esa forma incide, como mecanismo de cohesión textual, en el dominio de la habilidad de la escritura.

2.3. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación sirven de referencia para analizar el resultado del **proceso de enseñanza-aprendizaje**, para valorar en qué medida se ha producido el aprendizaje. Y lo que es más, los **criterios de evaluación** suponen una concreción de los objetivos y contenidos del currículo, pues detallan qué prácticas y estrategias debe haber alcanzado el alumno tras las sesiones en el aula y el trabajo en casa.

Entre los criterios de evaluación de la etapa secundaria se pide la adquisición y utilización del conocimiento de la lengua en relación con la comprensión, redacción y revisión de textos. Es decir, que el currículo pide de forma explícita que **la sintaxis se ponga al servicio de la práctica**, que tenga una incisión directa sobre el uso de la lengua, que los conocimientos sobre la forma y estructura de la lengua sirvan para, en este caso, una mejora en las habilidades necesarias para la redacción de textos.

En cambio, el trabajo llevado a cabo en el aula rara vez enfoca el trabajo sintáctico hacia la redacción, que se trata de forma aislada, como si la sintaxis y la redacción fueran compartimentos aislados, estancos. Vemos, así, que tanto por exigencias curriculares como por razones de orden lógico es preciso construir caminos que conecten todo el trabajo que se realiza en el área de lengua, ya que el objetivo que se persigue es el mismo: alcanzar la competencia lingüística.

3. La sintaxis en pruebas diagnósticas: informe PISA, PAU, CDI

El rendimiento del alumnado de Secundaria se estudia desde hace unos años a través de diversas **pruebas diagnósticas** tales como **PISA**, a nivel global (Programme for International Student Assessment 2000, 2003, 2006, 2009), las

Pruebas de Acceso a la Universidad, a nivel nacional, y **las pruebas CDI** (Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables) en la Comunidad de Madrid, semejantes a las pruebas diagnósticas del resto de las comunidades autónomas.

Las pruebas PISA han analizado la capacidad lectora de los alumnos (2000), la competencia matemática (2003), las ciencias (2006) y, de nuevo, la lectura en 2009. Los resultados en el caso de España han sido muy inferiores al resto de países de la OCDE, lo que nos da una idea de las deficiencias que presentan nuestros alumnos y nuestro sistema educativo. No obstante, debemos tener en cuenta que estas pruebas no tienen en consideración las diferencias en los currículos de cada uno de los países analizados, lo cual tiene un gran impacto en los resultados obtenidos. En el caso español, en que un área como la sintaxis ocupa un puesto primordial en el currículo y en el tiempo dedicado en el aula, no se contempla la competencia en materia sintáctica, a pesar de ser un elemento básico tanto en la comprensión lectora como en la expresión escrita. Y lo que es más, la expresión escrita no ha sido incluida como objeto de estudio en ninguno de los informes PISA, a pesar de ser un elemento crucial en la vida académica y la futura vida profesional de nuestros alumnos.

Las Pruebas de Acceso a la Universidad y pruebas CDI, que se realizan a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad de Madrid, sí integran el análisis sintáctico como parte de los exámenes. Sin embargo, observamos que se evalúan los conocimientos sintácticos en sí mismos, a través del análisis y etiquetado de los elementos. Si bien es cierto que las oraciones que se analizan están extraídas del texto propuesto para el comentario, es decir, que se liga el análisis sintáctico a la comprensión lectora, estas pruebas no logran medir la capacidad de los alumnos de utilizar las estructuras sintácticas complejas adecuadas a su nivel (más básico para el alumnado de ESO y más avanzado para el de Bachillerato) en una situación de comunicación real. Esto es, el alumno no demuestra mediante estas pruebas la adquisición de la competencia comunicativa que le exige el currículo.

4. La evaluación de la sintaxis

Como hemos apuntado, tanto el currículo como la docencia en las aulas de Secundaria abordan ampliamente el estudio de la sintaxis y, con todo, se observan carencias en el proceso de evaluación de la misma. Los fallos encontrados en la evaluación afectan a la totalidad del proceso educativo, pues la fase de la evaluación es la que rige todo el proceso desde el inicio.

La evaluación certifica el progreso de un alumno y completa su proceso educativo. Del mismo modo en que la enseñanza de la sintaxis no logra vincular este estudio con posiciones prácticas de la lengua, en la evaluación de la sintaxis

se tiene en poca consideración la escritura, y por tanto, el proceso falla, pues no es capaz de certificar la asimilación que el alumno debería lograr, aplicando los conocimientos teóricos, que tanto tiempo y esfuerzo requieren, a la práctica de la redacción.

5. ¿Existe una relación entre la enseñanza de la sintaxis y de la redacción?

En la **enseñanza de la expresión escrita** ha imperado tradicionalmente un enfoque basado en la gramática, en el que se postula el estudio de los componentes de la lengua por separado (ortografía, morfología, sintaxis, léxico) para lograr el dominio de la expresión escrita (Cassany, 1990). Esta ha sido la metodología que tradicionalmente se ha empleado en las aulas de Secundaria, pero ¿realmente incide el estudio de la metalengua y de los mecanismos que forman y relacionan entre sí los diferentes elementos lingüísticos para mejorar la escritura de los estudiantes? Es general entre los profesores de lengua (Cassany, 1994) la opinión de que el conocimiento interno de la lengua es clave para dominar la manipulación lingüística que llevamos a cabo al redactar. A pesar de esto, muchos profesores echan en falta que haya un mayor impacto de los conocimientos lingüísticos que poseen los alumnos en sus escritos académicos.

Así se entiende que algunos autores propugnen, alejándose del enfoque tradicional, una **enseñanza de la sintaxis** basada en la **semántica** y la **pragmática**. Es decir, proponen que la sintaxis se estudie desde el **punto de vista del significado**, con el objetivo de que esta incida en la mejora de destrezas como la expresión escrita.

En los últimos años han surgido, además, nuevos enfoques que basan la didáctica de la escritura no ya en la gramática, como venía haciéndose tradicionalmente, sino en el **proceso de escritura** (Cassany, 1990). Tras analizar lo que los alumnos hacen antes, durante y después de escribir se descubrió que los alumnos más competentes contaban con estrategias desconocidas para el resto. Se descubrió que no es suficiente con conocer la gramática y el uso de la lengua, sino que se necesita dominar el **proceso de redacción textual**: saber generar ideas, componer esquemas, trabajar con borradores, revisar, corregir y reelaborar el texto...

Una de las propuestas más interesantes en esta línea de enseñanza de la **expresión escrita** la encontramos en el **grupo Didactext** (Universidad Complutense de Madrid), que entiende la escritura como un proceso complejo en el que intervienen factores culturales, contextuales e individuales. Sugieren una **enseñanza de la escritura basada en un proceso** que consta de cuatro fases:

acceso al conocimiento, planificación, producción y, por último, revisión y reescritura. Proponen una **visión holística de la lengua** pero haciendo que el escritor fije su atención en las diferentes unidades que componen un texto (desde la letra, la sílaba, la palabra, la oración y el párrafo) antes de darlo por finalizado.

6. La función del aprendizaje de la sintaxis en las aulas de Secundaria

Como vemos, el **propósito de la enseñanza de la sintaxis** es conseguir que los alumnos utilicen sus conocimientos sobre las estructuras de la lengua para acceder mejor a su significado, para mejorar la comprensión y la expresión. Para ello no sirve el tradicional etiquetado de constituyentes y la repetición de una metalengua que los alumnos no llegan a comprender, sino que se propone una visión semántica de la sintaxis, como en el caso de María Teresa Cantero (2008), que enfoca la sintaxis desde **presupuestos semántico-funcionales**, como el uso de los adjetivos y las proposiciones subordinadas adjetivas para «añadir significado», la utilización de construcciones disyuntivas, adversativas y concesivas para «oponer significado», de coordinadas copulativas para «sumar significado», etc.

Asimismo, es necesaria una didáctica de la gramática supeditada a la **adquisición de competencias** para el uso de la lengua, tal y como estipula el currículo y como proponen Ana Camps y Felipe Zayas (2006).

La propuesta de María Esperanza Cabezas (2008) otorga al estudio de la sintaxis una funcionalidad clara, dentro de su visión de la sintaxis enmarcada en un constituyente mayor, el texto, que es estudiado como el resultado del **acto de comunicación**. La enseñanza de la sintaxis relacionada con el texto nos parece fundamental para cumplir con el objetivo curricular de utilizar la sintaxis para una mejor comprensión y expresión lingüística.

7. Propuesta metodológica: la escritura de microficción como enlace entre la sintaxis y la redacción textual

Tras un acercamiento a la problemática que surge alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la sintaxis, concluimos que es necesario un **cambio en el planteamiento** que recibe esta materia en la Enseñanza Secundaria. Esta necesidad de cambio, a la que ya se han referido autores como Gómez Torrego, María Esperanza Cabezas, María Teresa Cantero, Ana Camps o Felipe Zayas, debe plantearse orientando el estudio sintáctico hacia posiciones prácticas, con el objetivo final apuntando al logro de la competencia comunicativa.

La mejora de la expresión escrita a través de un mero etiquetado de constituyentes no alcanza a satisfacer a los profesores de Secundaria, que emplean tiempo y esfuerzo con escasos resultados. Es por esto por lo que la enseñanza de la sintaxis debe dar un paso adelante y tender un puente hacia la **redacción textual**. La microrredacción de aquellas estructuras sintácticas que han sido previamente trabajadas en el aula se presenta como una opción viable hacia la consecución de nuestro objetivo de mejorar la expresión de nuestros alumnos.

No debemos olvidar la conveniencia de abordar la **didáctica de la escritura** enfocándola como un proceso, como acertadamente propone el **grupo Didactext**, y de esta forma integrar la práctica sintáctica en un constituyente mayor, como parte de un texto en que todos los elementos (puntuación, palabras, oraciones, párrafos) contribuyen al éxito de la redacción.

Asimismo proponemos una metodología que aúne la lectura literaria de microrrelatos, un género en alza hoy en día, con la **microrredacción** de estructuras sintácticas. La lectura de **microficción** se presenta como un elemento motivador para los alumnos, que no asocian la sintaxis con nada más allá de la identificación y etiquetado de elementos. Así, analizando y redactando estructuras al modo de los **microrrelatos**, los alumnos encontrarán una nueva luz en una materia que cuenta con tantos detractores.

Llegados a este punto se hace necesaria una investigación a fondo en este campo que siga una línea de acción en que la enseñanza de la sintaxis se desmarque de la manera tradicional, o mejor dicho, parta de la base de la didáctica tradicional (del etiquetado de constituyentes sintácticos), la complemente y la complete. Nuestras futuras investigaciones se centrarán en analizar en qué grado la didáctica de la sintaxis basada en la microrredacción contribuye a motivar a los alumnos hacia el aprendizaje de las estructuras de la lengua y, como objetivo primordial, se analizará de qué forma contribuye a mejorar la expresión escrita de nuestros alumnos de Secundaria.

8. Referencias

8.1. Bibliografía

- BENITO MOZAS, A. (1994). *Ejercicios de sintaxis: teoría y práctica*. Madrid: Edaf.
- CABEZAS, M. E. (2008). *Enseñanza dinámica de la sintaxis II: Bachillerato*. Madrid: Castalia Didáctica.

- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
 - CANTERO, M. T. (2008). *Enseñanza dinámica de la sintaxis I*. Madrid: Castalia Didáctica.
 - CASSANY, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
 - —(1990). «[Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita](#)» en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid.
- También en línea. Consultado 21/06/2013.
- —, LUNA, M. y SANZ, G.(1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
 - CASTELLÁ LIDÓN, J. M. (1994) «¿Qué gramática enseñar para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas». Revista: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, pp. 15-24.
 - CORAMINA, E. y RUBIO, C. (1996) *Técnicas de escritura*. Barcelona: Teide.
 - ECHEZARRETA ARZAC, J. M., GARCÍA ACENA, A. L. (2007) *Lengua castellana y literatura*. Madrid: Editex.
 - GÓMEZ TORREGO, L. (2004) *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: SM.
 - —(2007). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
 - GRIJELMO, Á. (2006) *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.
 - GRUPO DIDACTEXT (2003) «[Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos](#)». Revista: *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Madrid.
 - HERNÁNDEZ, G. (2011) *Teoría y práctica, ejercicios y actividades de autoaprendizaje*. Madrid: SGEL.
 - LOZANO JAÉN, G. (2012) *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Madrid: Cátedra.
 - MESA ARROYO, M. (2012) *Propuesta de composición textual basada en microfunciones en la enseñanza del español como lengua materna en ESO*. Tesis doctoral disponible en <http://www.infoling.org/repository/PhDdiss-Infoling-8-12-2012.pdf>.
 - MILLÁN CHIVITE, A. (2007) *Estudios de didáctica de la lengua española para universitarios*. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
 - PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F. (2007) *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
 - TUSÓN, J. (1980) *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.

8.2. Créditos del artículo, versión y licencia

RAGA REINOSO, B. (2014). «Motivar la sintaxis en Secundaria: estrategias para mejorar la escritura a través de las estructuras sintácticas». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 01. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-01/L15-01_09_motivar-la-sintaxis.html]

Recibido: : 21 de junio de 2013.

Aceptado: 17 de septiembre de 2013.

Letra 15



Créditos | Aviso legal | Contacto | Mapaweb | Paleta | APE
Quevedo

Letra 15

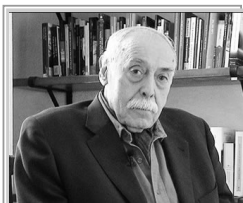
Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [VASOS COMUNICANTES](#)

Edificación de la pintura



Jesús Hilario Tundidor

Nació en Zamora, en 1935, y reside actualmente en Madrid. Su vida, como su obra, se ha edificado en intensas emociones ante la realidad y el mundo, siempre vividos en planos líricos de verdadera poesía compartida.

Hasta recalar en Madrid, ha vivido en varias capitales españolas y recorrido múltiples lugares dando recitales o conferencias. De capital importancia para su obra podemos citar, además de su ciudad natal y las tierras castellanas, las luminosas ciudades andaluzas y el Levante español. Recogida en dos volúmenes con entidad propia cada uno, *Borracho en los Propileos* y *Repaso de un tiempo inmóvil*, la poesía de Tundidor, estructurada y unificada en redacción definitiva, ha sido publicada por Calumbur bajo el título unitario de *Un único día*. En 2014 Cuadernos del Laberinto publica bajo el título *La fertilidad de los vocablos* una antología de sus poemas más representativos traducidos a seis idiomas: francés, inglés, italiano, neerlandés, portugués y rumano.

hilariotundidor@yahoo.es

Descargas:  [PDF](#)  [EPUB](#)

Índice

[L15-01_10 Edificación de la pintura](#)

[Palabras preliminares](#)

- [1. Edificación de la pintura](#)
- [2. Historia de Hieronimus Bosch \(El Bosco\)](#)
- [3. Bailarina oyendo tocar el órgano en una catedral gótica \(Joan Miró\)](#)
- [4. Oda a Juan de Valdés Leal](#)
- [5. Variaciones para una pintura de la ciudad de Zamora \(con Antonio Pedrero\)](#)
- [6. Monje a la orilla del mar \(en homenaje a Caspar David Friedrich\)](#)

Nota:

La siguiente selección poética, reunida bajo el título «Edificación de la Pintura», se publicó bajo esta denominación en *El Extramundi y los papeles de Iria Flavia*, nº 37, primavera 2004, páginas 119-150.

Palabras preliminares

Para esta publicación busqué un título que, además de personalizar los poemas, sirviera para unificarlos, presentarlos como un conjunto argumentalmente armónico que se diferenciara dentro de mi bibliografía. Suelo hacer esto, en general, con este tipo de entregas.

Por otra parte, hace bastante tiempo que deseaba tener reunidos en una publicación aquellos **poemas cuya base argumental fuera la Pintura como materia, objetivo o creación.**

La Pintura es, en lugar primerísimo, obra de edificación humana y a mí me interesa en especial el ser humano como sujeto de la poesía y, por supuesto, del Arte. Sus actos, su pensamiento, su experiencia, su mismo vivir... todo aquello que forma el entramado original de su ámbito emotivo e intelectual. Y de ello tratan estos poemas: la pintura más allá del mero objeto, más allá de su mera objetividad formal... en la misma raíz de su contextualización creadora, emocional y configurativa.

De las ocho unidades que formaban la separata original, se recogen aquí seis. De ellas, unas se mantienen tal cual se publicaron en su día, otras han sufrido la reconstrucción que todo poema exige, ya que este nunca se concluye definitivamente, sino que queda abierto a una posible revisión que lo perfeccione.

Y nada más. Leed, si os apetece.

Jesús Hilario Tundidor

Madrid, 27 de diciembre de 2013

1. Edificación de la pintura

La Pintura no es la lentitud del frío en el húmero de la piedra.
ni el brocal de la aurora ni la alberca del agua.
Sino una múltiple desembocadura de ríos
que no dora el otoño ni pervierte la sal
ni la caída de la hoja. Acaso sea
una pared mate donde se escribe, para
derrotar carvalledas nocturnas, un signo, una varonía de sueños
edificados en la imaginación. Acaso es
el onanismo del color sobre el lecho aceitoso
del óleo, la insinuación de la lujuria
desde la inserenidad del inconsciente.

Porque pudiera suceder realizarse sobre la suma
de todas las cosas o caos integrando
orden, unidad en el cosmos
de la mirada. O mejor, gestos de arco iris y prismas
que señala un dilema llegado por un largo aprendizaje
manual y policromo, sin perspectivas ni supeditaciones,
desde un mundo perplejo,
desde una intuición remota anterior a Lascaux, a Altamira,
a la noche, desde el origen inicial de la emoción humana,
desde la clara geometría irracional de los astros
y el desconcierto de los animales.

Tal vez, purísima metáfora del acontecimiento amoroso
finalice una impecable terminología
de los signos cromáticos, una razón lineal fuera
del tiempo, una fe o un castigo: *Velázquez-luz,*
carnal-Rubens,
altivez-Greco, Giotto-inocencia...

¿Acaso la pintura no precede
a sus orígenes y es visión y nervio óptico herido
por la luz del arcángel de las alegorías?
¿No es anterior a la hosca belleza de los pájaros
libres en el fulgor del espacio sobre las frondas del aire?

¿Otro vuelo infinito, otra soledad
creíble? Trinitaria y elemental, como toda inocencia:

*Azul, hijo del dios que abre la altura,
Rojo o amor que siempre está ofreciéndose,
Amarillo, que crea eternidad, cohabitante de muerte,*

representan la gran metáfora del mundo,
la gran metáfora extendida y sin límites.

Es así aniversario
en Chagall; en Renoir un primor, una sutil
delicadeza, casi música y nieve
en Kandisky; postrimerías en Van Gogh; caminos
en Picaso así como, en Tapies, una determinada
teoría de conocimiento...
Mas siempre una ligera escritura de pincel en el ojo
nos concede el contexto visual de su gramática
nacida de aquel largo contemplar lo vivido.

¿Desde el alcohol oval de Modigliani,
no nos llegó su otoño de besos y de astillas, de dudas
y derrumbes y de edificaciones?
Su grado fue creciendo desde el rosa al malva,
desde el trigo al hollín y desde el violeta al rosa
pálido, al verde pálido, al ocre germinante
hasta la orilla del azul y el sueño. Y luego el negro
que Manet templaba.

O el blanco que convoca,
anterior al pigmento, la cesación verbal, y origina
el vacío, la simplísima nada que todo lo contiene
y en la que todo yace.

Y entre tanto milagro de albercas y brocales,
quebrantamientos lentos y sequías de espátulas,
se pertrecha y produce, se celebra y festeja
en asombros y hallazgos, fugas color barniz
y esmeraldas opacas, una tormenta triste
de museos y polvo, de arenales y musgo
que el azar selecciona.

2.

Historia de Hieronimus Bosch (El Bosco)



El Jardín de las Delicias, de Hieronimus Bosch, El Bosco

A Joaquín Riaza

1

CUANDO la luz se resquebraja, el ser
se resquebraja, el mundo...

Hieronimus

Bosch, creyente
desengañado desde su matrimonio
de Jeroen Antoniszoon van Aken,
es decir, de sí mismo antes
de que el río de luz que recogía
resquebrajado, roto pernicioso mordaz
resquebrajado,
Hieronimus Bosch,
artesano de la ironía, padre
de brujas, gozoso

padre diabólico y místico y creyente,
iba
de cofradía en cofradía en Hortogenbosch,
(entonces bella
ciudad de Brabante, rica
en lanas alfileres cuchillos magia alquimia)
resquebrajado Hieronimus
Bosch.
IBA
bajo el ruido del mar tarde mañana
noche aurora, ebrio
y no puro cuando
el Malleus Meleficarum,
terrible ara del sacrificio para
la brujería no úrsulas no hisopo no
Caro Baroja... iba,
Hieronimus Bosch,
picoteado de pájaros, picoteado
de mujeres desnudas, comido
su corazón por
los insectos, por
las orugas los funerales ebrio resquebrajado
IBA / abierto
su pecho como
un corazón de Jesús / enseñando/, /creando/
el color la verdad la lujuria y la muerte.

2

In illo témpore

Alain de la Roche,
predicador y padre común aún dentro de la tierra
seguía con gusanos golpeando = qué somos, dónde, cuándo =
los ombligos del mundo.

Así llegó también
nuestra crecida, llegó
a tu alma, a tu camisa blanca camisa

de comunión, entre diablos y entre
escolopendras sapos gordos sapos nocturnos,
azufre-satanás y sus cavernas,
muerte, Hieronimus muerte, todavía tan niño,
todavía
tan inocentemente congraciado
con la sonrisa.

Alain de la Roche poblaba el mundo
de escupideras
y lagartos
y miedo.
Tú creciste, Hieronimus, viendo
bajo la cama, bajo
el corazón del hombre y de la pena
el horror, las exequias
pompas fúnebres galas
donde el amor yacía / ¿dónde
el amor moría? / creciste
desalojado y seco, interrumpido
por la espalda brutal de las excomuniones.
Y aún veías la tarde, su luminosidad,
la tarde pura la mañana pura
y no impura la noche te arropaba
el miedo. E IBAS

= qué somos, cuándo, dónde = de iglesia
en iglesia viendo, oyendo, de púlpito
en púlpito,
los gestos tenebrosos
del padre,
la lengua tenebrosa
del padre,
el tenebroso mundo del sexo contenido,
Alain de la Roche = qué somos, dónde...

Oh, cuerpo, flor de cardo sin alas, alas
baten,
tú

qué
poco
sabías,
inquisidor
corregidor Henricus Kramer (*Malleus
Maleficarum*) no era muerte, inscrito amor inscrito,
los brujos, qué poco tú, corregidor, sabías.
¿Hieronimus, creciste como cuando
el viento norte de la tarde frío
te paró el corazón, la sacristía
de la niñez?

3

Cuando Inocencio, papa nº VIII de este nombre.
De nuevo una vez más se confundían
alquimia magia ciencia saber conocimiento...
Hieronimus resquebrajado desvaído solo
irremediablemente.

Los alquimistas prófugos
sumergidos
en la indolencia, perseguidos,
pasearon
las empedradas calles sucias, los óvulos
de la verdad no cesaron, el crisol proseguía
su continuo mortero o larga noche,
su
poderosa mística de cavas, subterráneos
en los que un dios olía,
crecía en siete círculos
de almirez, siete esfuerzos
de amor / ¿el sol
cantaba? /. Pasearon
su participación en catedrales
y piedras, vivas aún, legándonos sus signos
y su búsqueda, sus números con sol que ilimitan

el orden.

Hieronimus pájaro marginal, ya irremediablemente desvaído,
acompañado y torturado ahora
por peces ratas cuervos búhos zumayas hembras
de durísimo y curvo vientre duro,
mas de andrógino amor que asola olvidos.
FUE
como LA BULA DEL ESPÍRITU SANTO, santo
soplo gentil, olla marmita
luterana,
hacia el fondo con rojos decorados, nubes
y tempestad, furor iconoclasta, profecía,
PROFECÍA, pobre
Hieronimus, contado
medido pulido y archivado,
clasificado,
rico
y burgués, pobre
Hieronimmus que ahora, sonriendo
amargamente,
va a colocar sobre el pudor de Eva pecadora,
con suma gentil gracia, una hoja seca.

4. *(La mirada y el deseo)*

COMO liberación es la mirada
y aquí mira quien sabe y ve
como grajos en bando, como cuervos en bando:
LOS DESEOS:
Párpados
que no caen, pestañas que no irrumpen
su obsolescencia móvil,
el mirar deseoso, el lento
acecho mordaz / ciervo, leona / sexuada
es la mirada que desnuda y penetra:

La retina aventura su larga cacería.

La retina aventura,
 muros áureos paredes
lechos acerca, ropas -¿quién corrió la cortina?-
Cuerpo, humanos cuerpos ávidos, del color de la miel
en el ojo de mosca... La pequeña ciudad se viste
en verde, verde
amarillo violeta y pronto
la lujuria hace vuelo, halcón planea: ojos y ojos
posan, ojos y ojos
aterrizando sobre
el sexo como inoíbles manos que desnudan,
que posecionan / hacen / amor sin tiempo ni ternura
ni palabras ni cuerpo: Solo
ojos-violaciones, neuronas
de la visión en látigo y hoguera, estupro
de la visión, vaginas falos coitos abubillas
o frutos, / *jardín*
de las delicias... / FORMAS,
 CONTORNOS,
que nunca van a luz sino a deseo.
Ay, Alain de la Roche, ¿Oyes
 escuchas
 sabes
que hundido en los abismos de tus imprecaciones
la mirada convoca amor convoca
amor y amor, retén, stratagema y pájaro? Ay,
ay, Alain de la Roche, la libertad, aun dentro
del ser emparedada y triste y poderosa
gira.

y V

CUANDO Inocencio papa, bula
sumis desiderantes affectibus

(1484)... Luminoso

Hieronimus perdido resquebrajado solo
irremediablemente

solo, el alquimista cóncavo exilado en la materia
casta, pobre

Hieronimus, jirón de la ternura, deshabitado
sueño.

Yerto

conocimiento, una esfera

es el mundo, un orbe impúdico

la estulticia. Espejos, subterráneas alas baten

gula-envidia mentira hipocresía, oh, ciudades,

buenas para quemadas, ¿cómo

entre tanto yelmo y basura

no ver la acusación de cada rostro: Ecce homo,

Ecce homo, aquí no hay nadie nada nunca nada,

ojos inquisición para buscar la dicha, ojos

de un ínfimo presente insólito

mirar, presente en el que el hombre yace cuando

DESPUÉS no hay nada nunca nadie

bajo la tierra el corazón el fuego. ¿Dónde

el hombre, el humus?

Hieronimus ¿dónde

Hieronimus?

Jeroen trabajaba:

¿CÓMO penetrar en la piel, abrir

el hueso, lamer las llamas todas

de la ciudad que somos, incendios de este burgo

(fulgor y asaltos / un puente ruido armas...)

al que pertenecemos

y nos pertenece?

He aquí, pues, al hombre: ciudadano notable

de su propia derrota.

= Cuando Inocencio, cuando

Pablo sexto, yo era.

3.

Bailarina oyendo tocar el órgano en una catedral gótica (Joan Miró)



Bailarina oyendo tocar el órgano en una catedral gótica, de Joan Miró

De pronto el viento, el aire, la humedad y la vida
en un río sin cauces, sin riberas ni chopos
caen
desde el órgano múltiple y toda
la ternura ojival allí penetra.

Ciegas arquerías, toral mirada múltiple
aleteo de Dios, estrellas
que aún perduran, como palomas cuya
soledad no es la muerte. Pero
¿dónde la danza, el paso
que extiende el pie desde un rojo remoto
que fluye? ¿Dónde el delicado pezón que se abre
a un ritmo, el movimiento, su eternidad
perecedera? ¿Qué exedras, qué ámbitos
infinitos del templo, lo corvo
del contrapunto y alma y quién diría?
¿Dónde tú, poseedora

de la hermosura, brevísima cintura,
magia o tobillo a quien indefinida
mente asiste la realidad?
La realidad que nace,
que se escucha nacer y hacerse forma,
línea delgada que organiza el sueño.
Y así se oye un color: azul
mediterráneo canta
el mar, un rojo limpio, blancos...Inocente
universo, vulnerado vacío,
intimidad en cuya hondura el órgano
dilata la frontera
del ser y cálido
en su ardor allí ilumina.

De pronto el viento, el aire, la humedad, y la vida
llegan.
Joan Miró contemplaba y ahora existen.

4. Oda a Juan de Valdés Leal



In ictu oculi, de Juan Valdés Leal

I. *El fagot por las calles de la duda*

Juan de Valdés, canto
tu corazón, isla, milano, águila de la duda
que afirma y que regresa
la tempestad.

Dime tú dónde, para qué y de qué
ha servido todo.

Canto, Juan de Valdés,
tus soledades:

Veo

tiaras, cetros, jerarquías y órdenes y muerte
sin ya campo ni riberas ni río,
interiores abiertos
a la desolación en cuya sombra
siempre un arcángel pálido allí escribe
su inconcluso exterminio de la noche.

(Por

*las verdosas costillas de la herrumbre
inútilmente silba
el viento).*

Intuyo

la profecía, nunca
el acoso: IN ICTU
OCULI; Heidegger, Nietzsche, Eliot, Truman
Capote, Trento

después de tanto tiempo

¿han servido

de algo...? Y la belleza,

porque toda belleza es siempre
compañía, dorado atardecer, plácida
brisa entre el candor del álamo, fugitiva
verdad.

Juan

de Valdés, no tuviste la culpa,
NIMÁS NIMENOS.

Lo que estaba hecho deshecho ya en la breve posesión de la fuga.
¿Pero sirvió, Valdés,
nos ha servido?

II. Miniversículo para oboe

Generoso es el ser
que está creando.

Jubilosa la orilla
donde crea.

Generoso es el ser
que multiplica.

Jubilosa la orilla
donde canta.

Jubiloso es el ser
que permanece.
Jubilosa la muerte.

Jubilosa la muerte
que allí triunfa.

III. Final para órgano y cuerda

Fui tocando

*los músculos, seccionando las venas, cuerdas
y violines
del duro cuerpo humano. Amé
y oí y acompañé y estuve
solo. Y dentro
de todo lo entregado y recibido
hallé,
si bien se mira,
soledad, un hastío oropel que enumeraba
hoyas y huesas
sola
consolación por la ceniza. Oh, ¿dónde,
dónde estabas tú, luminosa*

realidad, aliento
que más dura, arquitectura tan leve de la vida?

Oteros de tinieblas, pasto
inútil, ¿era
la vida aquello?
Juan de Valdés Leal-
mente: afirmame que es justo este equilibrio,
que gravedad, sutura
y pánico nos sirven, afirmamelo, Juan, y luego
silénciate y conforma,
huerco amigo callado del espanto,
con pintar pudrideras, caballeros y obispos
sobre los que el instante que transforma arguye
su insólito presente. Confórmate,
regrésate, silencia
lo que fue vanidad, la orgía, el tránsito,
el dulcísimo fruto de la carne,
el jardín de la gula... Oteros
de tiniebla, no
fue vivir sino era todo cuanto
se te iba perdiendo, desviviendo, cayendo
como una escolopendra de sollozos inútiles
desvanecidamente derramada,
desde el alto andamiaje
del corazón al hiscal pedregoso del siglo:
que la muerte es verdad -dices-
que la verdad es muerte,
pronuncias muerte y vida creas.
¡Cómo
en tan sabio dominio
desde la inteligencia de tus dedos,
límite corporal en el que existes,
iniciaste
lo verdadero, en que aún duras, perduras
definitivamente ya salvado
de todo lo banal que abre la vida

y cierra el esplendor de la miseria!

5.

Variaciones para una pintura de la ciudad de Zamora

Con Antonio Pedrero



Puente de piedra y Zamora, de Antonio Pedrero Yéboles

OCRE y blanco neutral, apasionado,
gris ceniciento, rojo ceniciento
gira sin pulso por debajo el viento
la tierra triste y el amor cansado.

Qué vieja dimensión para el tejado
la variedad de azules, el aliento
sin Dios... Escribo, siento
azules, llevo el alma con candado.

La piedra oscura, la ciudad oscura,
y aquel río unidad en color crece.
Marrones hay y añil es la ternura.

Mira la paz, la paz que nos asola
y que va haciendo en tanto que atardece
más hondo el ser pero la luz más sola.

6.

Monje a la orilla del mar

En homenaje a Caspar David Friedrich

*Monje mirando al mar, de Caspar David Friedrich*

SOLO de oscuridad. La extendida
materia, caído el sol, en éxtasis
de novilunio. Los infinitos
cielos de la noche, sus inoíbles
pobladores.... Solo de oscuridad,
también de lumbre y rayo.
Así se ocupa tu callado abismo.

Si cópula de un sueño, inabarcable
desaliento que en el saber construye
la realidad. El pensar que edifica
actuando su torpe papel trágico
en el viejo teatro de la contemplación.
Es la hora: ¡Despierta! Escucha todo
lo que es vivir y sus alrededores
y que jamás te ciegue la esperanza
de la verdad que no alcanzaste nunca.

Es ya la hora, has dicho: callejuelas
que no se ven, caminos que no tienen
espacio y las olas en paz... Tu dentro
se perpetra en la hondura, ni arenas hay
ni grietas hay, solo tormenta ¿Es nada
lo creado? ¿Una desolación? Actúa
tu palabra sin ruido: horada, hunde
el establecimiento de los jueces

pues que nada protege de la muerte.

Calla tú, mente mía, emoción mía.

Calla, entusiasmo, intimidad, oh, brumas.

Más allá está la niebla y el silencio
por los harapos tristes del lenguaje.

Son aproximaciones, cercanías,
un sutil merodeo que establece
la soledad: los claustros de la sombra,
el monasterio pertinaz del alma
junto a sus laberintos, la miseria
de lo existente... Es la hora. Y no hay nadie.

Lo que nunca soy yo. Lo que no sé.

La curva analogía del asombro.

¿Y aún estás esperando? ¿Celaje
el conocer, despoblado desierto
la verdad? Fría la playa duda
si espuma son las olas, si son aire.
Si es audaz la falacia de los sueños,
la seducción de la alabanza. Tiempo es
de alcanzar ya lo humilde: Tú sí eres tú
puesto que Dios no existe. No existe.
Pero sus manos musicales tocan
el arpa que es el mar, su fértil noche
que provoca la luz del universo.

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [TECNOLOGÍAS](#)

Sacad los móviles, vamos a leer

Parte 1 de 7

[L15-01_11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [Sig.»](#)



Javier Fernández Delgado

Editor público, experto en edición digital
Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid

javier.fernandez@madrid.org
lectodigitantes@gmail.com

Héctor e Irene Fernández Colino

Estudiantes de Educación Secundaria en el Instituto Beatriz Galindo de Madrid

hectorfercolino@gmail.com
irenefercolino@gmail.com

Descargas:  [PDF](#)  [EPUB](#)

Resumen / Abstract

Resumen.

Tras unas reflexiones sobre la ampliación de las fronteras del mundo del libro y la lectura que vivimos, se muestran las posibilidades de los terminales móviles como dispositivos apropiados para la práctica de habilidades avanzadas de lectura y escritura digitales, de especial interés para Educación Secundaria y muy particularmente para la materia de Lengua castellana y Literatura, aunque extrapolables a otras materias y niveles educativos. Además de presentar una

descripción dramatizada de prácticas pedagógicas paso a paso con textos digitales de Cervantes, tanto en el aula como fuera de ella, en La Pedriza y en Toledo, se explican los requisitos para la realización de dichas prácticas, con especial énfasis en las aplicaciones informáticas y archivos necesarios.

Palabras clave: libro, lectura digital, móvil inteligente, didáctica, educación, lengua española, literatura, Cervantes, ejercicios prácticos, aplicaciones informáticas.

Take out your phones, let's read

Abstract.

After some reflections about the widening of the borders of the universe of books and reading experienced nowadays, the author shows smartphones skills for advanced reading and digital writing. These skills are most useful for High School education and specifically for Spanish Language and Literature learning, although extendible to other educational subjects and levels. Next, after introducing a dramatized description of pedagogic practices using Cervantes digitalized texts, which take place both inside and outside of classrooms, in La Pedriza and Toledo, the author explains the requirements of such practices, especially in relation with informatic applications and files.

Keywords: book, digital reading, smartphones, didactics, education, spanish language, literature, Cervantes, practical exercises, informatic apps.

Índice del artículo

L15-01_11 Sacad los móviles, vamos a leer

1. Prefacio

2. Dramatización

2.1. Escena primera. En el aula: el Patio de Monipodio y los pícaros adolescentes

2.1.1. Primera sesión. Diccionarios digitales

2.1.2. Segunda sesión. Marcadores

2.2. Escena segunda. En el Cancho de los Muertos de La Pedriza: la cueva de Montesinos y la literatura fantástica

2.3. Escena tercera. En Toledo: los autores del Quijote y la geología literaria

2.4. Escena cuarta. En el aula. Puesta en común de los resultados de la investigación

3. Postfacio

3.1. Conclusiones

3.2. Requisitos de las prácticas de lectura y escritura digitales y explicación sobre la elaboración de este artículo, con una confesión

3.3. Aclaraciones a los textos y referencias

3.3.1. Aclaraciones al Prefacio

3.3.2. Aclaraciones a la Escena primera. En el aula: el Patio de Monipodio y los pícaros adolescentes

3.3.3. Aclaraciones a la Escena segunda. En el Cancho de los Muertos en La Pedriza: la cueva de Montesinos y la literatura fantástica

3.3.4. Aclaraciones a la Escena tercera. En Toledo: los autores del Quijote y la geología literaria

3.3.5. Aclaraciones a la Escena cuarta. En el aula. Puesta en común de los resultados de la investigación

4. Referencias

4.1. Recursos digitales

- 4.1.1. Contenidos educativos digitales
- 4.1.2. Bibliotecas digitales
- 4.1.3. Sobre diccionarios digitales
- 4.1.4. Sobre edición digital

4.2. Bibliografía

- 4.3. Repositorios con los archivos utilizados en este artículo
- 4.4. Créditos del artículo, versión y licencia

In Memoriam

*A Arturo y Carlos,
forjadores de maestros.*

Profesores,
que vemos a los pupilos
teclear ferozmente en el móvil,
y no sabemos qué hacen
y sin embargo imaginamos
lo que podrían hacer.

1. Prefacio



Cuántos habrá que no encuentran lo que buscan sencillamente porque nadie lo ha escrito y difundido para darlo a conocer.

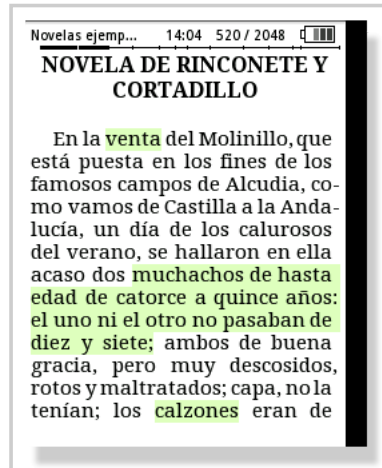
Cuántos habrá que observan con desconfianza a esas manadas de chavales tecleando febrilmente en sus móviles mientras asienten con desgana a lo que se les está diciendo, claramente mucho menos interesante que las maravillas, o estupideces, quizá, ocultas entre sus dedos y tras sus pantallas.

Cualquiera sabe lo que estarán haciendo...

¿Por qué no intentamos, queridos profesores, llevarlos al huerto de la literatura, o de la historia, o de la ciencia, ya que que estamos? Este artículo, un tanto sinuoso, persigue, arrimando el ascua a nuestra sardina, lograr la complicidad de los educadores para llevar las nuevas tecnologías digitales al terreno que mejor

conocemos, que es el didáctico, y convertirlas en potentes herramientas de aprendizaje, capaces de llegar a rincones de difícil acceso por otros medios.

Y lo haremos de forma eminentemente práctica. Vaya por delante el aviso de que las guindas de esta tarta didáctica que vamos a degustar son la facilidad de uso del diccionario en la lectura digital y la simplicidad del procedimiento necesario para la investigación educativa.



Un texto de las *Novelas ejemplares* visto en la pantalla del modelo Samsung Galaxy Mini, que tiene 6,4 cm de alto en tamaño real (3,14 pulgadas) y una resolución de 320x240 píxeles.

Los móviles están prohibidos en la mayor parte de los centros educativos, y con razón, por los muchos riesgos que presentan..., según la opinión general. Por ejemplo, la normativa vigente de referencia en los centros de la Madrid reza así: «no permitiéndose el uso de móviles, otros dispositivos electrónicos o cualquier objeto que pueda distraer al propio alumno o a sus compañeros», frase que leída con atención parece que deja la puerta abierta a usos que no distraigan, como los que aquí se van a explorar.

Al mismo tiempo, los jóvenes y los estudiantes los utilizan constantemente para leer y para escribir; sí, sí, **leer y escribir**, manteniendo conversaciones textuales, innovando, adjetivando, redactando, improvisando, practicando la Lengua y la Literatura: quizás más que nunca antes. Y lo hacen a cántaros, porque no paran. Utilizan *WhatsApp*, *Tuenti*, *Twitter*, *Facebook*, *Gmail*, *Hangouts*...

¿Sabemos cómo lo hacen, sabríamos hacerlo nosotros?

Con lo buenas que han sido las notas el curso pasado y a pesar de la crisis, muchos chavales han conseguido sus móviles inteligentes, unos con **Android** de Google, otros con **iOS** de Apple... ¡Hay tantos modelos y la presión social es tan fuerte!, lo que les permite estar localizados y accesibles, pero también les posibilita relacionarse con compañeros y amigos: chatear, leer, compartir fotos..., muchas cosas.

Estos móviles inteligentes, que se desplazan con la persona a donde quiera que vaya, permiten que los usuarios los adapten a sus necesidades e intereses,

mediante la instalación de aplicaciones específicas, unas para comunicarse, otras para jugar, o informarse, o para lo que sea: una brújula, una linterna, un lector de códigos de etiquetas QR que utiliza la cámara, un escáner para documentos, un lector de noticias, un mapa estelar, un piano, una radio, un navegador, un diccionario de sinónimos o de idiomas, el de la Real Academia Española..., en fin, estos móviles también permiten disponer de una aplicación lectora de libros electrónicos (*ebooks*), o de varias de ellas, para probarlas todas y ver cuál conviene más.

Bastantes aplicaciones son de instalación oficial gratuita, y algunas tienen versiones ampliadas de pago, por pequeñas cantidades. Si no interesan, se desinstalan y santas pascuas. ¡Es tan fácil y rápido, y divertido! Lo de menos es hablar por teléfono con la voz, como se está comprobando. Las funciones inteligentes de agenda y tableta se han comido a las del teléfono propiamente dicho.



Todavía no son mayoría, pero su número crece de día en día, basta con echar una mirada en rededor en el autobús o en el Metro, sentados o de pie, con la mirada atenta a sus artefactos, para comprobar que los lectores y escritores digitales, hagan lo que hagan en sus pantallas, quién lo sabe, prosperan como hongos y se extienden como setas.

Estos móviles inteligentes, digámoslo ya y desvelemos el pequeño misterio, permiten la práctica de **habilidades avanzadas de lectura y escritura**, que son una de las razones de su éxito, aunque muchos usuarios no lo sepan ni las hayan practicado conscientemente, o rechacen incluso su existencia. Habilidades como las siguientes, que se ponen en práctica explícitamente en este artículo:

- Leer textos digitales, en particular clásicos.
- Leer a través del texto digital mediante hipertexto, gracias al índice interno o tabla de contenidos.
- Explorar las posibilidades de lectura que ofrece la utilización de diversos tamaños de fuente y de diferentes tipos de letra (legibilidad), estimulando la sensibilidad tipográfica.
- Señalar mediante color de resaltado de texto palabras de significado no conocido o no bien conocido, creando marcadores personales (*bookmarks*) en una

lectura, mediante cuatro pulsaciones y un arrastre.

- Buscar los marcadores en la relectura y saltar a los lugares donde se encuentran en el texto.
- Utilizar escritura digital predictiva, basada en diccionarios, para las búsquedas.
- Buscar términos en el texto electrónico, saltando de un resultado a otro. Pueden ser búsquedas de término exacto o de concepto.
- Añadir comentarios a los marcadores, sean de carácter personal o proponiendo respuestas a cuestiones planteadas.
- Recopilar marcadores y comentarios y exportarlos en un archivo de texto.
- Copiar y pegar texto electrónico desde una aplicación a otra.
- Usar diccionarios: DRAE, sinónimos, idiomas.
- Buscar directamente términos de una lectura en diccionario digital local (fuera de línea) con cuatro pulsaciones, sin escritura.
- Buscar directamente términos de una lectura en diccionario digital en línea DRAE, mediante copiar y pegar, con trece pulsaciones, sin escritura.
- Elegir la acepción más apropiada al contexto.
- Buscar en línea sinónimos y antónimos con aplicación específica.
- Recortar y guardar textos de una lectura.
- Compartir textos de una lectura con otros lectores mediante aplicaciones de redes sociales y otras muchas.
- Elaborar trabajos de lectura en grupo, con selección de textos y comentarios y glosas, tareas abiertas y de colaboración que posibiliten la creatividad horizontal.
- Reunir y organizar documentación útil para la investigación.
- Investigar en el texto digital, buscar, encontrar, seleccionar, anotar, comentar y compartir.
- Escribir de forma rápida con varios teclados, mediante escritura deslizante o pulsada, o mediante dictado de voz.

Como subraya el profesor Lucía, **la lectura es una tecnología**, por lo que hay que aprenderla, no se nace sabiéndola; además, somos conscientes de que ha sufrido cambios importantes y han ido surgiendo históricamente diversos tipos, que aún hoy siguen evolucionando e interactuando: la lectura intensiva y memorística, propia de la época medieval y de la escasez de libros, es muy diferente de la lectura extensiva, superficial y volátil propia de los últimos siglos, donde es mayor la abundancia de libros. En nuestros días, prospera la lectura

fragmentaria del hipertexto, que no solo salta de unos a otros sino que lo hace de forma simultánea y multicanal (LUCÍA, 2013).

Estas posibilidades se inscriben en el contexto de la ampliación de las fronteras del libro y la lectura que han traído consigo las nuevas tecnologías y que la legislación poco a poco va recogiendo. La definición legal actual de libro (Ley 10/2007) es la siguiente: «obra científica, artística, literaria o de cualquier otra índole que constituye una publicación unitaria en uno o varios volúmenes y que puede aparecer **impresa o en cualquier otro soporte susceptible de lectura**». El énfasis se encuentra en el término lectura, mientras que el soporte pasa a segundo plano. Importa el vino, no tanto la botella que lo contiene.

Otra legislación (Ley 23/2011) distingue entre **soportes tangibles**, como los impresos, los discos o los lápices de memoria, y los **intangibles**, como los sitios web, que pueden alojar publicaciones electrónicas que se difunden por Internet, y que se pueden leer en línea (*online*) o, si fuera posible descargarlas a un terminal, leerlas fuera de línea (*offline*), como en perfecta analogía hacemos con el libro de papel de toda la vida.

Los soportes tangibles o físicos se caracterizan porque es el editor el que realiza las copias de la obra creada por el autor, la tirada, y las distribuye y vende. Sin embargo, en los soportes intangibles, no hay propiamente creación y distribución de copias por el editor: en su lugar hay **comunicación pública**, como sucede en un recitado de poesía en un teatro o en un concierto en un auditorio.

El editor digital elabora una primera copia, que se puede considerar el original digital, y lo difunde en un sitio web de la Red, y son los lectores los que, en cierta medida, elaboran las copias electrónicas, bien leyendo en el mismo sitio web o bien descargando formalmente un archivo (como un libro electrónico o ebook), todo esto con una casuística muy diferente a la de la gestión de libros impresos, con la que estamos más familiarizados.

La copia que tiene el lector puede multiplicarse si este la reenvía y comparte, o la difunde en un nuevo sitio web al que acceden otros lectores que hacen nuevas copias. El proceso técnico de copia es muy sencillo y contrasta con la dificultad y, desde luego, carestía de la creación y distribución de copias de libros o revistas en papel. La dificultad principal de la copia digital se encuentra en otra parte, en las cuestiones de **propiedad intelectual** y derechos de copia implicados, que están impulsando también cambios legislativos que garanticen que en los nuevos entornos tecnológicos se respeten tanto los derechos del autor como los derechos del lector.

Los soportes intangibles o virtuales pueden adoptar («encarnarse en» podría decirse), muchos **formatos** diferentes que permiten la lectura, tantos como tipos de archivos electrónicos existen, tales como HTML, JPEG, DOC, PDF, EPUB, MOBI o FB2, por citar los más habituales.

Algunos son de solo imagen y otros contienen **texto electrónico**, buscable y copiable. Unos conservan una forma fija y otros contienen texto fluyente (*reflow*) y elástico, de manera que su forma se adapta a la pantalla en la que se lee, como sucede en la lectura de webs con el navegador en el ordenador, o en la lectura de libros digitales con lectores electrónicos, como los ereaders de tinta electrónica, las tabletas o los móviles inteligentes, de los que nos ocupamos especialmente en este artículo, dada la trascendencia social y educativa que tienen.

Todos estos dispositivos están perfectamente preparados para los textos líquidos pero no para los textos sólidos, que no se adaptan al recipiente lector. Cuando se quiere agrandar la letra en estos últimos para poder leerlos, se desborda la anchura del párrafo, igual que ocurre con los libros de papel al acercarlos a los ojos, que se deja de poder leer y se dificulta o impide incluso la lectura.

Los textos digitales pululan y fluyen con gran facilidad de unos soportes a otros (KELLY, 2011a) y cambian de formato para posibilitar la lectura en pantalla en los distintos terminales, sean grandes como ordenadores, medianos como las tabletas o, sorprendentemente, pequeños, como los móviles.

Estamos ante una **pantallización** de la lectura, que se ha vuelto viable gracias a la tinta electrónica, que se lee como el papel, y a la retroiluminación de las pantallas, que tienen cada vez más resolución y contraste. Además estas pantallas de ahora, capacitivas, funcionan tocándolas con las yemas de los dedos, como se hace con el papel, lo que una vez que se le coge el punto, resulta muy agradable y sorprendentemente preciso.

Así que no es de extrañar el tremendo **auge de la edición digital en soportes no tangibles**, que no hay que confundir con el negocio de la venta de archivos con libros electrónicos, que está todavía en mantillas. Se multiplican en Internet las páginas webs, los blogs, los wikis, las redes sociales, y los archivos sueltos con contenidos textuales o visuales, muchos de los cuales son creados y difundidos por **autores-editores**, que son una especie muy diferente de los editores profesionales de libros y revistas impresos.

Pero hay que incluir también en esta explosión textual el correo electrónico, los mensajes de texto sms y, cómo no, la mensajería instantánea o chateo, que son elementos cada vez más importantes de las relaciones sociales de todas las generaciones.

Por otra parte, la gran extensión que ha adquirido la red tecnológica e Internet posibilita la lectura digital casi en cualquier parte, tanto si estamos **conectados en línea**, mediante red de cable, red wifi o conexión de datos, como si nos encontramos **fuera de línea**, mediante la portabilidad de los archivos en las memorias.

Asistimos, en consecuencia, al fin del mundo del libro y la lectura tal como lo conocíamos, pero simultáneamente podemos vivir, si conseguimos no ser torpes (*clumsy*) ([BROOKER](#), 2011), el comienzo de una **edad de oro del libro y la lectura**, un ecosistema o paradigma nuevo, en el que se puede leer en cualquier soporte, tangible o, sobre todo, intangible, con la posibilidad de acceso inmediato a una multiplicidad de textos, sobre todo digitales, que estén en la nube o almacenados en nuestros dispositivos. Es un auténtico *fincipio*.

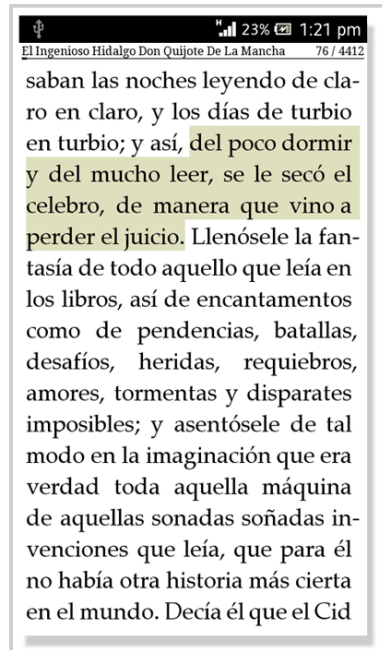
El libro y la lectura del futuro dependerán mucho del impulso incansable de la **edición pública**, que haga accesibles en línea, mediante la **digitalización y el uso de estándares abiertos**, los contenidos conservados con gran esfuerzo por las instituciones de la memoria: museos, bibliotecas y archivos, que ahora ven reafirmada su razón de ser en forma incontestable.

De este modo, las **bibliotecas digitales**, en tanto que editores digitales, podrán recopilar esos materiales culturales y ofrecerlos al público lector general y no solo al especializado. [Project Gutenberg](#), [Europeana](#), [Hispana](#), la [Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#) y otros muchos proyectos, públicos y privados, toman como punto de partida los impresos y les dan forma digital.

De ahí que para los editores de hoy en día sea importante simultanear la edición impresa con la digital, ofreciendo ejemplares en papel que se distribuyen y agotan con rapidez, en tiradas ajustadas a la demanda, y difundiendo al mismo tiempo las versiones digitales, que tienen mayor movilidad y también mayor vocación de permanencia que los fugaces impresos.

Sirva como ejemplo la labor editorial de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, que planifica su actividad editorial mediante Planes Anuales de Publicaciones que se publican en el Boletín Oficial y presenta su catálogo en línea en la web [Edupubli](#), la cual cuenta con una [Biblioteca Virtual](#) que reúne todos los títulos disponibles en versiones digitales, cuyos originales en papel hace tiempo que se agotaron.

Los libros impresos que atesoramos en las estanterías se ven ahora de forma diferente: aunque sintamos pasión por ellos, ya no son tan imprescindibles, porque para un número creciente de los mismos existen versiones digitales accesibles, que también ansiamos consultar porque en ellas podemos hacer búsquedas, subrayar o copiar párrafos que nos interesan sin deteriorar la obra, aunque interaccionando con las pantallas, y compartir nuestros gustos con otros lectores de manera fácil.



Un texto del *Quijote* visto en la pantalla del modelo Sony Xperia U, que tiene 7,7 cm de alto en tamaño real (3,5 pulgadas) y una resolución de 540x480 píxeles.

No hay inconveniente en que nuestra biblioteca digital crezca a la sombra de la biblioteca física, ni en que se complementen o se superpongan, porque pertenecen a mundos perfectamente compatibles, los de la lectura, como comprueban cada día quienes se adentran en el intento.

En nuestra biblioteca multisoporte, conviene añadir al *Quijote* de papel un *Quijote* digital, por lo mucho que puede aportar a su lectura, enriqueciéndola, como se pondrá de manifiesto en estas páginas.

Los pronósticos anuncian para pasado mañana la expansión, hoy aún minoritaria, de la lectura de libros mediante el acceso (instantáneo) al texto electrónico y no por adquisición de las obras en propiedad (descarga), de forma que leamos en la nube mientras estamos conectados y lo hagamos en gran parte mediante suscripción ([KELLY](#), 2011b), en vez de acumular obras físicas en las estanterías.

Además, cada vez con mayor frecuencia, las obras nacen digitales, exclusivamente, sin versiones tangibles, aunque ([KELLY](#), 2011a):

Los actuales custodios de los libros electrónicos –Amazon, Google y las editoriales– se han puesto de acuerdo para mutilar la fluidez de los libros electrónicos al impedir que los lectores copien y peguen el texto con facilidad, o que copien grandes secciones de un libro, o manipulen significativamente el texto de cualquier otra manera. Pero con el tiempo el texto de los libros electrónicos será liberado, y florecerá su verdadera naturaleza [...] El libro aparecerá cuando se lo llame. La necesidad de comprar o almacenar un libro antes de leerlo ha desaparecido. Un libro es menos un artefacto y más una corriente que fluye hacia tu campo visual.

En ocasiones parece preferible dejar de lado, por un momento, el término «libro», que sin pensar identificamos con el libro comercial para la venta, mercancía que tiene un precio y circula por el mercado; la cual, en realidad es un caso particular de un fenómeno más amplio, el de las **publicaciones** textuales, que comprende todo lo que se puede leer y se publica y difunde para el público, independientemente de cual sea el soporte que lo aloje, sea este papel, pantalla o una pared en la que proyectemos el texto, procedimiento, por cierto, cuya generalización en el móvil está al borde de la esquina.

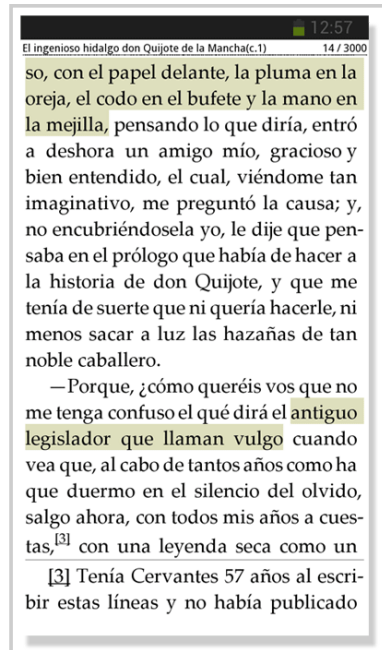
Verdaderamente da vértigo contemplar cómo se ha ensanchado el panorama de la lectura y se han ampliado, como decíamos al principio, sus fronteras; cómo los términos consagrados se quedan cortos y hay que estirar su significado o buscar otros. Cuánto trabajo les espera a los bibliotecarios y libreros en el nuevo mundo, por no hablar de los profesores.

La actitud social ante todos estos fenómenos que estamos describiendo es decisiva: se puede optar, claro, por ignorar los cambios y las oportunidades, amedrentarse por la piratería en vez de concluir que hay una demanda de lectura que atender, retrasar las novedades (muchos perciben los *ebooks* como excesivamente caros, para ser objetos que no se pueden tocar), rendirse a la nostalgia o hacer como si nada y seguir igual. Lo peor es no hacerse las nuevas preguntas que exigen estos tiempos ([GIL y RODRÍGUEZ, 2011](#)).

Aunque también podemos interesarnos por las novedades, explorar las exigencias de los nuevos soportes y sus posibilidades, incorporarlos a nuestras actividades e **investigar e innovar a nuestro nivel**.

Este artículo quiere ser un ejemplo de esa actitud, ya que ha sido escrito a tres manos por un padre, editor público, y sus hijos, estudiantes de Secundaria y alumnos del Instituto público Beatriz Galindo de Madrid, donde imparten clase imponentes profesores de Lengua y Literatura, que dejan una profunda huella en sus estudiantes, y cuyas experiencias hemos tenido muy en cuenta en la redacción de estas páginas: Carlos Herrero, Ramiro Ribeiro, Lidia Hernández y Ángela Prieto.

Se nos ha ocurrido que la mejor manera de explicarnos era injertar estas reflexiones en unas experiencias didácticas concretas, que se puedan poner a prueba una y otra vez y que sirvan de ejemplo a quienes deseen adentrarse en el nuevo mundo digital y comprobar qué puede ofrecer.



Un texto del *Quijote* visto en la pantalla del modelo Samsung Galaxy III, que tiene 10,7 cm de alto en tamaño real (4,8 pulgadas) y una resolución de 1280x720 píxeles.

Buscamos también que en estas experiencias didácticas se reconcilie lo mejor de ambos mundos, el analógico y el digital, y que se desarrollen, por qué no, tanto en el aula como fuera de ella, como nos enseñaron los grandes maestros, posibilidades que la tecnología sin cables ofrece con los brazos abiertos.

Queremos contar unas experiencias imaginarias pero verosímiles, y hacerlo paso a paso, explicando cada detalle y salvando cada escollo, de forma muy práctica y reutilizable por profesores y estudiantes. Se nos perdonará el uso de un lenguaje coloquial y dialogado, esquemático sí, pero también con gran poder didáctico.

Vamos a leer en pantallas como las que se muestran a tamaño real en este prefacio, que ofrecen unas razonables prestaciones lectoescritoras, como comprobaremos, ya que aunque son más pequeñas que las de las tabletas, tienen la enorme ventaja de la movilidad y la universalidad.

Aunque todo esto, concluimos al final, solo puede narrarse apropiadamente mediante un recurso que no es habitual en los artículos académicos, pero que en este caso se ajusta como anillo al dedo: una **dramatización pedagógica**, que hemos repartido en varias escenas.



[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [Sig.»](#)



Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [TECNOLOGÍAS](#)

Sacad los móviles, vamos a leer

Parte 2 de 7

[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) | [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

2. Dramatización

Cuatro sesiones de clase del profesor con sus alumnos, unas **en el aula y otras más allá** de ella, concentran el juego dialéctico; cuatro escenas en las que se recorre completo el camino del aprendizaje de las principales habilidades avanzadas de lectura digital.

Que cualquiera puede remedar, si atiende a los requisitos y aclaraciones del [Postfacio](#).

2.1. Escena primera.

En el aula: el Patio de Monipodio y los pícaros adolescentes

2.1.1. Primera sesión. Dicionarios digitales

[Primer narrador] Terminada la explicación, dice el profesor:

—Cambio de tercio: lo avisamos ayer. **Sacad los móviles, vamos a leer.** Continuaremos con nuestras lecturas de las *Novelas ejemplares* de Cervantes. El otro día trabajamos *La ilustre fregona*, hoy le hincaremos el diente a *Rinconete y Cortadillo*. Os adelanto que por la novelita deambulan chavales como vosotros, y

habrá quien se reconozca en alguno de los personajes, unos pícaros adolescentes de tomo y lomo.

Esta vez no solo vamos a localizar las palabras cuyo significado no conozcamos, para anotarlas en el cuaderno y añadir a su lado el significado más apropiado que nos ofrece el diccionario de papel. Daremos un paso más.

Hoy las palabras cuyo significado no conozcamos con seguridad las vamos a buscar directamente en el diccionario digital de nuestro terminal, primera posibilidad, si lo hacemos fuera de línea, o bien, segunda posibilidad, las buscaremos en la web del *Diccionario de la RAE*, Real Academia Española de la Lengua, si estamos conectados en línea, por ejemplo utilizando aquí en el aula la red wifi del instituto.

Comencemos por esto último. Vamos a conectarnos.

—¿Y cuál es la contraseña, profe? La wifi está protegida y me la pide.

—La seña es la fecha del día, sin espacios: 26052013.

—Pues yo no consigo conectarme.

—Ni yo.

—Profe, a lo mejor es porque pone ceros y no oes.

—Era eso, ya estoy listo. Gracias, tío.

—Muy bien hecho. Eso espero de vosotros, que los más expertos apoyéis a los que no lo somos. Este mundo digital tiene tanto detalle puñetero —ojo, que aquí sí viene a cuento la expresión— y tanta casuística que toda ayuda es poca. Cuantos más ojos estén mirando, mayores posibilidades de resolver los problemas y remover los obstáculos que van surgiendo.

Estos experimentos de lectura digital son siempre mejorables, y confío en que descubramos juntos nuevas maneras de hacer las cosas: la cooperación es imprescindible. ¿Estamos de acuerdo? Pues activad los *telefoninos*...

—Profe, es que me he dejado el móvil en casa.

—Pues yo tengo un móvil de Atapuerca, que no vale para esto, el nuevo me lo van a regalar por mi cumpleaños el mes que viene.

—Y el mío está sin batería, se me olvidó cargarlo ayer.



—«¡Oh, pecador de mí!», digo yo como dice Cervantes en *La ilustre fregona*. Pues poneos con algún compañero, pero tomad buena nota del procedimiento, que lo tendréis que hacer más tarde, cada uno lo suyo, y a practicar, practicar y practicar. ¿Vamos bien así? ¿Todo el mundo ha activado el **CoolReader** o la aplicación lectora que tenga y ha abierto el archivo electrónico de las *Novelas ejemplares*?

—A mí no se me abre.

—¿Qué formato de archivo estás utilizando y qué aplicación lectora?

—Formato **fb2** y la aplicación **Kindle**.

—Que no, tú, que esos dos son incompatibles.

—Así es. Por favor, abre la versión en formato **fb2** o en formato **epub** pero en el **CoolReader**, el Kindle solo abre el **mobi**. El otro día **configuramos** la aplicación para la lectoescritura en español y os envié por **correo electrónico** la URL de Internet de la biblioteca digital con la dirección de descarga de la obra: activad el hipervínculo que aparece en el *email* y enseguida en el navegador se abrirá la página web con las versiones de la obra; entonces escoged la que corresponda.

—Profe, a mí no me funciona la wifi, no la coge.

—Pues que un compañero te pase el archivo del libro por alguna vía inalámbrica: Bluetooth, Wifi Direct, Bump o lo que uséis para intercambiar.

—Ya se me ha bajado el archivo, pero no me sale, no puedo abrirlo porque no sé dónde está en el móvil, no lo encuentro.

—Recordad que el móvil con sistema **Android** —que está basado en el sistema operativo de código abierto Linux—, también está organizado en carpetas que contienen archivos, como el ordenador con Windows o MAX, MAdrid_LinUX.



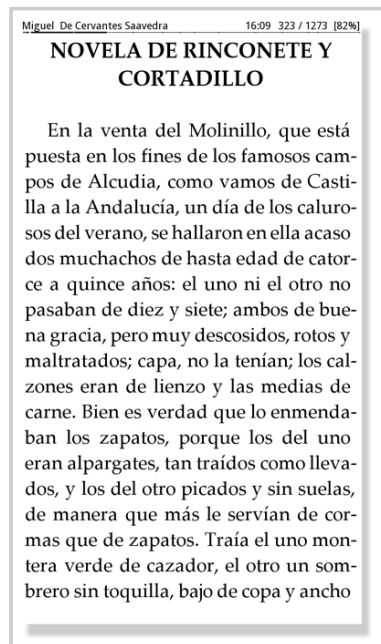
Con el **CoolReader** activado, pulsa en el centro de la pantalla, en más opciones (**More-Abrir archivo**) y navega hasta la carpeta **/Download**, allí suele estar el archivo que has descargado. Si, como parece, ya hemos conseguido todos tener abierto el libro de Cervantes, hacemos clic en...

—Profe, se dice «pulsamos en», no «hacemos clic», eso es con el ratón y en el ordenador.

—Por supuesto, tienes toda la razón, hay que hablar con propiedad siempre. Sigamos adelante: pulsamos y en el menú que aparece volvemos a pulsar en la opción **Tabla de contenidos**, que es una traducción literal de la expresión anglosajona *Table of Contents*, aunque en realidad es el índice de capítulos de toda la vida, pero con la ventaja de que al pulsar, gracias al hipertexto, se activa el vínculo y saltamos a la página deseada.



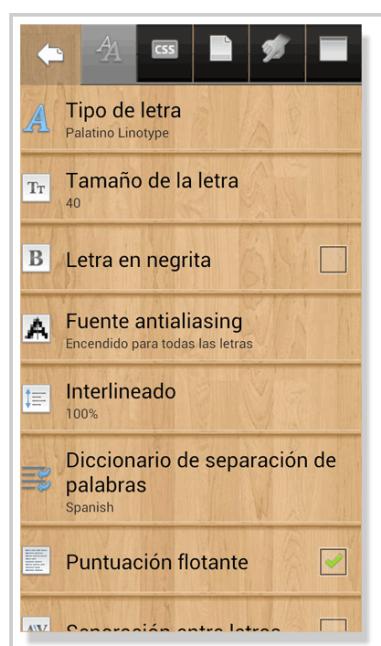
Pulsamos, pues, en el capítulo titulado *Novela de Rinconete y Cortadillo*. En mi dispositivo se me abre la página 323, de un total de 1273 páginas que tiene la obra, según se puede comprobar en el encabezado que se ve arriba. Hablando con propiedad, deberíamos decir 1273 pantallas y no 1273 páginas, pero en fin...



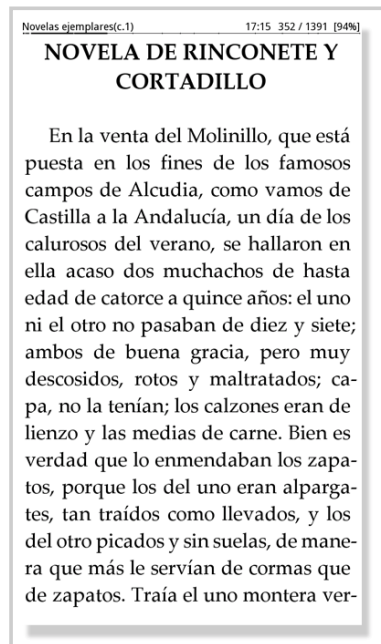
—Profe, a mí se me abre en la página o pantalla 545 de 2.144.

—No pasa nada. Es normal que existan diferencias entre los terminales. Lo que quizás sucede es que estás utilizando un tamaño de letra, también llamada fuente, grande: tú verás si te resulta más cómodo.

En la lectura digital hay que combinar dos objetivos en cierta medida contrapuestos: que la fuente tenga el tamaño más legible, aumentándola, y que el tamaño de la pantalla permita leer el mayor número posible de palabras, para que la lectura sea más fluida, lo que se consigue precisamente disminuyendo la fuente.



Se puede consultar el tamaño de fuente y su tipo en las opciones. Por ejemplo, si hago la letra más grande, subo a 42 puntos, me voy a la página o pantalla 352 de un total de 1.391. Por la mañana temprano yo prefiero leer con cuerpos de letra grandes, porque el ojo se tiene que afinar, pero más tarde bajo el tamaño, como tengo comprobado, y leo mejor.



—Yo la tengo a 15 puntos.

—Pues yo a 32 puntos.

—Pues yo la he bajado a 40 puntos, pero es que tengo un dispositivo diferente al vuestro y utilizo el tipo de letra **Palatino** Lynotype. ¿Y vosotros qué fuente estáis usando?



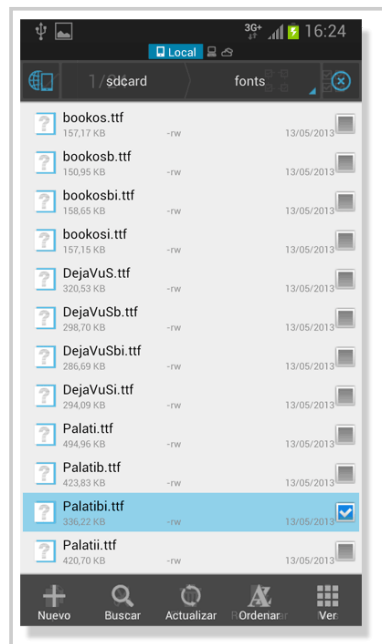
—Me dice que uso **Droid Sans**.

—Pues yo la **Droid Serif**.

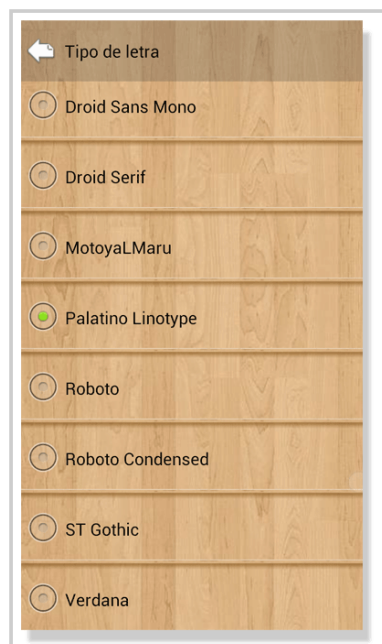
—Las **diferencias tipográficas** son como los gustos para la música, la pintura o la comida: hay que educar la sensibilidad y poco a poco apreciar las diferencias y disfrutar con ellas. La lectura digital permite que el lector pruebe y elija lo que le convenga más.

Según parece, en la lectura silenciosa leemos a saltos, reconociendo las formas de las palabras y las frases, comparándolas con las de nuestra memoria. Un autor dice que las cualidades lectoras proceden de hace millones de años, cuando nuestros antepasados tenían que reconocer en un instante los perfiles fugaces (las formas) de los animales que se ocultaban en la sabana, por si fueran depredadores (UNGER, 2011).

Cuanto más lees, mejor lees, gracias a que recuerdas otras lecturas, en un proceso que se retroalimenta a sí mismo.



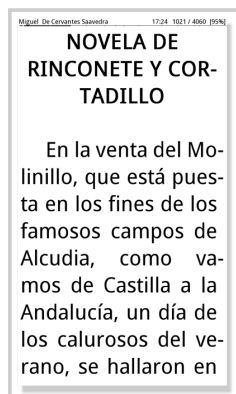
En el repositorio web de la clase hay una carpeta **/fonts** con las fuentes Palatino, Bookman Old Style y Century School Book, para abrir el apetito tipográfico de los más valientes. Solo hay que copiar la carpeta mencionada con la aplicación **ES Explorador** u otro administrador de archivos en la carpeta **/sdcard** del móvil. Ello posibilita que después, en el CoolReader, se puedan escoger entre diferentes tipos de letra y comprobar qué tal se lee con ellas.



Venga, hagamos eso antes de iniciar la lectura. Fijaos en que si la fuente es la Palatino o la Droid Serif, las letras o caracteres individuales tienen terminales (*serif*), cuya utilidad es ayudar a la lectura indicando la dirección y el sentido, y diferenciar unos caracteres de otros con los que se pueden confundir.



En cambio, en la Droid Sans, que es *sans serif*, sin terminales, los caracteres son más nítidos, sin aristas finas, para que no se emborronen en las pantallas, que tienen menor definición que el papel.



Aunque, la verdad sea dicha, eso era antes, ya que ahora la resolución de las pantallas se va acercando a la del papel impreso, -que tiene 300 ppp, puntos por pulgada-, por lo que se puede usar la fuente tipográfica que se prefiera.

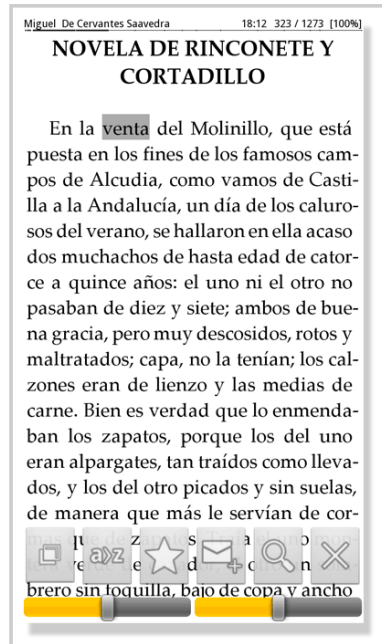
—Profe, yo he puesto la Palatino. Mazo de bien.

—Y yo la Bookman. La verdad es que mola.

—Pues yo he dejado la Droid Sans, que mi pantalla es pequeña y no se ve muy bien.

—De acuerdo. «Con su pan se lo coma», como veréis pronto que escribe Cervantes. Vale. Vamos a leer *Rinconete y Cortadillo*: en mi terminal ocupa desde la página o pantalla 324 hasta la 421, según puedo ver en la tabla de contenidos. ¿Y en el vuestro?

—Yo de la 521 a la 677. Tengo puesta la fuente Palatino a 14 puntos.



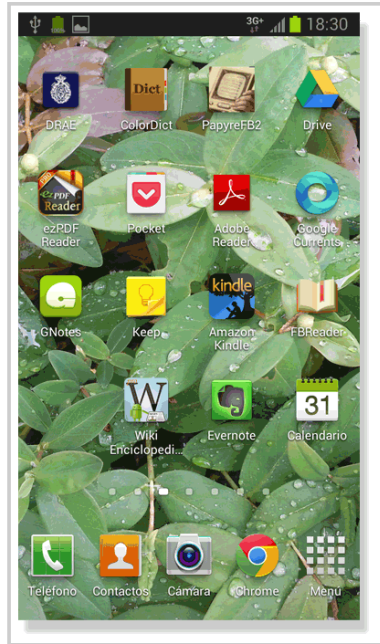
—Leamos ya, chicos, y hagamos lo siguiente: pescar palabras desconocidas para buscar su significado, aplicarle a cada una la medicina de la doble pulsación rápida, dejando apoyado el dedo y en la barra de dirección emergente, pulsar en la opción de **Copiar** texto seleccionado. Acto seguido buscaremos esa referencia en el diccionario para poder hacernos una idea más exacta de su sentido preciso.



¿Qué tal si comenzamos con el término «**venta**», que aparece en la frase inicial de la novela?:

En la venta del Molinillo [...], un día de los calurosos del verano, se hallaron...

Tras las pulsaciones, el texto se ha copiado en el portapapeles (*clipboard*) del terminal y resta pegarlo en la aplicación del **Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)**.

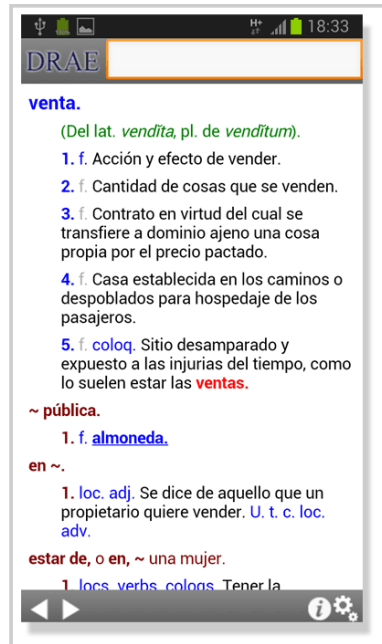


Como no la tenemos instalada todavía, vamos a bajar la aplicación de la Red desde **Google Play**, o del repositorio común donde se guarda una copia, e instalarla en nuestro terminal. De paso bajaremos también la aplicación **Sinónimos**. Seguro que recordareis que el diccionario no contiene sinónimos, únicamente las diferentes acepciones, por lo que necesitamos una aplicación específica.



Al abrir la aplicación **DRAE** se presenta una celda en la que al pulsar en ella una vez para señalar, y otra más se ofrece la opción de **Pegar** el texto del portapapeles. Hay que pulsar de nuevo en la flecha azul para insertar el término que nos interesa.

A continuación se pulsa en el icono correspondiente para que se realice la búsqueda, la cual genera muchos resultados. Decid, ¿qué acepción es la más apropiada a nuestro caso?



—Profe, creo que es la número 4, que dice «Casa establecida en los caminos o despoblados para hospedaje de los pasajeros».

—En efecto, en una venta del camino comienzan su aventura novelesca los chavales protagonistas de la novela ejemplar. ¿A todos os ha funcionado el procedimiento? Veo que sí.

Pues esta es una manera que, si no llevo mal la cuenta, implica usar nueve pulsaciones, unas cortas, otras normales y otras rápidas, pasando de la aplicación **CoolReader** a la aplicación **DRAE**, cruzando entre una y otra a través del portapapeles.

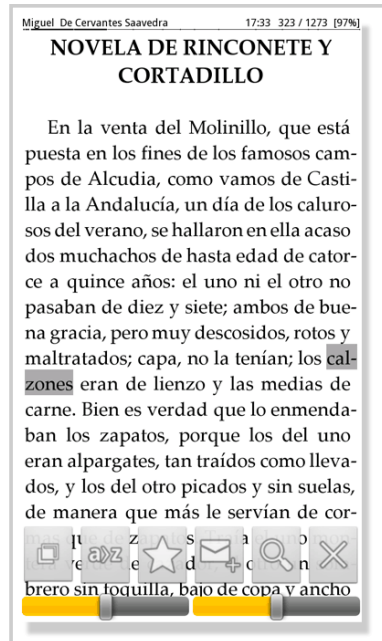
Luego hay que volver al libro con otras pulsaciones más, para poder seguir leyendo donde nos quedamos. Entre medias, gracias a la aplicación citada, hemos realizado una **consulta en línea a la web** de la Real Academia, para lo que se necesita una **conexión wifi**, como la que tenemos en el Instituto, o de datos móviles, cuya tarifa la paga cada uno.

Esto está muy bien, «mola», desde luego, pero también hay otras formas de hacerlo, que os quiero mostrar para que podamos enjuiciar qué método es el más apropiado en cada caso.

—Va, tú, qué guay, así no hay que traerse el diccionario de papel, que es un tochaco.

—Pues sí, pero una cosa no quita la otra. Siempre conviene tener a mano un diccionario, sea en el soporte que sea. Podemos tener varios en la biblioteca de aula, por si acaso.

—Está bien, profe, pero el mío lo voy a dejar en casa, para que lo use mi hermana, que está en Primaria y no tiene móvil todavía.

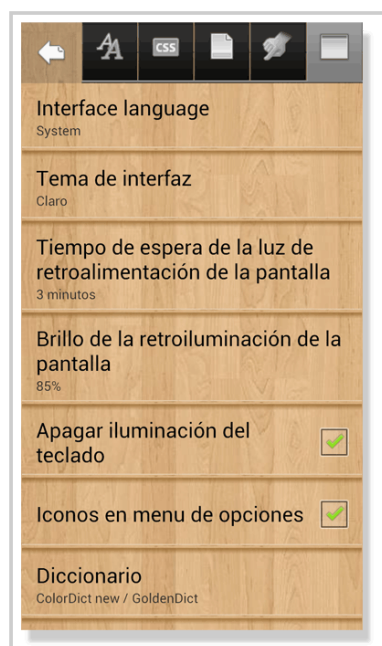


—En fin, pasemos ahora al segundo sistema de consulta del diccionario: el de **fuera de línea o consulta interna** en el terminal. Estos son los primeros pasos: aplicamos la doble pulsación en una palabra desconocida del texto digital para que se abra la barra con los iconos: esta vez pulsamos en el botón de diccionario.



—Me dice que no está activado ningún diccionario.

—En efecto, se me había olvidado, necesitamos cargar el diccionario que interese. Para ello, pulsamos en el centro de la pantalla del **CoolReader**, de nuevo en **Opciones** y escogemos como **Diccionario** la opción **ColorDict new**.



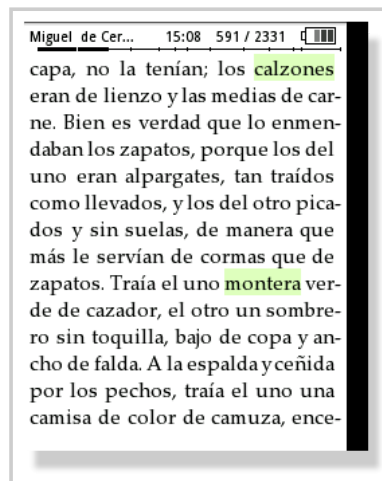
Esta aplicación gratuita de software libre permite la consulta simultánea de varios diccionarios. Vamos a descargarla de la Red o del repositorio, como ya

sabéis todos hacer de maravilla, y la instalamos en el terminal.

Por último, copiamos con **ES Explorador de archivos** desde el repositorio web de la clase la carpeta **/dictdata**, que contiene los archivos con los diccionarios, y la pegamos en la carpeta **/sdcard** del móvil.

Ya está: tenemos las tres cosas, una aplicación lectora, **CoolReader**; una aplicación para buscar en diccionarios, **ColorDict**; y unos diccionarios digitales estandarizados en los que llevar a cabo la búsqueda fuera de línea, desconectados, como por ejemplo uno basado en el de la Real Academia, que su compilador llama **miniRAE**.

Estamos listos para retomar la lectura del texto cervantino e iniciar la búsqueda. Que el primero que encuentre el significado de un término extraño lo diga en voz alta.



—Profe, he encontrado una palabra rara, «lienzo», que significa «tela que se fabrica de lino, cáñamo o algodón»: de eso es de lo que se hacían los calzones de los chavales. Creo que es una cachondada de Cervantes, que dice enseguida que llevaban «medias de carne», es decir, que eran tan pobres que no llevaban medias, ¿no es eso?

—Pues efectivamente, pero, ¿sabes con seguridad lo que son los calzones?

—Pues los calzoncillos.

—Frío, frío.

—Yo lo he buscado en el diccionario, profe, y los calzones son los pantalones.

—¡Toma, tío!

—Pues precisamente de esto se trata, chicos, de leer tranquilamente, buscando lo que desconocemos, pero también lo que creemos saber pero no estamos seguros, y en realidad desconocemos también. El diccionario es nuestro amigo, nuestro colega y compañero: esto que estáis haciendo, que es buscar las palabras en el diccionario con tres pulsaciones...

—Profe, son cuatro pulsaciones, porque luego hay que tocar en el botón de atrás para volver al libro.

—¡Tres, cuatro pulsaciones! Únicamente cuatro pulsaciones, es un milagro. Os confieso, chicos, que esto es vivir el sueño del profesor de Lengua: que los alumnos se despepiten por consultar el diccionario.

Mi abuelo Arturo, que era maestro en una escuela de aldea, me hacía dejar de jugar a las cartas, a la escoba, en la que hay que sumar quince, y me obligaba a levantarme a coger el diccionario para buscar la palabra. Yo bufaba, claro. Pero ahora es diferente, qué suerte tenemos.

—Profe, iba a preguntar qué es «despepitarse», pero mejor lo he buscado en el diccionario, ¡y aparece!

—Pues yo he buscado «bufar», que referido a una persona significa «Manifestar su ira o enojo extremo de algún modo», aunque también coloquialmente puede ser «Soplar». ¿Qué es lo que hacías exactamente, profe?

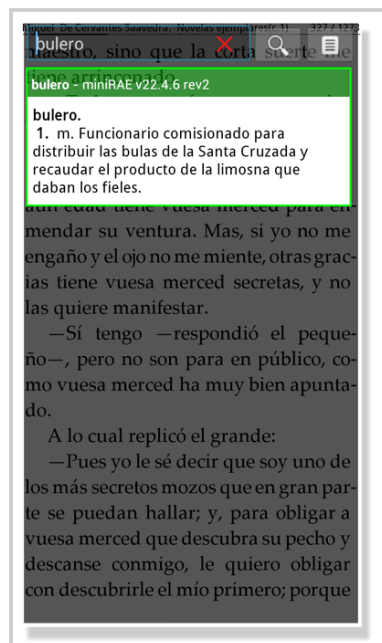
—Las dos cosas, soplar y... cabrearme. Así vamos bien, exprimiendo el diccionario. Venga, oigamos más palabras.

—«Sestear», «dormir la siesta».

—«Alnado», «hijastro».

—«Polainas», «una prenda...»

—«Bulero», «que distribuye las bulas de la Santa Cruzada...»

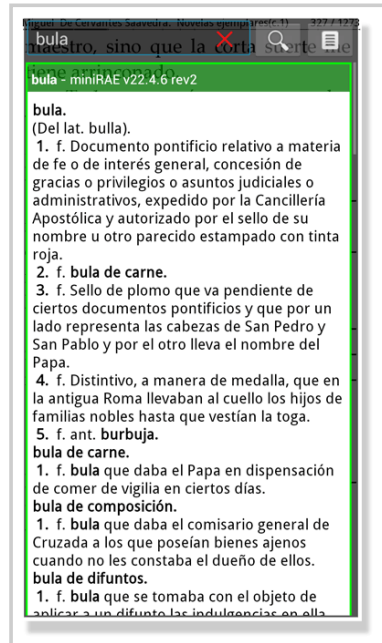


—¿Y sabes lo que eran esas bulas? ¿No?

Pues si pulsas en la palabra «bulas» dentro del párrafo explicativo del diccionario, se selecciona la palabra, se escribe, y se puede realizar una nueva búsqueda tocando el icono correspondiente.



Entonces se presentan en pantalla las nuevas acepciones, aunque para que funcione correctamente, antes le debes quitar la ese del plural de «bulas» y dejar sólo «bula». Hay que tener cuidado con los plurales en el diccionario, ya sabéis.



Y así sucesivamente, se puede ir saltando de término en término. Eso es el hipertexto, pero en el interior del diccionario. También se puede borrar la palabra buscada pulsando en la **X** roja y escribir una nueva, examinar los resultados, saltar a una de las acepciones, y de esa a otra y así sucesivamente. Una maravilla, propia de un nuevo deporte: el salto de diccionario de la lengua.

Además, si pulsáis a la vez el botón físico de encendido y el botón central inferior podéis sacar pantallazos (*screenshots*) de la pantalla del móvil, lo que a los profesores digitales nos viene muy bien además.

Eso es precisamente lo que voy a hacer, un montón de pantallazos y los voy a subir al **aulavirtual**, para que el que quiera repasar esta actividad pueda hacerlo. Vosotros podéis hacer los vuestros también, y consultarlos en la **Galería**, junto con las otras imágenes del móvil.

—Profe, no te vayas por las ramas, que te entusiasmas y pierdes el hilo principal.

—Tienes razón, ahora cada uno a lo suyo, a practicar la lectura silenciosa individual. No se os olvide **colorear** en el libro la palabra una vez buscada en el diccionario, que más adelante exportaremos la lista con ese vocabulario buscado, y me la enviaréis para que yo la revise.

—Profe, la aplicación llama a eso **marcadores**.

—Eso es, marcadores, *bookmarks*, en el sentido de palabras marcadas. Como seguro que no nos dará tiempo a terminar la lectura en lo que queda de clase, podéis continuar leyendo cuando haya ocasión, en el autobús, en el Metro, en el coche, andando a casa o en el retrete, que el móvil va a cualquier parte con vosotros, que lo sé yo, y traéis leída la novelita y coloreados los marcadores para la siguiente sesión de clase, que será...



2.1.2. Segunda sesión. Marcadores

[Primer narrador] Concluidas las correcciones, dice el profesor:

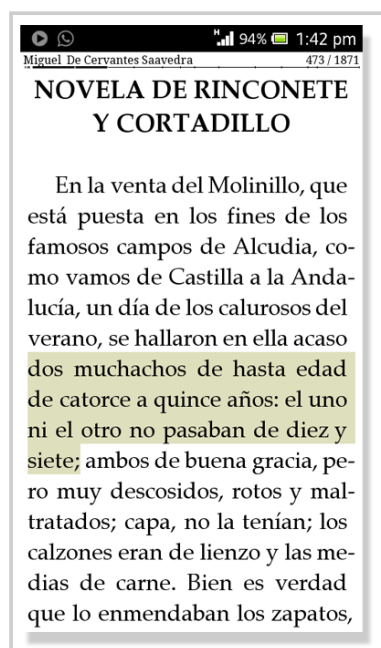
—Esta última parte de la sesión de hoy la dedicaremos a lectura digital. Saquemos los móviles, toquemos en la aplicación lectora y abramos *Rinconete y Cortadillo*. Id pasando las páginas de forma rápida y calculad a ojo qué media de términos en cada página habéis coloreado como marcadores por ser desconocidas o dudosas. ¿Cuántos más o menos?

—En mi caso, profe, dos o tres palabras por página.

—Pues yo, tres o cuatro por pantalla.

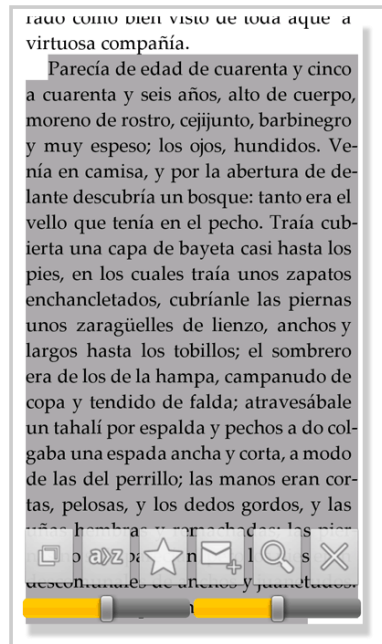
—Y yo lo mismo...

—No está mal, tampoco son tantas, pero son unas cuantas. Eso significa que el diccionario es imprescindible para enterarse mejor de lo que Cervantes, o cualquier autor, quiere decir. Si no lo usamos, nos perdemos muchos matices o, incluso podemos equivocarnos todo el sentido. Los marcadores coloreados nos lo indican.



Ahora vamos a hacer una práctica de búsqueda digital no de término sino de concepto. Queremos crear unos marcadores con las descripciones físicas que hace

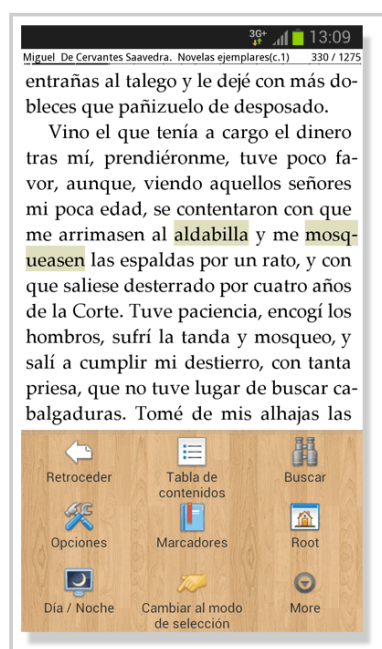
Cervantes de los protagonistas, Pedro del Rincón y Diego Cortado, y, por supuesto, del señor Monipodio. Los primeros aparecen al inicio de la novelita, como recordaréis, y el último, a lectura mediada.



Se puede utilizar la opción de **Búsqueda** interna del **CoolReader**, para encontrar la frase, y mediante la doble pulsación y el arrastre colorearla entera para convertirla en un marcador. Las barras deslizantes permiten ampliar la selección a la siguiente página o acortarla.

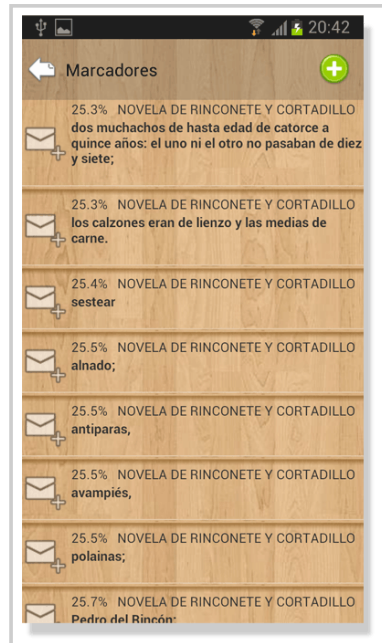
—Las barritas se las traen profe, o se pasan o se quedan cortas.

—Sí, tiene su maña. Para terminar el ejercicio, vamos a exportar los marcadores que hemos creado mediante nuestras pulsaciones y crearemos con él un único archivo de texto que resume las dudas y búsquedas de cada uno.



Tocamos en el centro de la pantalla para que se abran las opciones y de nuevo en el botón **Marcadores**. Ello nos lleva a una pantalla en la que se relacionan

todos los marcadores.



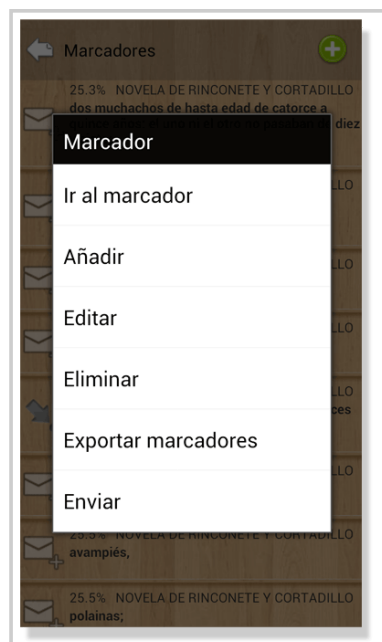
Podemos pulsar en cualquiera de ellos y saltamos con el hipertexto a la página correspondiente, para poder leer de nuevo la palabra en su contexto.

Ya hemos reflexionado otras veces sobre la importancia de la relectura, que ofrece muchas sorpresas, muy agradables.

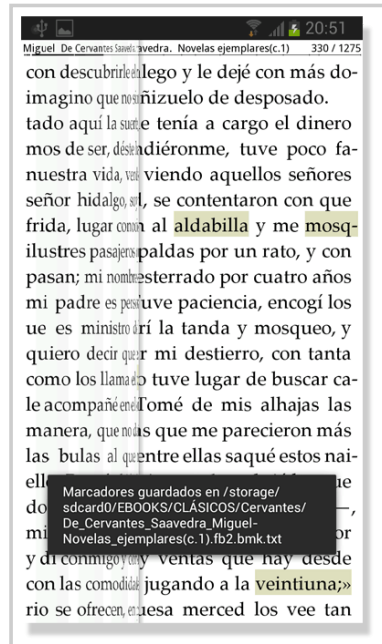
Recordad que clásico significa vigente, no antiguo ni pasado de moda: más bien lo contrario. Clásico es lo que todavía nos habla, que su significado no se agota, que cada vez dice cosas nuevas, que releerlo es fuente segura de descubrimientos.

—Espera, profe, que para volver a la lista de marcadores no funciona el botón de **Atrás**.

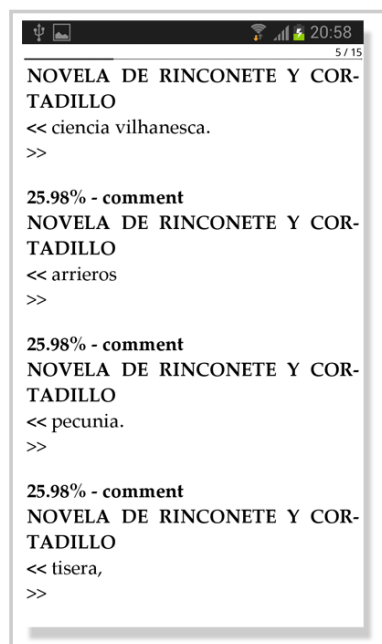
—Cierto, hay que pulsar de nuevo en el centro de la pantalla y abrir los **Marcadores**. Hagámoslo y quedémonos ahí.



Si pulsamos ahora en el botón de **Menú contextual**, se presentan varias opciones. La que nos interesa ahora es la de **Exportar marcadores**.



Pulsamos en ella, y ya está: un mensaje emergente nos dice por un instante en qué carpeta se ha guardado el nuevo archivo de texto, que resulta ser la misma carpeta en la que tenemos el archivo del libro electrónico; en nuestro caso, en la de descargas **/Download**.



El archivo se llama como el libro, con el añadido de **.bmk.txt** y lo podemos abrir desde el propio **CoolReader**, utilizando la opción **Abrir archivo**. Se muestra entonces un texto de varias páginas que reúne todos los marcadores, enunciando los términos y su localización en el texto en forma de porcentaje.

Es un poco feo pero nos vale. En la cabecera se puede saber cuántas páginas ocupan los marcadores, y dado que hay unos tres o cuatro por página, es posible calcular el total de ellos. Pero no es necesario hacerlo.

Para concluir, enviad el archivo a nuestra cuenta (lectodigitantes@gmail.com), adjuntándolo a un correo electrónico.

—Oye, profe, ¿nos enseñarás a jugar a la veintiuna, como los pícaros?

—Debe ser como la escoba a la que jugabas de pequeño con tu abuelo, ¿no?

—¿A la veintiuna? Eso está hecho, chicos. Pero antes rematemos la sesión resumiendo algunas conclusiones de toda esta experiencia:

- El diccionario digital, mola.
- Mola más dar tres pulsaciones que trece.
- En consecuencia, busquemos los atajos y ahorremos pulsaciones, que la lectura nos cundirá más.

Los profesores y los estudiantes tenemos que ponernos en contacto con los desarrolladores de aplicaciones para aconsejarles sobre nuestras necesidades y pedirles que mejoren sus aplicaciones, por ejemplo, disminuyendo las pulsaciones necesarias para hacer las cosas.

—Pero profe, eso no sabemos hacerlo nosotros.

—¿Cómo que no? El autor de la aplicación **Cool Reader** que estamos usando se llama Vadim Lopatin y en la Red usa el alias de *buggins*. Le conozco, es un decir, desde que hacía *firmware* para los primeros aparatos lectores (*ereaders*) de tinta electrónica, los **Papyre**, cuando solo unos locos minoritarios leían en artefactos en el Metro o el autobús. Hace lo menos cuatro o cinco años, una eternidad.

Precisamente el otro día le he escrito para pedirle que modifique la aplicación de manera que sea posible seleccionar y buscar en el diccionario una palabra que ya forma parte de un marcador y está coloreada, lo que ahora no es posible.

—¿Y lo ha hecho?

—Imagino que lo hará en cuanto pueda, uno de estos días.

—¿Qué dirección tiene?

—Espera que lo miro en la ayuda, es esta: buggins@fromru.com.

—Pues yo le voy a proponer, profe, que en la versión española, en la pantalla de **Nuevo marcador** escriba «Comentarios» y no «Commentarios».

—Pues mire usted qué bien, corregiremos así una errata.

—Pues yo le voy a pedir que la lista de marcadores exportados no sea tan fea.

—Hala, carretera, que ya veo que hemos terminado.



Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [TECNOLOGÍAS](#)

Sacad los móviles, vamos a leer

Parte 3 de 7

[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

2.2. Escena segunda.

En el Cancho de los Muertos de La Pedriza: la cueva de Montesinos y la literatura fantástica

[Primer narrador] El profesor se sitúa cerca del borde, para que los estudiantes disfruten del paisaje mientras les habla.

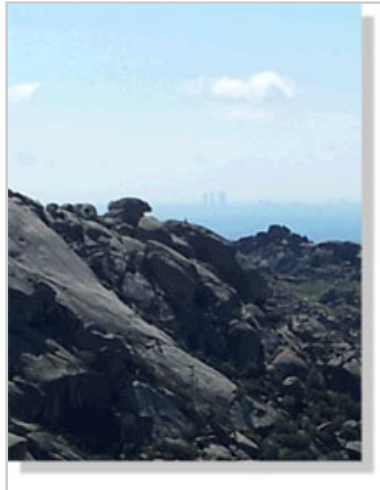


—¿Qué os parece la vista, chicos? Estamos en un paisaje fantástico e inigualable, sobre unas rocas inmensas que han visto bandoleros y guerrilleros, despeñamientos, montañeros y también combatientes de la Guerra Civil, refugiados y escondidos aquí.

Es el **Cancho de los Muertos**, uno de los grandes peñascos de la Pedriza, y del que se cuentan muchas leyendas. En él se juntan naturaleza, historia y, cómo no, educación.

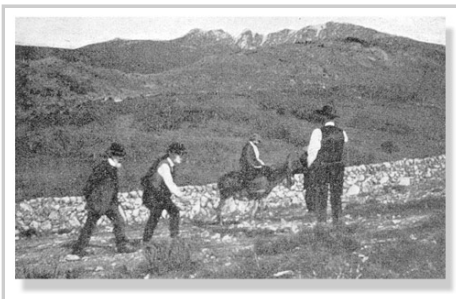


La vista a lo lejos, recortada en el horizonte, muestra el perfil dentado de los rascacielos del norte de Madrid, ahí.



Al otro lado del valle se sitúa el **Refugio Giner**, donde luego bajaremos a merendar, llamado así en honor de Francisco Giner de los Ríos, el pedagogo que promovía que los alumnos salieran de las aulas y continuaran su aprendizaje en el entorno natural: que las rocas y los arbustos fueran sus maestros.

Él y otros profesores de la Institución Libre de Enseñanza iniciaron las visitas escolares a la Sierra de Guadarrama y nosotros hoy continuamos ese impulso. Os voy a enviar al grupo una foto que me gusta mucho que muestra a Giner, Altamira, Cossío y otros ascendiendo a pie, con sus chaquetas en la mano, por el antiguo camino de Cercedilla a El Ventorrillo. En la lejanía se puede identificar el perfil inconfundible y majestuoso de Siete Picos.



Aprovechemos este estupendo nublado que nos hace sombra para poder ver mejor las pantallas de nuestros terminales, que ya sabéis que el sol desnudo es el punto más débil de toda esta tecnología de las pantallas retroiluminadas.

—El otro, profe es lo poco que duran las baterías.

—Pues así es. Por si acaso, he traído un recargador portátil de baterías, para los más necesitados. Sugiero que economicemos energía, que el día será largo. Comencemos, sacad los móviles y continuemos la lectura, que ya hemos estado saltando como cabras un buen rato. Sentémonos en estas rocas, todos juntos, pero colocados por grupos de lectura de tres o cuatro personas.

Continuando con el *Quijote*, hoy acometeremos **la aventura de la cueva de Montesinos**, episodio que tiene mucho en común con el escenario en el que nos encontramos: el paisaje evocador manda, e impone sus propias reglas sobre el alma.

Aquí, en la Pedriza, se manifiesta el poderío de las fuerzas internas de la Tierra, que expelen estas rocas ígneas plutónicas que el aire, el agua y el viento modelan como juguetes de gigantes y crean este batolito granítico, el más grande de Europa.

Algo parecido le ocurre a don Quijote, que ha oído hablar de la cueva de Montesinos, «de quien tantas y tan admirables cosas en aquellos contornos se contaban», dice Cervantes en el capítulo II, 18; aunque no es hasta el capítulo II, 22

Donde se da cuenta de la grande aventura de la cueva de Montesinos, que está en el corazón de la Mancha, a quien dio felice cima el valeroso don Quijote de la Mancha.

Acompañados por un guía, el caballero y su escudero Sancho Panza hacen noche en una pequeña aldea, y aquel le indica que a la cueva.

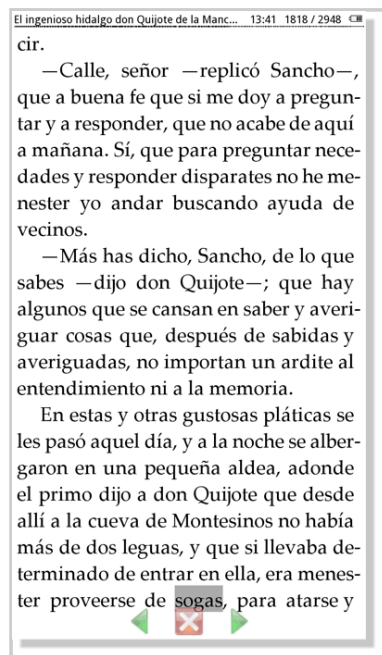
...no había más de dos leguas, y que si llevaba determinado de entrar en ella, era menester proveerse de sogas, para atarse y descolgarse en su profundidad.



Ahora, chicos, es el momento de leer el resto de la historia en el móvil: para ello, pulsad en la pantalla para que se abra la ventanita con opciones y pulsad en **Buscar**, escribid «**sogas**», tocad de nuevo en el icono de los binoculares...



y en un instante, aparecerá la página donde se hallan la palabra correspondiente y su contexto.



Este párrafo es el que nos interesa para empezar a leer, pero antes vamos a dar algunas indicaciones para realizar una lectura comprensiva profunda.

En primer lugar, concretemos el procedimiento a seguir: buscaremos términos en el diccionario y crearemos marcadores coloreados, como ya sabemos, pero a ello añadiremos la novedad de **redactar comentarios** a algunos de ellos, para lo cual habrá que teclear texto y escribir.



Veamos un ejemplo: leamos hasta llegar a la palabra «esquilón» y terminemos el párrafo. Como no sabemos lo que es un esquilón, tras buscarlo en nuestro diccionario, al crear el marcador se nos ofrece la opción de redactar un comentario.

En este caso, escribimos una de las acepciones del término, por ejemplo «cencerro», y lo salvamos pulsando en el botón con la virgula verde. Se puede volver en cualquier momento sobre un marcador, para editarlo y modificarlo, pulsando de nuevo dos veces en la palabra coloreada.

Otra opción es buscar sinónimos o antónimos utilizando una aplicación específica para ello, como la que instalamos el otro día. Voy a crear una **zona wifi** desde mi terminal, para que podáis conectaros a ella y hacer las consultas sin que os suponga gasto en vuestra tarifa personal de datos.

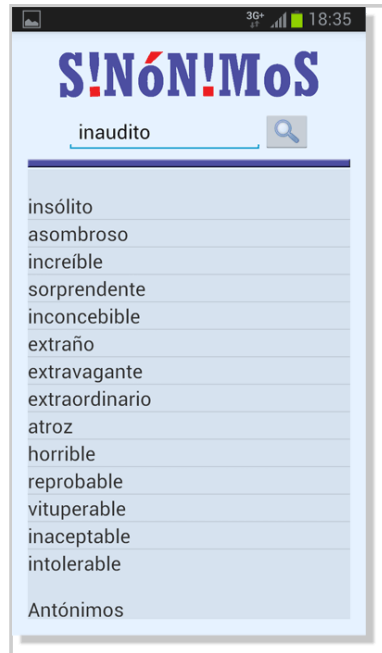
Dice don Quijote a Dulcinea:

Si es posible que lleguen a tus oídos las plegarias y rogaciones deste tu venturoso amante, por tu inaudita belleza te ruego las escuches.

¿Qué significa «inaudita» referido a la belleza? La definición del diccionario no lo aclara por completo. ¿Alguien lo ha buscado ya?

—Yo, profe: «inaudito», en masculino, significa «Nunca oído» o bien «Monstruoso, extremadamente vituperable», pero no parece ser ninguna de las dos.

—Venga, copiad el término, abrid la aplicación de **Sinónimos** y buscad resultados, tanto **sinónimos** como **antónimos**. ¿Cuál sería el sinónimo más adecuado en vuestra opinión?



—Yo creo, profe, que Dulcinea tiene una «asombrosa» belleza.

—Pues yo creo que «insólita».

—Y yo que «inconcebible».

—Puede que no haya respuesta exacta a nuestra pregunta: lo único que sabemos seguro es que el autor la calificó de «inaudita belleza», una expresión misteriosa y chocante, que habría gustado a los surrealistas. ¿Y qué antónimos habéis encontrado?

—Pues belleza «corriente», «normal», «vulgar»...

—Muy bien, es suficiente. Este mismo sistema de marcador con comentario lo podemos emplear para redactar anotaciones a párrafos enteros que seleccionemos como marcadores, y no solo a palabras sueltas.

Os voy a proponer varias incógnitas que deberéis investigar en el texto de Cervantes: hay que localizar en el texto digital el párrafo correspondiente, marcarlo y anotar en el comentario la incógnita que resuelve.

Pongamos un ejemplo: ¿además de a Dios, a quién y cómo se encomienda don Quijote antes de iniciar su aventura? La respuesta es fácil: hay que subrayar el párrafo

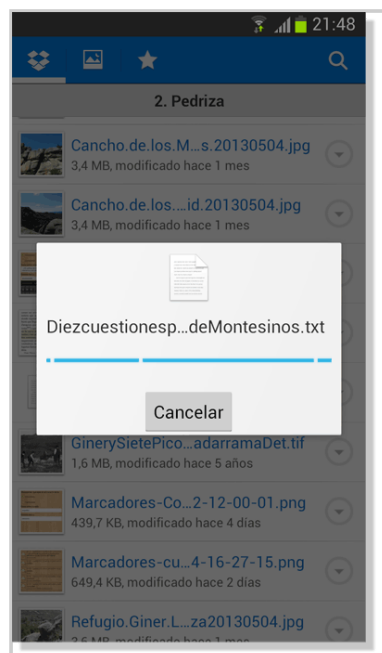
iOh, señora de mis acciones y movimientos, clarísima y sin par Dulcinea del Toboso!.



Probad la doble pulsación sobre la primera palabra del párrafo y sin soltar, deslizard la yema del dedo sobre el texto hasta completar las líneas; entonces, soltad y tocad en el icono de marcadores; por último, teclead «encomienda», y listo.

—Profe, venga, ya lo hemos entendido; ¿cuáles son las preguntas?, que queremos empezar.

—No tengáis tanta prisa, que aquí, en este mundo fantástico, el tiempo pasa de otra forma. Por cierto, tengo ya colocada en la carpeta de **/LaPedriza** que compartimos en la nube, con la aplicación **Dropbox**, el archivo en formato **.txt** con la lista de las diez cuestiones, y ya os avanzo que una de ellas es sobre el tiempo.



Una vez que estéis conectados a la zona wifi de mi móvil, id a la aplicación **Dropbox** y localizad la carpeta común que he mencionado; entonces, buscad el archivo de texto que interesa. Al pulsar para abrirlo, la carpeta local del móvil se sincronizará con la versión de la carpeta de la nube, y se bajará el archivo. Hacedlo y enseguida vamos a leerlo, aunque antes hay que contextualizar la lectura.

La escritora Laura Gallego, que tanto os gusta, es autora de espléndidas obras de literatura fantástica, como *Memorias de Idhún*, *Donde los árboles cantan*, que fue Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2012, y *El Libro de los Portales*. Ella misma, en una [entrevista](#) a la prensa que tengo aquí guardada, en el móvil ([GALLEGO](#), 2013), dice así:

Los libros de caballerías son los grandes best sellers del siglo XVI y son, sin lugar a dudas, literatura fantástica.

Ella lo sabe bien, porque está haciendo una tesis doctoral sobre la obra de 1579 «*Belianís de Grecia*», y termina:

Cervantes la leyó y hay episodios del *Quijote* que remiten al *Belianís*.

Las gentes del Siglo de Oro se apasionaban con las novelas de caballerías y, aunque Cervantes se mete con ellas y las parodia, siguieron teniendo un gran éxito, como prueba que se reeditarán continuamente.

A diferencia de otros países, como Inglaterra o Francia, esa tradición se perdió luego en España, ya que el fantástico se convirtió en un género menor, aunque en nuestro tiempo está viviendo una época dorada. En este episodio de Montesinos, Cervantes practica la literatura fantástica de una forma muy peculiar, que tenemos que analizar con cuidado.

Ahora ya podemos leer en voz alta las *Diez cuestiones para la lectura de la aventura de la cueva de Montesinos* (Capítulos II, 22 y 23 del *Quijote*)

1. ¿En cuánto tiempo transcurre el episodio?
2. ¿Hay un portal fantástico que comunica dos mundos?
3. ¿Cómo llama don Quijote a los magos y qué magia realizan?
4. ¿Hay muertos vivientes o zombis? ¿Y fantasmas?
5. ¿Cómo sabe don Quijote que lo que le ocurre es real y no un sueño?
6. ¿Cuáles son las bromas de Cervantes?
7. ¿Hay humor negro?
8. ¿Qué profetiza Merlín?
9. ¿Qué explicación fantástica se da de las Lagunas de Ruidera y del río Guadiana?

10. ¿Qué le hace a Sancho dudar de lo que cuenta don Quijote?

No os perdáis tampoco el detalle de que el palacio o alcázar de Montesinos tiene paredes de cristal transparente, ¿no os recuerda eso a algo?

—¡A nuestro instituto!

—Oye, profe, ¿piensas que los videojuegos son los libros de caballerías de ahora?

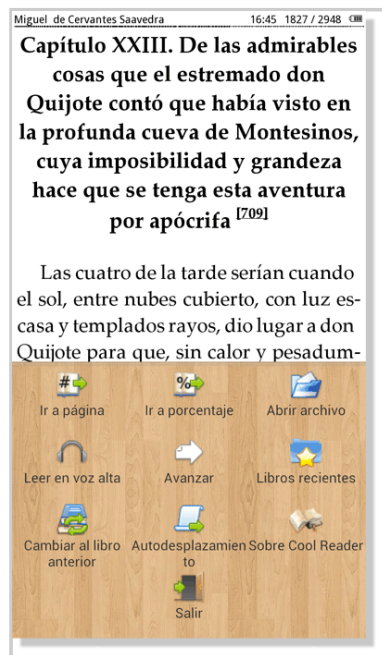
—¡En tu caso, desde luego, melón, que se te ha secado el «celebro» de tanto abusar de ellos!

—¡Mira tú quién fue a hablar!

—Venga, chicos, haya paz. Tras este paréntesis, vamos a leer. Pero lo haremos como se entendía la lectura en los siglos anteriores a la alfabetización que se extendió a partir del Siglo de las Luces. Leeremos en voz alta, para apreciar la oralidad con la que se escribía en esos siglos: podremos así valorar cómo las pausas para respirar, por ejemplo, vertebran las frases.

Sobre esto tengo localizado un ejemplo textual que nos puede valer: el capítulo II, 66 se titula así:

Que trata de lo que verá el que lo leyere, o lo oirá el que lo escuchare leer.

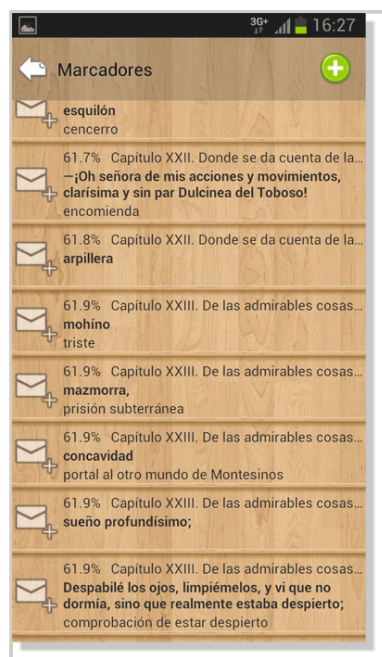


A propósito, la aplicación **CoolReader** posee un sistema de **lectura digital en voz alta** (*text to speech* o TTS) mediante el que una voz electrónica va pronunciando el texto digital, entonando y marcando las pausas, según sean comas, puntos y comas, punto y seguido o punto y aparte.

Ojo, que no hay que confundir lectura digital en voz alta de texto con archivos de audio o audiolibros, que también los hay de algunas obras, como el *Quijote*, y en los que las voces lectoras son humanas naturales.



Se puede regular la velocidad de lectura. Probadlo cuando queráis, pero tened en cuenta que las voces electrónicas se descargan e instalan por separado, y que las buenas y más naturales son de pago. Todavía queda mucho terreno que recorrer en esta materia, pero sorprende lo que ya se ha logrado.

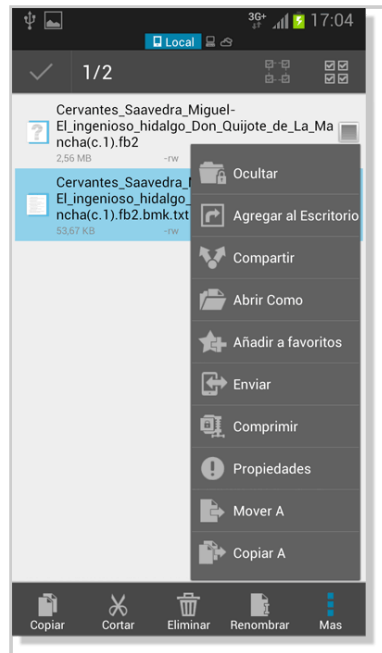


Así pues, cada grupo que se busque un peñasco propio y lea en voz alta humana los capítulos II, 22 (última parte) y 23, primero de un tirón y luego, en la segunda vuelta, deteniéndose donde parezca para comentar y discutir en grupo palabras o frases de interés, marcándolas, así como para añadir los **comentarios a los marcadores**.

Escribiremos «portal fantástico», «magos», «broma», «profecía de Merlín» y las demás.

Por último, abrid la lista de marcadores y comprobados y, si fuera necesario, modificadlos.

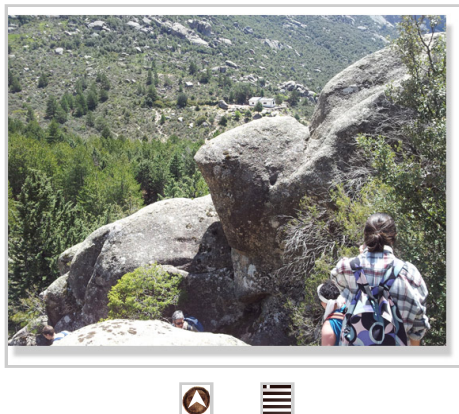
Luego, exportad los marcadores con la opción de menú correspondiente que sabemos, y enviadme el archivo adjunto por correo electrónico a la cuenta de **Gmail** lectodigitantes@gmail.com.



Recordad el truco para enviar un archivo anexo por Gmail: hacerlo de forma indirecta. Lo localizáis con **ES Explorador** en la misma carpeta del *ebook*, lo seleccionáis con una pulsación larga y escogéis la opción **Compartir** y dentro de ella **Gmail**. Y a **Enviar**, claro.

Buena lectura digital, que nos abrirá el apetito para el descenso al Refugio Giner y la deseada merienda.

Después, organizaremos unos juegos.



[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
Quevedo

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [TECNOLOGÍAS](#)

Sacad los móviles, vamos a leer

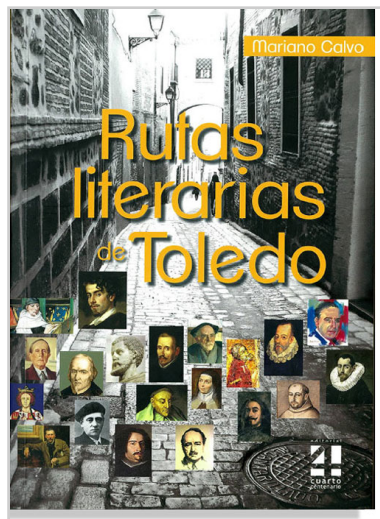
Parte 4 de 7

[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

2.3. Escena tercera.

En Toledo: los autores del Quijote y la geología literaria

[Primer narrador] El profesor reagrupa en una esquina a los estudiantes y les habla así:



—Tenéis que saber, chicos, que estamos aquí, en la ciudad imperial, gracias a este magnífico libro, recién publicado, que tengo en mis manos: *Rutas literarias de Toledo*, de Mariano Calvo y Mari Luz González.

Los autores han rastreado los lugares toledanos con referencias literarias y han encontrado una abundancia de ellos que asombra. Son lugares reales, que se pueden visitar, en los que transcurren, y lo digo en tiempo presente, porque la literatura sigue ocurriendo cada vez que una obra encuentra su lector, transcurren,

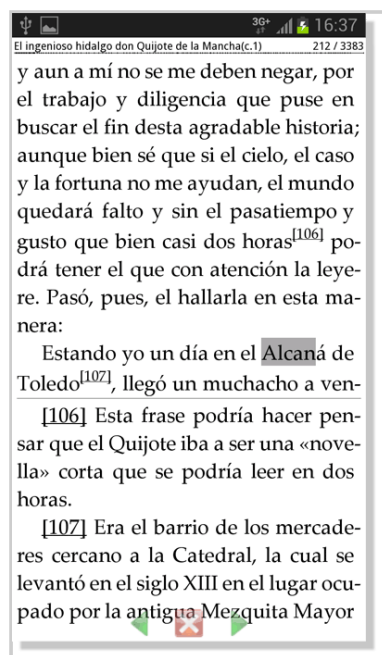
decía, escenas literarias o episodios relacionados con los autores y la época que les tocó vivir.

Sobre Cervantes hay nada menos que 18 localizaciones; la primera de ellas se refiere a esta [plaza de las Cuatro Calles](#), que hace siglos se denominaba *El Alcaná*, el barrio comercial por excelencia de Toledo, que se extendía también por la calle del Hombre de Palo y otras. En árabe, «aljanat» significa tienda.

Si sacáis el móvil y abris el libro electrónico, podréis buscar la palabra «Alcaná», no olvidéis poner la tilde, y gracias al hipertexto saltaréis al capítulo I, 9.

¿Puedes leer tú estos cuatro párrafos en voz alta, por favor?

—Claro, profe. Dice así:



Estando yo un día en el Alcaná de Toledo, llegó un muchacho a vender unos cartapacios y papeles viejos a un sedero; y, como yo soy aficionado a leer, aunque sean los papeles rotos de las calles, llevado desta mi natural inclinación, tomé un cartapacio de los que el muchacho vendía, y vile con caracteres que conocí ser arábigos. Y, puesto que, aunque los conocía, no los sabía leer, anduve mirando si parecía por allí algún morisco aljamiado que los leyese; y no fue muy dificultoso hallar intérprete semejante, pues, aunque le buscara de otra mejor y más antigua lengua, le hallara. En fin, la suerte me deparó uno, que, diciéndole mi deseo y poniéndole el libro en las manos, le abrió por medio y, leyendo un poco en él, se comenzó a reír.

Preguntéle yo que de qué se reía, y respondiome que de una cosa que tenía aquel libro escrita en el margen por anotación. Díjele que me la dijese; y él, sin dejar la risa, dijo:

—Está, como he dicho, aquí en el margen escrito esto: «Esta Dulcinea del Toboso, tantas veces en esta historia referida, dicen que tuvo la mejor mano para salar puercos que otra mujer de toda la Mancha».

Cuando yo oí decir «Dulcinea del Toboso», quedé atónito y suspenso, porque luego se me representó que aquellos cartapacios contenían la historia de don Quijote. Con esta imaginación, le di prisa que leyese el principio y, haciéndolo así, volviendo de improviso el árabe en castellano, dijo que decía: *Historia de don Quijote de la Mancha, escrita por Cide Hamete Benengeli, historiador árabe*.

—Muchas gracias. Este texto nos aporta numerosas pistas, que pueden ser la columna vertebral de la investigación que queremos realizar sobre los autores del *Quijote* mediante lectura digital: uno, anónimo, que habla en primera persona («Estando yo un día..., anduve mirando, diciéndole mi deseo, preguntéle, etc.»); otro, que se le cita por su nombre como «*Cide Hamete Benengeli, historiador árabe*» y otro más, no olvidemos este detalle, que escribe «en el margen por anotación», que quizás fuera el mismo Hamete u otro, ¿el tercero?, que a su vez se refiere a otros diferentes que cuentan la historia y «dicen que...».

Por otro lado, el morisco que ríe, que sabe árabe y también castellano -eso significa *aljamiado*- entra en tratos con el protagonista, que está muy interesado en los papeles en escritura árabe que no sabe leer. Cervantes estuvo prisionero cinco años en Argel, así que toda esta temática le es muy familiar. Por favor, sigue leyendo:

Mucha discreción fue menester para disimular el contento que recibí cuando llegó a mis oídos el título del libro; y, salteándosele al sedero, compré al muchacho todos los papeles y cartapacios por medio real; que, si él tuviera discreción y supiera lo que yo los deseaba, bien se pudiera prometer y llevar más de seis reales de la compra. Apartéme luego con el morisco por el claustro de la iglesia mayor, y roguéle me volviese aquellos cartapacios, todos los que trataban de don Quijote, en lengua castellana, sin quitarles ni añadirles nada, ofreciéndole la paga que él quisiese. Contentóse con dos arrobas de pasas y dos fanegas de trigo, y prometió de traducirlos bien y fielmente y con mucha brevedad. Pero yo, por facilitar más el negocio y por no dejar de la mano tan buen hallazgo, le truje a mi casa, donde en poco más de mes y medio la tradujo toda, del mismo modo que aquí se refiere.

Tenéis que saber que en la nave de San Cristóbal del claustro de la Catedral que se encuentra al final de esa calle, que era el mentidero de la ciudad, se negoció la traducción del manuscrito original de Cide Hamete Benengeli, el verdadero y *primer autor* del *Quijote*, según se dice en la propia obra, como acabamos de comprobar.

Lo que hizo Cervantes, suponiendo que él se esconda detrás de ese protagonista anónimo, fue utilizar para escribir su obra la traducción que llevó a cabo el morisco aljamiado de un manuscrito escrito por Cide Hamete, que tenía a su vez diversas anotaciones de algún anotador sin nombre. O eso parece a primera vista, pero con Cervantes las apariencias no son lo que aparentan. Y hay más, como descubriréis pronto. Lo pasmoso en el *Quijote* es que se utilizan múltiples voces narrativas, unas encima de otras, cada una con su personalidad,

lo que debió causar no poca dificultad, aunque desde luego mucha diversión, a sus autores.

No muy lejos de aquí, junto al río Tajo, en aquella dirección, la casa números 3-9 de la plaza de los Tintes ocupa el lugar donde se alzó la casa de Cervantes y Catalina, su mujer, en Toledo, y donde el escritor sitúa la traducción de la gran obra al castellano, en poco más de mes y medio, todo un récord.



Antes he citado la calle del Hombre de Palo, que es la calle en la que nos encontramos ahora. El origen de ese nombre es una leyenda toledana que seguramente se basa en un episodio histórico: el invento por Juanelo Turriano, que fue arquitecto y Relojero Real de Carlos I, de un autómata de madera —un robot diríamos hoy—, capaz de pedir y recoger limosna en la calle, según unas fuentes, y de hacer recados yendo y volviendo hasta la catedral según otras, no tan fiables.

Manuel Mujica Láinez noveló esta historia en *El laberinto*, donde el protagonista habla de sus recuerdos con estas palabras, que leo desde la [página](#) de *Google Libros* donde he buscado el nombre del autor y la expresión «Hombre de Palo»:

Cuentan que el mencionado ingenio piomontés, acompañante en Yuste del Emperador, quien lo admiraba mucho, ideó un muñeco de traza y estatura humanas, movido por relojerías sutiles, que iba y venía de su casa a la arzobispal, en busca de la merienda. Repito que jamás lo vi, pero una noche invernal de mi niñez, a eso de las ocho, al volver en la oscuridad y el hielo, medio a los tropezones y guiándome por la memoria, de la casa del señor Dominico Greco, cuando enfilé la curva de la calle del Hombre de Palo, me alcanzó el tiempo justo para meterme en un portal y no tropezar con un bulto que por allá descendía. Escuché, eso sí, laténdome desordenadamente el corazón, un seco, duro golpeteo, como de zapatones de madera, y horrorizado me juré que el autómata inventado por Juanelo andaba de ronda. Luego que pasó, a punto de rozarme, sin que yo lo viese, y luego de añorar las pupilas de los gatos que me hubiesen permitido agujerear la tiniebla, corrí al refugio de nuestro caserón, eludiendo como pude, pues estaba ciego, las vasijas de aguas menores e inmundicias que vaciaban de la altura.

Así que podemos caminar por una calle o visitar una plaza y sentir hoy el peso de la historia y de la literatura en ella, apreciar el alma de los sitios, disfrutar de los estratos literarios que se acumulan unos encima de otros en ciertos lugares privilegiados.

Un articulista ([FERNÁNDEZ DELGADO, 2009](#)) lo llama practicar la **geología literaria**, ejercicio que provoca un auténtico cambio de estado, ya que el viajero se transforma en **paseante simbólico**, capaz de leer textos en las piedras ágrafas y mudas y evocar diálogos en las arquitecturas desnudas.

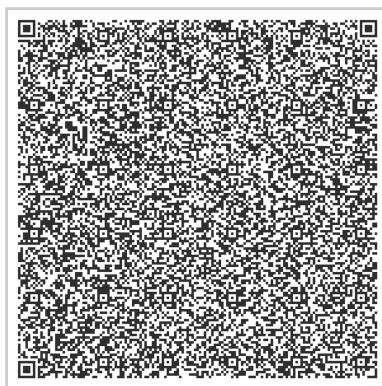
Toledo, como Madrid o Barcelona o París o Londres, son ciudades muy literarias, que merece la pena visitar mientras se lee y leer mientras se las visita.

Vayamos ahora a la plaza de la Catedral, para que pueda daros las últimas indicaciones de lo que vamos a hacer hoy, antes de dispersarnos todos por la ciudad.

Vuestro profesor de Historia ha preparado estos sobres con pegatinas, que repartiremos entre los grupos de lectura de tres o cuatro personas que habéis formado. Contiene cada una un **código QR** y un logo que identifica nuestro instituto y la campaña «**Codifica Toledo**», que es similar a la de «Codifica Madrid» que ha hecho el curso de los mayores.

Este sobre, por ejemplo, contiene una pegatina con este código QR, que para los que no sepáis el detalle significa «código de respuesta rápida» (*quick response*), un invento japonés, que permite introducir textos o direcciones de internet en esos códigos visuales semejantes a códigos de barras, como los de los supermercados, y luego leerlos fácilmente.

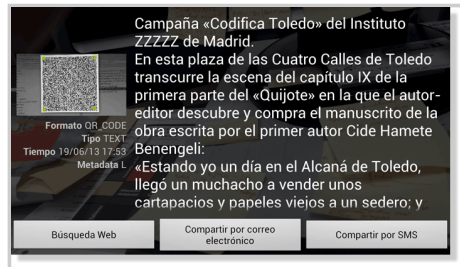
En nuestro caso, son las cámaras de los móviles las que ahora los pueden leer, si se cuenta con alguna aplicación lectora de códigos, que hay muchas para bajarse, como por ejemplo **BarcodeScanner**. Venga, instaladla. Cualquier *paseante simbólico* que disponga de un móvil inteligente puede leer el código y transformar la imagen en un texto para su pantalla, leerlo y guardarlo o compartirlo.



Aquí tengo la primera pegatina, probad a escanearla y comprobad que abre el texto que se refiere a la compra del manuscrito del *Quijote* en el Alcaná. ¿Que tal vais?

—Tarda un poco, profe, pero se abre y se lee perfectamente. Los turistas y los curiosos estarán encantados, siempre que algún «mastuerzo» o «necio» no arranque la etiqueta, claro.

—Muy cierto. Pues id cogiendo los sobres, cada grupo dos, que corresponden a otras tantas localizaciones en Toledo con un notable espesor literario detrás; juntas reúnen nada menos que la historia de la literatura española: el *Cantar de Mío Cid*, *Milagros de Nuestra Señora*, *Libro de buen amor*, *La Celestina*, *Églogas* de Garcilaso, *Lazarillo de Tormes*, Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz, Lope de Vega, Tirso de Molina, Calderón de la Barca, Gustavo Adolfo Bécquer, Benito Pérez Galdós, Vicente Blasco Ibáñez, Azorín, Pío Baroja y Gregorio Marañón.

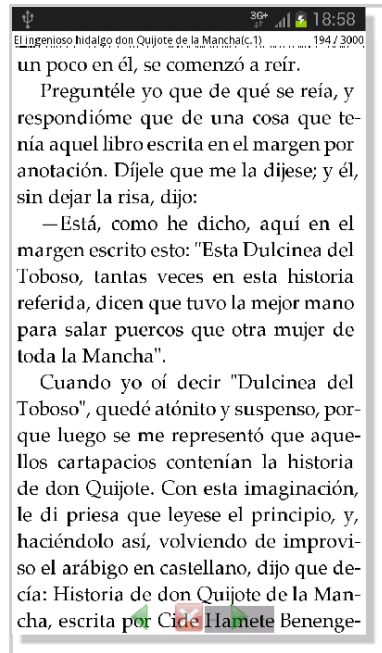


Luego deberéis visitar los sitios que correspondan, colocar las pegatinas en lugares bien visibles, comprobar que se leen bien y sacar una foto del grupo en la que se aprecie claramente la pegatina colocada. Enviad la foto al grupo que tenemos de **lectodigitantes** en **WhatsApp**, para que todos podamos verla.

Pero antes de la diáspora, vamos a dar las pistas de lectura y los procedimientos a seguir en nuestro experimento de lectura y escritura digital avanzadas. Hoy toca **leer investigando o investigar leyendo**, mejor dicho. Nuestro tema será profundizar en la cuestión de la autoría del Quijote e intentar responder a esta pregunta: **¿cuántos y quiénes son los autores del Quijote?**, cuestión tratada muchas veces y todavía no perfectamente resuelta (FERNÁNDEZ MOSQUERA, 2012), cuya indagación nos desvelará facetas de Cervantes que no imaginábamos, de modo que podremos entender la devoción que por su obra se tiene en todo el mundo, y sumarnos a ella sabiendo los porqués.

Podremos usar varios trucos de lectura digital: utilizaremos el poder buscador del texto electrónico de la aplicación de lectura del móvil para recorrer la novela de cabo a rabo en un plisplás, mientras examinamos las veces que aparece el nombre «**Hamete**» y los términos «**autor**», «**traductor**» o «**apócrifa**». Basta con estos cuatro.

Al estudiar, aunque sea someramente, el contexto en que aparece cada palabra, nos podemos hacer una idea de su significado e importancia.



Os voy a poner un ejemplo: si busco «Hamete», lo primero que me sale es el episodio que ya conocemos de El Alcaná; el siguiente salto, al pulsar en el triángulo verde, nos conduce al comienzo del capítulo 15, que dice así: «Cuenta el sabio Cide Hamete Benengeli...», que es una fórmula que se repite luego varias veces.



¿Qué nos indica? Una sugerencia para pensadores: ¿quién dice «Cuenta Cide Hamete»? ¿De quién es la voz que narra? De Cide Hamete no, claro, es de otro, ¿de quién?



Cuando localicéis un párrafo significativo para esta investigación cread un marcador nuevo, un párrafo completo coloreado, y anotad un comentario de vuestra cosecha, como por ejemplo este: «Hay un narrador que está por encima de Hamete, que es el que cuenta y narra».

Y seguid así, probando con los cuatro términos que os sugiero, elaborando comentarios a los marcadores. Un último truco para facilitar las cosas y ahorrar pulsaciones: copiad el término de búsqueda al portapapeles y pegadlo cada vez, para no tener que escribirlo.

Para los más audaces, os propongo que busquéis también el término «**fantasía**», que aparece 8 veces en el Quijote, y su evolución no tiene desperdicio. Y, cómo no, «**libertad**», una de las palabras clave para poder entender la obra.

Id, perdeos por las calles, buscad un buen rincón, leed y marcad.



[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

Letra 15

[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [TECNOLOGÍAS](#)

Sacad los móviles, vamos a leer

Parte 5 de 7

[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) | [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

2.4. Escena cuarta.

En el aula. Puesta en común de los resultados de la investigación

[Primer narrador] El profesor saca el móvil y lo muestra a los alumnos, invitándoles a sacar también los suyos.

—Veamos lo que hemos cosechado con nuestras lecturas y marcadores. Haremos una puesta en común mediante la lectura en voz alta de párrafos seleccionados donde quede de manifiesto el papel de cada uno de los autores del Quijote. Debo advertiros que no hay que apresurarse ni dar cosas por supuestas, así que no llaméis Cervantes a quien no dice su nombre.

Comencemos, sin dudarlo, por el **primer autor**, Cide Hamete Benengeli, historiador árabe y manchego. ¿Quién quiere empezar?

—Yo tengo un texto bueno, profe, del capítulo II, 1, donde se lee:

Cuenta Cide Hamete Benengeli, en la segunda parte desta historia y tercera salida de don Quijote...

—Y yo este otro del capítulo II, 2:

—Yo te aseguro, Sancho —dijo don Quijote—, que debe de ser algún sabio encantador el autor de nuestra historia; que a los tales no se les encubre nada de lo que quieren escribir.

—Y icómo —dijo Sancho— si era sabio y encantador, pues (según dice el bachiller Sansón Carrasco, que así se llama el que dicho tengo) que el autor de

la historia se llama Cide Hamete Berenjena!

—Ese nombre es de moro —respondió don Quijote.

—Así será —respondió Sancho—, porque por la mayor parte he oído decir que los moros son amigos de berenjenas.

—Fijémonos en que el propio personaje don Quijote habla del autor que escribe sus aventuras y le preocupa si las habrá descrito como debería.

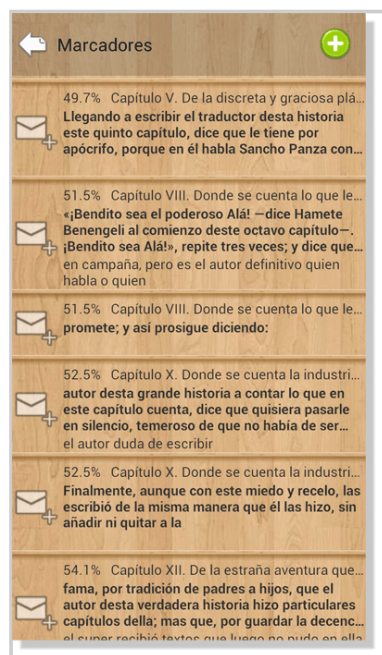
—Profe, escucha este texto, que dice el bachiller, en ese mismo capítulo:

...Es vuestra merced uno de los más famosos caballeros andantes que ha habido, ni aun habrá, en toda la redondez de la tierra. Bien haya Cide Hamete Benengeli, que la historia de vuestras grandezas dejó escritas, y rebién haya el curioso que tuvo cuidado de hacerlas traducir de arábigo en nuestro vulgar castellano, para universal entretenimiento de las gentes.

—Aquí, ¿cuántos autores tenemos?

—Tres: Hamete, el traductor y Cervantes, al que llama el curioso.

—Seamos prudentes, el curioso no tiene nombre, pero sí, es un tercer interviniente en la obra. ¿Alguien tiene algún texto sobre el **traductor** en el que se manifieste su personalidad?



—Este:

Llegando a escribir el traductor desta historia este quinto capítulo, dice que le tiene por apócrifo, porque en él habla Sancho Panza con otro estilo del que se podía prometer de su corto ingenio, y dice cosas tan sutiles, que no tiene por posible que él las supiese; pero que no quiso dejar de traducirlo, por cumplir con lo que a su oficio debía; y así, prosiguió diciendo...

—Bravo: un traductor que duda. Vayamos ahora a por el autor que encargó la traducción del manuscrito: ¿también interviene en el texto?

—Lo hace constantemente, profe: cuando aparece la frase «Cuenta Cide Hamete...», el que cuenta tiene que ser el que mandó traducir la obra.

—Algunos estudiosos lo llaman el **editor**, ya que recopiló los materiales, los preparó y los mandó imprimir, pero surge una pregunta: ¿quién es el que cuenta lo que hace el editor, el que lo presenta en tercera persona? ¿Él mismo? No parece.

Antes del editor, al inicio de la obra, hay otra voz, el **autor de los ocho primeros capítulos**, que no pudo continuar la historia por falta de noticias.

—Profe, ese no puede ser Cide Hamete, ya que se dice en I, 7:

...deja pendiente el autor desta historia esta batalla, disculpándose que no halló más escrito destas hazañas...,

y fue que el

segundo autor desta obra no quiso creer que tan curiosa historia estuviese entregada a las leyes del olvido...,

por lo que se puso a buscar y encontró el manuscrito de Cide Hamete en El Alcaná.

—Muy bien escogidos los textos. Nos vamos a apoyar en ellos para tratar la cuestión del autor definitivo. ¿Quién es el narrador que dice que el autor de los primeros ocho capítulos deja pendiente... y que el segundo autor no quiso...?

Hay una quinta voz, al que se denomina el **autor definitivo**, del que nada se conoce y es el que lo controla todo, hasta el punto que no se puede saber con certeza lo que escribió Cide Hamete, ya que es otro el que redacta y dice (FERNÁNDEZ MOSQUERA, 2012).

—Pero entonces, profe, ¿por qué dice Cervantes que él es el autor, y así figura en las portadas de los libros, si lo que hace es copiar a otro que a su vez copia a otro y además tiene el morro de firmar con su nombre? Está violando los derechos de autor y la propiedad intelectual. Es un pirata, profe.

—Pues no te imaginas en el estupendo avispero en el que nos acabas de meter con tu comentario. En efecto, en muchas partes del libro se dice que Cide Hamete es el primer autor, pero no es el único autor; en la propia obra se describe cómo el texto va cambiando de manos y transformándose y enriqueciendo, capa a capa, hasta formar la versión final que se publicó dándola a la stampa, es decir imprimiéndola, porque todo lo anterior eran manuscritos que, por supuesto, no se conservan.

Pero hay que fijarse en que en la obra unos autores reconocen que se basan en otros, lo que es una buena práctica autoral que llega hasta nuestros días, ya que siempre se recomienda, si se reutilizan textos o materiales de otros, atribuirlos claramente. Eso establecen tanto el *copyright* como el *copyleft* o las licencias libres. Los autores del *Quijote* jugaron limpio, entonces, ¿no?

—Profe, yo tengo un texto diferente a los anteriores, en él se dice que los impresores eliminaron textos del original. Escucha éste de II, 27:

...que, por no haberse puesto el cómo ni el cuándo en la primera parte, por culpa de los impresores, ha dado en qué entender a muchos, que atribuían a poca memoria del autor la falta de imprenta.

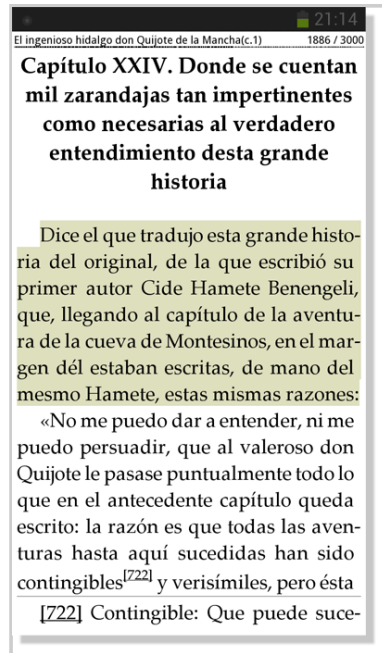
—Cuánta razón tienes. Es una verdad histórica comprobada que en el proceso de impresión, los cajistas que maquataban la obra cambiaban palabras o frases para que encajaran los tipos en la caja tipográfica, nunca mejor dicho, y así modificaban lo escrito por el autor. Y además estaban los correctores que repasaban lo compuesto y podían también provocar nuevos cambios sobre el manuscrito que servía de guía. Hay muchos *Quijotes*.

Demos una nueva vuelta de tuerca. ¿Alguien puede leer los dos primeros párrafos del capítulo II, 24? Escuchemos con extrema atención, que aquí se hila muy fino.

—Aquí van:

Dice el que tradujo esta grande historia del original, de la que escribió su primer autor Cide Hamete Benengeli, que, llegando al capítulo de la aventura de la cueva de Montesinos, en el margen dél estaban escritas, de mano del mesmo Hamete, estas mismas razones:

«No me puedo dar a entender, ni me puedo persuadir, que al valeroso don Quijote le pasase puntualmente todo lo que en el antecedente capítulo queda escrito: la razón es que todas las aventuras hasta aquí sucedidas han sido contingibles y verisímiles, pero esta desta cueva no le hallo entrada alguna para tenerla por verdadera, por ir tan fuera de los términos razonables. Pues pensar yo que don Quijote mintiese, siendo el más verdadero hidalgo y el más noble caballero de sus tiempos, no es posible; que no dijera él una mentira si le asaetearan. Por otra parte, considero que él la contó y la dijo con todas las circunstancias dichas, y que no pudo fabricar en tan breve espacio tan gran máquina de disparates; y si esta aventura parece apócrifa, yo no tengo la culpa; y así, sin afirmarla por falsa o verdadera, la escribo. Tú, lector, pues eres prudente, juzga lo que te pareciere, que yo no debo ni puedo más; puesto que se tiene por cierto que al tiempo de su fin y muerte dicen que se retrató della, y dijo que él la había inventado, por parecerle que convenía y cuadraba bien con las aventuras que había leído en sus historias».



—Yo os pregunto, chicos: ¿quién dice? Parece que el traductor, pero no, es el autor definitivo el que narra y escribe el primer párrafo, mientras que el segundo es la transcripción de la voz de Cide Hamete, en una anotación que refleja su duda, en la que además se dirige a ti, lector, para contarte algo que ha oído («dicen») de otras voces, que recogen sucesos del futuro pasado, en los que el mismo don Quijote quiere parecerse a lo escrito sobre él.

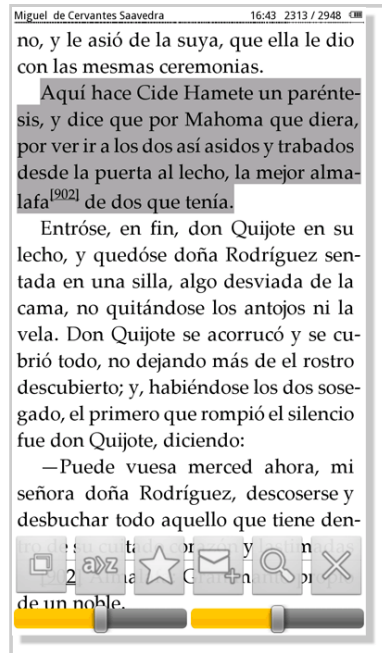
Prodigioso juego de ecos, que marea un poco y da cuenta del virtuosismo del autor. Pero, ¿de qué autor, de cuál de ellos?

La clave, chicos, puede estar en el significado del nombre Cide Hamete Benengeli, sobre el que se han lanzado muchas hipótesis, una de las cuales es así de contundente: en árabe Cide es señor, Hamete es Mikail y Benengeli significa hijo (*ben*) del ciervo, es decir Cervantes (SOBH, 2005):

El enigma parece, al fin, resolverse. Cide Hamete Benengeli fue, literalmente, palabra por palabra, el mismísimo Miguel de Cervantes.

—Profe, Cervantes era un vacilón, que quería quedarse con todo el mundo.

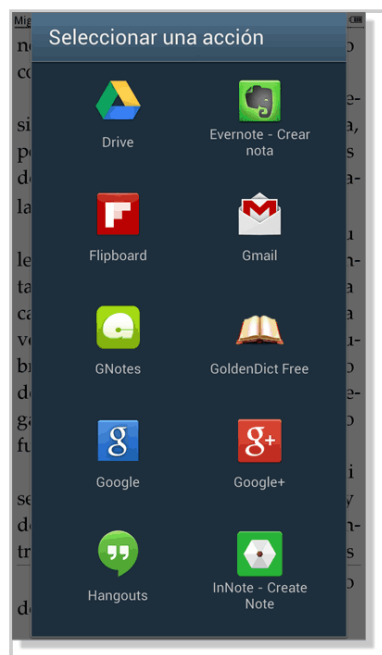
—Así es, nunca se acaba. Dejemos este tema aquí y pasemos a otra cuestión principal: las demás actividades avanzadas de lectura que tenemos para hoy.



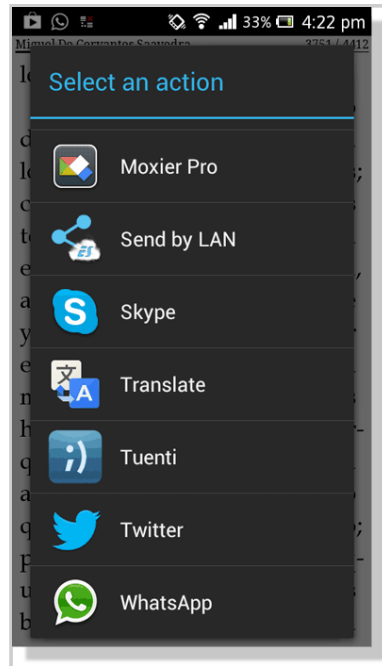
Algunos seguro que ya habéis descubierto que la opción de **Compartir** en el **CoolReader** es una mina de oro. Aparecen muchas opciones, más o menos, dependiendo de las aplicaciones instaladas en el móvil, con el sistema **Android**.



Si selecciono un párrafo y lo coloreo arrastrando, al soltar aparece una barra con opciones. Si entonces toco en el botón con el icono del sobre de **Compartir** aparecen varias pantallas con los iconos de las aplicaciones a las que puedo enviar el texto seleccionado: un total de... treinta en mi caso.



Las hay de muchos tipos, porque tengo al móvil cargadito de ellas, me gusta probar siempre cosas diferentes, quién sabe la nueva prestación que se puede encontrar. Y en el vuestro, ¿cuántas opciones aparecen?

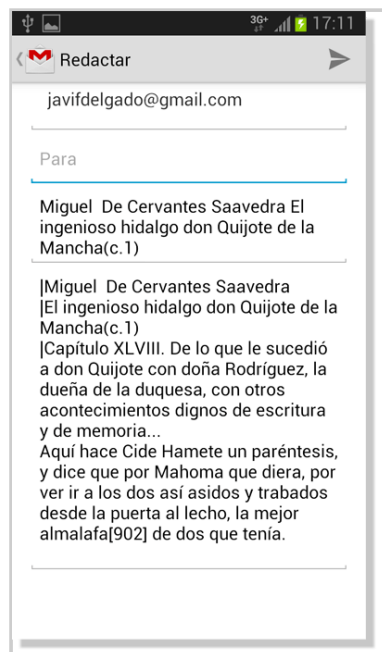


—En el mío, dieciséis.

—En el mío, solo siete, es que casi no tengo memoria.

—Cómo abusas, profe, itreinta!

—Deja, deja, que seguro que me dais cien vueltas en el manejo de otras cosas, aunque no de esta que nos ocupa. Lo que es seguro es que todos tenéis la opción de compartir mediante alguna aplicación de correo electrónico.



Probadlo, ya veréis que el sistema es muy listo: rellena por sí solo los datos del autor, los títulos de la obra y del capítulo así como el texto seleccionado. En total cuatro pulsaciones y sin escribir nada, sin errores de tecleo. Solo resta escoger el destinatario del correo (**Para**) y tocar en **Enviar**. Y me diréis, ¿y por qué iba yo a enviarle un correo electrónico a alguien con un texto literario pegado?

—Pues eso mismo, profe, ¿por qué?

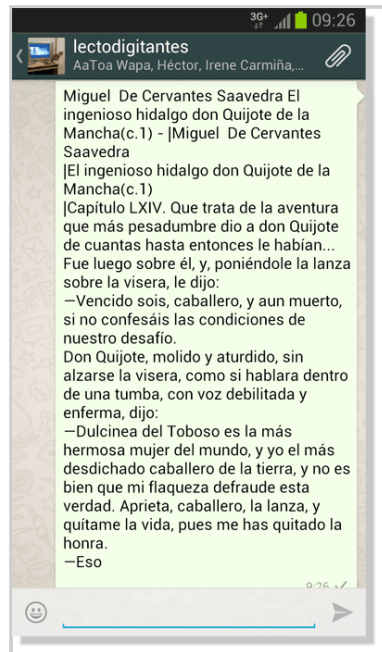
—A lo mejor un correo es algo extravagante para la gente joven como vosotros, pero ¿a que enviar un **guás** no lo es?

—¿Qué es un *guás*?

—Un mensaje instantáneo de vuestra aplicación favorita, la mensajería de **WhatsApp**: conste que la expresión en argot la he oído por ahí.

Vamos a probar: que cada uno abra sus marcadores y escoja un texto que quiere compartir con otra persona, un amigo o compañera, una novia o un novio, o vuestro padre o la abuela.

—El padre todavía, profe, pero la abuela es más difícil: ella prefiere la visita presencial, que es lo mejor para todos porque así te da primero la merienda, luego la propina y se queda tan contenta.



—No lo pongo en duda. También se puede, y eso es una maravilla, compartir con varios a la vez, como hacemos con nuestro grupo de **lectodigitantes** en **WhatsApp**. Esta posibilidad es realmente muy especial.



Voy a enviar al grupo el maravilloso texto en el que don Quijote, derrotado y amenazado por el Caballero de la Blanca Luna, demuestra su verdadera valentía y prefiere la muerte a traicionar la verdad de su dama. Dice, caído:

Aprieta, caballero, la lanza, y quítame la vida.

Lo dice completamente en serio y es sobrecogedor.

«El perdedor invencible», lo llamó un gran escritor (**FERNÁNDEZ SANTOS**, 2002). Os voy a leer, porque viene al pelo, la frase que más me gusta de una crítica cinematográfica que escribió sobre el último intento de llevar don Quijote a

la gran pantalla, que la tengo guardada como un tesoro en una ficha digital. Dice, refiriéndose al protagonista:

...A un colosal pobre hombre, a un triste gigante de la gallardía, un tipo libre, indomable y electrizado por el don de la elocuencia, poblador de la sublime especie de los perdedores invencibles, gente terca y loca que saca elevación y orgullo incluso de un mordisco de polvo o de la indiferencia de los demás ante su desdicha.

—Profe, el texto está muy bien, emociona de verdad, pero lo de compartir textos literarios en el grupo de **WhatsApp** se puede hacer en clase, como ahora sugieres tú, pero con los amigos no tiene sentido.

—¿Ah, no?

—No, profe, porque mis amigos van a pensar que soy un orgulloso y un creído por usarlo para eso.

—Y además, profe, tampoco es para tanto. Hay muchas **redes sociales** que lo que hacen mejor es precisamente compartir comentarios. Y fotos, vídeos y enlaces a cosas interesantes. Entonces sí que merece la pena escribir.

—Así que eso es lo que hacéis mientras **tecleáis ferozmente** en los móviles.

—Claro, eso. Y otras cosas, como jugar. ¿Pero eso no lo sabías ya, profe?

—Nosotros los profes sobre lo que hacéis algunos expertos con los móviles no sabemos mucho, únicamente lo general, pero no los detalles sabrosos que tanto nos gustaría conocer.

—¿Como cuáles?

—Por ejemplo, ¿en **WhatsApp** qué cosas adjuntáis a los textos que escribís?

—Pues emoticones, fotos, vídeos o audios breves, porque tienen un límite de tamaño, para que no pesen mucho.

—También se pueden anexar una ubicación o un contacto, pero no un archivo normal completo, profe, para eso se necesita el correo electrónico.

—¿Y enviáis párrafos favoritos, o marcadores?

—Pues no, profe, porque a lo mejor no le interesan a nadie, solo a uno mismo, ya sabes. Y da un poco de corte.

—¿Corte?, ¡pero si estáis todo el rato compartiendo en las redes sociales!

—Es diferente, profe.

—¿Estamos seguros de eso? Pues vamos a hacer el experimento, a ver si nos produce urticaria o, por el contrario, nos complace. Por favor, id a vuestra lista de marcadores del *Quijote*, repasadla y escoger la frase que más os gusta de la obra y enviádsela a un amigo. Yo se la voy a rebotar a mi mujer, que estará trabajando en la oficina y se llevará una alegría.

—Profe, está chupado hacerlo: *es to fácil*.

—¿Cómo dices? Ah, ya, argot a la última, voy a tomar nota: *es to fácil*, con tilde. ¿Alguien se anima a leer en voz alta lo que ha enviado?

—Yo, profe, una frase del capítulo II, 53. La conozco porque mi madre la lleva en una camiseta que se pone mucho.

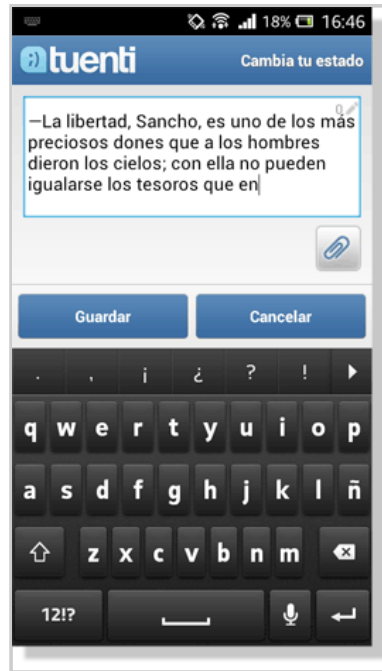
—La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida.

—Cómo mola, profe, voy a buscarla y a enviarla yo también. Venga, tíos, vamos a enviarla todos.

—Me parece de perlas. Estoy intrigado por el uso que hacéis de las redes sociales. Yo no tengo Tuenti ni Facebook ni Twitter, pero algunos de vosotros seguro que sí. ¿Podéis probar a ver si se puede compartir un texto favorito de CoolReader de forma directa en esas aplicaciones, tanto el texto en sí como los datos de la obra?



—En **Tuenti** se podría en teoría añadir un estado nuevo con ese texto, hasta un máximo de 140 caracteres, pero en la práctica no es posible porque solo el título de la obra y el autor ya superan lo permitido.

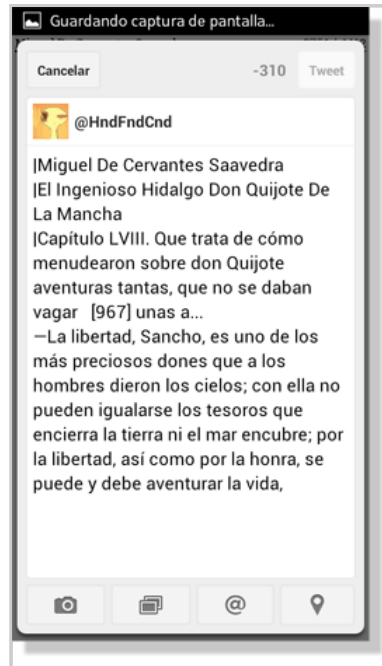


Habría que seguir el otro camino, más largo, de copiar el texto seleccionado en el portapapeles y pegarlo después, eso sí en 140 caracteres y dando bastantes pulsaciones.



—En **Facebook** tampoco se puede compartir directamente, aunque permite pegar el texto escogido si se copia primero en el portapapeles, pero se pierden los datos del autor, la obra y el capítulo.

Aunque la gente no hace eso, profe, suele escribir directamente en el muro, para poner lo que estás haciendo o pensando, o para comentar lo que otros hacen o piensan. Hay veces en que se convierte en un *marujeo* de cuidado, dice mi madre, y creo que le voy a dar la razón, ahora que no puede oírme.



—En **Twitter**, profe, sí se puede compartir directamente y son cuatro pulsaciones, pero como tiene el límite de los 140 caracteres, avisa de que te sobran 310, así que no queda otro remedio que acortarlo todo o hacer cuatro **tuits** seguidos si lo quieres poner completo.



Voy a hacer unos pantallazos y enviarlos al grupo, para que se vea cómo queda al final.

—Pues, hoy por hoy, profe, la conclusión es que lo mejor es *guasapear* los textos escogidos que sean un poco largos y dejar las redes sociales para los textos más cortos. Mañana ya veremos, a lo mejor espabilan y dejan compartir textos completos. Voy a escribir a Tuenti y Facebook, a ver si me hacen caso, que puede merecer la pena.

—Buena idea. ¿Qué más opciones para compartir os aparecen, chicos, que puedan ser interesantes?

—La opción del **Traductor** de Google, por si lo quieres traducir a otro idioma. O, si estás leyendo en inglés o francés, poder volcar un texto al español.

—¡Qué pena, profe, que el **Diccionario de la RAE** no aparezca en la lista de la opción de **Compartir!**, así se podría hacer una consulta de una palabra desconocida con mucha menos pulsaciones, como vimos el otro día. Así las cosas, debería haber una versión del DRAE para consulta fuera de línea, estando desconectado.

—Muy buena idea: merecería la pena que escribiéramos para proponérselo y que aplicaran esa mejora. ¿Alguien se anima a hacerlo?

—Ahora le estoy escribiendo un comentario a los desarrolladores de la aplicación en el **Google Play**, profe.

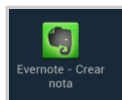
—Cómo se nota que cada día va habiendo más adolescentes **lectores 2.0**, como en lo que os estáis convirtiendo vosotros, «capaces de crear contextos lectores» (**ANDRADE, CHIUMINATTO y LLUCH**, 2013), que es una forma de describir la participación en las redes sociales, el diálogo con las editoriales o los autores, convirtiéndose también en autores de comentarios y reseñas, y en divulgadores y promotores. Pronto se extenderán los clubes digitales de lecturas juveniles... Quién sabe si uno de vosotros creará alguno uno de estos días.

—Profe, todavía somos pocos, pero es cosa de que pase el tiempo. Es de cajón.

—Esta sesión está siendo muy productiva y estamos aprendiendo muchas cosas, yo el primero. Mañana se va a montar una buena en la Sala de Profesores, cuando les cuente todo esto.

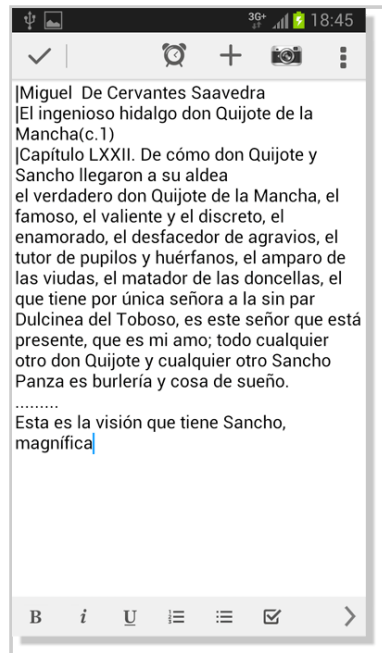
—Ponte peluca, profe.

—Lo haré, descuida. No obstante, para terminar, quiero comentaros otra opción de compartir textos, que los **investigadores utilizan para sus estudios** y vosotros podríais usar para los vuestros. Hay aplicaciones gratuitas que permiten subir el texto redactado y convertirlo en un documento en la nube, como **Google Drive**, para luego poder abrirlo y trabajar sobre él, modificándolo y adaptándolo a nuestras necesidades, como puede ser la redacción de un trabajo sobre un tema sobre el que hemos estado recopilando información. Hay gente que redacta así sus artículos para las revistas, por ejemplo, o escribe sus ficciones.



Además, existen aplicaciones especializadas en la gestión de notas, como **Evernote**, que es la más conocida y recomendable. Si el texto seleccionado lo

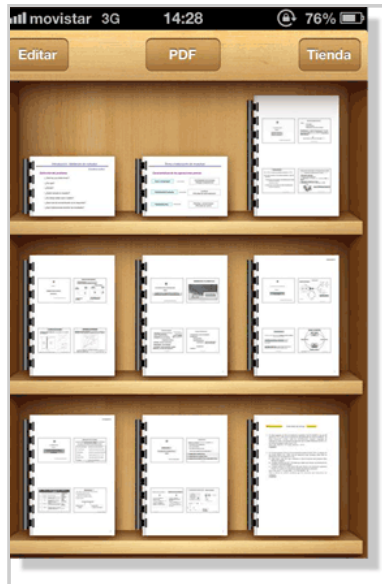
compartimos desde **CoolReader** mediante la opción *Crear nota* de **Evernote** es posible dar de alta en una libreta un nuevo registro con el texto escogido y el comentario nuestro que queramos añadirle.



La nueva nota sube a la nube y allí se queda junto con las otras notas de las diferentes libretas para que sea posible consultarla y modificarla desde cualquier terminal cuando se necesite.



No hay que escribir texto, con lo que la posibilidad de error disminuye, y al ir acompañado el texto escogido de los títulos de la obra y del capítulo ya se tiene contextualizado lo fundamental. Luego se pueden añadir las glosas y anotaciones que se consideren, así como etiquetas o palabras clave, que ayudan a encontrar la nota concreta entre sus semejantes.



También conozco estudiantes universitarios que utilizan la aplicación **iBooks** de los **iPhone** para tener apuntes, clasificarlos y consultarlos.

Lo cierto es que las posibilidades que hay abiertas en la actualidad para el estudio y la investigación basadas en la lectura digital son enormes, pero poco divulgadas.

La que os he contado podría ser la manera de investigar, recopilar información y redactar un trabajo sobre los autores del *Quijote*, si os lo encargara. ¿Os lo encargo?

—No, no, no...

—Ya veremos. Quede para otra vez la segunda parte de estas prácticas (imenuda segunda parte tuvo el *Quijote*!), que dedicaremos a la **escritura digital**, materia que tiene tanta enjundia como la lectura, si no más.

Os he visto escribir a dos manos sobre el teclado virtual, usando los pulgares, ejercicio de mucho mérito, porque sobre el papel normalmente solo se usa uno de ellos y es para sostener el bolígrafo.

—El uso de los pulgares se aprende con los mandos de los videojuegos, profe.

—Claro, claro. Yo no he adquirido soltura con esa habilidad porque se ha cruzado por el camino el sistema de escritura deslizante, con la que me quedé flipado y que es la que utilizo. Y es bastante rápida y eficaz.

—También está la escritura por voz, profe, mediante el dictado.

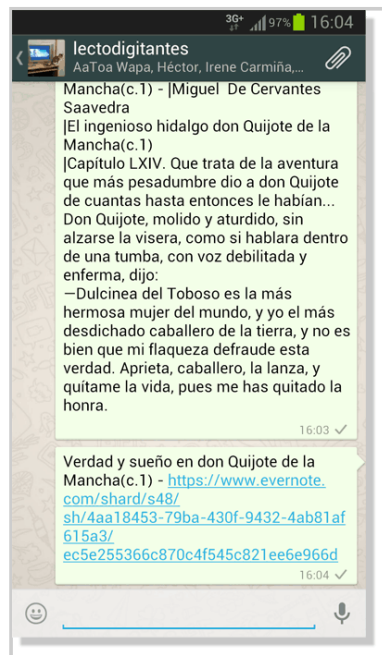
—También, también. Otra vez será.

—Y la escritura de códigos QR mediante aplicaciones... Y el copiar y pegar...

—Vale, vale. Se acaba el tiempo y debo encargaros la **tarea** para el próximo día, que debe resumir todo cuanto hemos estado tratando en estas sesiones. Haréis un ensayo, una redacción, sobre las que podemos llamar las *penúltimas*

preguntas, que son las siguientes: **qué buscaba Cervantes al escribir su don Quijote y que consiguió** tras publicar su primera y luego su segunda parte.

Un ensayo de 1.000 palabras sobre ese tema, que deberéis redactar y expresar con vuestras palabras, utilizando solo las citas imprescindibles. Buscamos contagiarnos de la prosa de Cervantes, pero cada uno con su estilo, y redactar como los ángeles. Esforzaos, que tenemos el mejor maestro. Os voy a dar unos textos escogidos como punto de partida, que tengo guardados en notas de Evernote en mi libreta *Sacad los móviles*.



Cuando se quiere compartir una nota desde **Evernote**, el programa envía un enlace (*link*) para que el destinatario pueda leer la misma bajándola de la web. Eso es lo que voy a hacer ahora enviando mis notas y compartiéndolas en el grupo **lectodigitantes** de **WhatsApp**. Así podréis leer no solo el texto seleccionado sino mis anotaciones sobre él, que son nuevas pistas.

El sistema que os he descrito vale para cualquier otro estudio o investigación similar, tanto para un roto como para un descosido. Los lectores avanzados suelen guardar el zumo de sus lecturas en fichas, antes eran manuscritas y más recientemente en forma de citas mecanografiadas en el ordenador, pero ahora es todavía más cómodo. Además, hay que ser muy ordenado para luego encontrar lo que se busca. La lectura digital facilita las cosas, tanto la selección como la transcripción y la guarda y custodia, que se vuelve accesible a todo el mundo.

Enfrentémonos ahora con los cuatro textos, que son las cuatro pistas para descubrir **las intenciones de Cervantes y sus logros**.

Texto primero, que procede del Prólogo, donde un amigo aconseja al autor que:

Procurad también que, leyendo vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la

invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla. En efecto, llevad la mira puesta a derribar la máquina mal fundada destos caballeroscos libros, aborrecidos de tantos y alabados de muchos más; que, si esto alcanzádeses, no habríades alcanzado poco.

Segundo texto, que procede del capítulo II,3, donde se comenta el efecto que los ejemplares impresos de la primera parte del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha tienen sobre las gentes:

...los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran; y, finalmente, es tan trillada y tan leída y tan sabida de todo género de gentes, que apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: «Allí va Rocinante». Y los que más se han dado a su letura son los pajes: no hay antecámara de señor donde no se halle un Don Quijote, unos le toman si otros le dejan, estos le embisten y aquellos le piden. Finalmente, la tal historia es del más gustoso y menos perjudicial entretenimiento que hasta agora se haya visto, porque en toda ella no se descubre ni por semejas una palabra deshonesto ni un pensamiento menos que católico.

Tercer texto, de II, 52, donde don Quijote le pregunta a la cabeza encantada que dice siempre la verdad:

—Dime tú, el que respondes: ¿fue verdad, o fue sueño lo que yo cuento que me pasó en la cueva de Montesinos? ¿Serán ciertos los azotes de Sancho mi escudero? ¿Tendrá efeto el desencanto de Dulcinea?

Cuarto y último texto, de II, 55, donde se cuenta que una noche cerrada, Sancho cae en una sima con su asno:

—¡Ay —dijo entonces Sancho Panza—, y cuán no pensados sucesos suelen suceder a cada paso a los que viven en este miserable mundo! ¿Quién dijera que el que ayer se vio entronizado gobernador de una ínsula, mandando a sus sirvientes y a sus vasallos, hoy se había de ver sepultado en una sima, sin haber persona alguna que le remedie, ni criado ni vasallo que acuda a su socorro? Aquí habremos de perecer de hambre yo y mi jumento, si ya no nos morimos antes, él de molido y quebrantado, y yo de pesaroso. A lo menos no seré yo tan venturoso como lo fue mi señor don Quijote de la Mancha cuando descendió y bajó a la cueva de aquel encantado Montesinos, donde halló quien le regalase mejor que en su casa, que no parece sino que se fue a mesa puesta y a cama hecha. Allí vio él visiones hermosas y apacibles, y yo veré aquí, a lo que creo, sapos y culebras. ¡Desdichado de mí, y en qué han parado mis locuras y fantasías!

Y ya está, eso es todo, chicos, ahora deberéis seguir vosotros, sintetizando las ideas que se desprenden de estos cuatro textos y relacionándolas con lo que hemos hablado y tratado sobre la obra, así como con lo que podáis encontrar por ahí, en otras lecturas, en la Red o en la familia o con los amigos. Y redactad con mimo.

Siempre intentando desentrañar la respuesta a la verdadera última pregunta, que se refiere al sentido más profundo de la obra cervantina -esta es la última

pista que voy a daros-: sobre si el *Quijote* mueve a risa o, por el contrario, provoca el dulce llanto, o, quién sabe el cómo del prodigio, ambas cosas a la vez.



[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [TECNOLOGÍAS](#)

Sacad los móviles, vamos a leer

Parte 6 de 7

[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) | [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

3. Postfacio

3.1. Conclusiones

Los terminales móviles pueden ser recursos educativos de primer orden si se comprenden sus posibilidades técnicas y se investigan procedimientos prácticos de llevarlas a cabo, directamente útiles para profesores y estudiantes. En particular, la aplicación de estas innovaciones al campo de la lectura y escritura digitales, sustento principal de la mayor parte de los estudios escolares, provoca resultados sencillamente deslumbrantes.

En época de tribulación y recortes, usar los móviles inteligentes en la enseñanza representa un salto hacia adelante, para reconciliarse con los tiempos, en vez de quedarse atrás, lamentándose por lo que no ha de volver. Leamos con lo que tenemos y editemos digitalmente sin apenas gasto para que se pueda leer sin parar.

Seamos arrojados y perdamos el miedo, desoigamos a los asustadores y demás partidarios de la [Internetfobia](#) (CASTELLS, 2013) y propugnemos con nuestro ejemplo la maduración de lectores sociales 2.0., hasta crear suficiente masa crítica.



3.2. Requisitos de las prácticas de lectura y escritura digitales y explicación sobre la elaboración de este artículo, con una confesión

Las prácticas concretas que se describen en este artículo requieren móviles inteligentes con sistema operativo **Android**, con memoria suficiente para instalación de aplicaciones, así como conexión wifi y, si fuera posible, también con tarifa de datos, para poder conectarse donde no exista la otra opción.

En concreto, se han utilizado los modelos Samsung Galaxy SIII, Samsung Galaxy SII, Sony Xperia U y Galaxy Mini. Aplicaciones para Android imprescindibles: CoolReader, ColorDict, Diccionario de la RAE, WhatsApp, Gmail, ES Explorador de archivos, BarcodeScanner y navegador de Internet. Otras aplicaciones necesarias: Sinónimos, Google Drive, Dropbox, Evernote, Tuenti, Facebook, Twitter. Otros archivos necesarios: libros electrónicos del *Quijote* y *Novelas ejemplares* de Cervantes; varias fuentes tipográficas; diccionarios estandarizados tipo .dict. Estos archivos están disponibles en el blog [lectodigitantes](#).

Existen muchas posibilidades alternativas, con aplicaciones similares, tanto en Android -como las estupendas FBReader o Google Play Books-, como en otros sistemas operativos, como iBooks para iOS, pero no siempre tienen las ventajas propias de los sistemas abiertos.

Por su parte, el centro docente debe aportar una conexión wifi para uso general, tanto con el fin de navegar por Internet y subir y bajar archivos al aula virtual o usar el correo electrónico o WhatsApp, como para dar acceso a unidades de red, donde se almacenen archivos de interés común (repositorio de clase, para fuentes, libros electrónicos, aplicaciones...) que puedan ser copiados al terminal móvil o viceversa, mediante, por ejemplo, ES Explorador.

Fuera del aula, existe tanto la posibilidad de trabajar fuera de línea, como se practica en Toledo, o de conectarse, bien a la zona wifi del móvil del profesor (en La Pedriza) o utilizar la tarifa personal de datos, que es lo que hacen los chicos en las salidas para sus cosas.

Este artículo tiene su origen en la intervención, inédita, titulada «Presente y futuro del libro» en la I Convención FASPE, celebrada el 2 y 3 de julio de 2012, en el Instituto Beatriz Galindo de Madrid. Se ha redactado entre mayo y agosto de 2013 utilizando varios archivos digitales con formato .gdoc de Google Drive, modificándolos en línea en la nube desde un móvil inteligente con Android 4.1.2, una tableta Nexus 7 y desde diversos ordenadores PC con sistema operativo Windows XP.

Las ilustraciones proceden de pantallazos realizados con los propios móviles de los autores y de fotos realizadas con los mismos, en formatos PNG y JPG. El tamaño de reproducción varía, lógicamente, dependiendo del soporte de lectura o del tipo de pantalla en los que se muestren: para facilitar las comparaciones se indican en el Prefacio tanto los tamaños reales de las pantallas de los móviles, en centímetros de altura (6,4; 7,7 y 10,7 cm) y pulgadas en diagonal (3,14", 3,5" y 4,8") como las resoluciones en píxeles (320 x 240, 854 x 480 y 1280 x 720 px). Las pantallas de los móviles son pequeñas por comparación con otros soportes de lectura (aunque los libros de bolsillo tienen unos 14 cm de altura de la caja de texto), pero no lo son tanto que su pequeñez no pueda quedar compensada con creces por las posibilidades avanzadas que ofrecen los dispositivos inteligentes.

Para las prácticas de lectura y escritura dramatizadas se han utilizado las mismas aplicaciones citadas en los párrafos anteriores, además de **Google Keep** para toma de notas rápidas sin necesidad de conexión.

Hemos de **confesarte**, lector, que la obra inmortal de Cervantes, que tiene mil rostros, se fue apoderando poco a poco de las nuevas tecnologías hasta devorarlas y ponerlas a su servicio: don Quijote habría disfrutado de leerse en pantalla y de sentirse estudiado y admirado por estudiantes de Secundaria que saltan por las líneas de sus aventuras mediante hipertexto. El temperamento cervantino ha impregnado de guiños nuestro texto, en clara complicidad y resonancia con los originales.

En fin, que nos hemos divertido mucho investigando la gran obra maestra y confiamos en que el lector se contagie de ello.



3.3. Aclaraciones a los textos y referencias

Las **referencias** que se citan en el texto se detallan en el apartado del mismo nombre, más adelante.

3.3.1. Aclaraciones al Prefacio

- El Decreto 15/2007, de 19 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (**BOCM de 25 de abril de 2007**), que es el fundamento para los reglamentos de régimen interior de los centros educativos, establece en su artículo 3.4 que «Será el propio centro escolar quien, en el ejercicio de la autonomía que le confiere la Ley vigente y de acuerdo con las características de su alumnado, establezca sus Normas de Conducta propias, teniendo en cuenta que estas tendrán que contemplar, al menos, las siguientes obligaciones por parte

de los alumnos: [...] c) El mantenimiento de una actitud correcta en clase, **no permitiéndose el uso de móviles, otros dispositivos electrónicos o cualquier objeto que pueda distraer al propio alumno o a sus compañeros».**

- LUCÍA, J. M. (2013). Noticia procedente de su intervención en la *Mesa Redonda: leer y escribir en la Red, en Encuentro Profesional. Nuevas Lecturas, Nuevas Bibliotecas*, Feria del Libro del Retiro de Madrid, 7 de junio de 2013. La obra fundamental de este autor, por otra parte una autoridad en estudios cervantinos, es *Elogio del texto digital*.

- [Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas.](#)
- [Ley 23/2011, de 29 de julio, de depósito legal.](#)



3.3.2. Aclaraciones a la Escena primera. En el aula: el Patio de Monipodio y los pícaros adolescentes

- Esta **dramatización** en cuatro escenas ficticias se fundamenta en la experiencia sobre el tema que los autores han ido adquiriendo fuera del aula en lo que se refiere al uso de los terminales y, cómo no, a las experiencias realizadas dentro del aula, en las clases de Lengua y Literatura e Historia y Ciencias Sociales, en lo que respecta a las técnicas pedagógicas y ejercicios propuestos. Los diálogos son deliberadamente esquemáticos y son únicamente un marco en el que exponer los puntos de vista, imaginarios, pero cuidadosamente verosímiles. El lenguaje coloquial no está a la última, con la finalidad de que los adultos se enteren mejor, sin necesidad de constantes notas al pie.

- Cada vez más centros docentes disponen de **conexión wifi** como recurso escolar con una finalidad educativa para las actividades de cada día. En algunos son conexiones abiertas y en otros están protegidas con contraseñas. La conexión también puede ser puntual, para las descargas más importantes, y luego funcionar perfectamente fuera de línea. A falta de wifi, siempre queda el uso de la tarifa de datos propia, que está generalizada pero supone que el coste lo sufra el usuario. Fuera del aula es posible desde un terminal (por ejemplo, del profesor o del centro) crear un punto de conexión o zona wifi que puede ser aprovechado por los alumnos sin gasto de datos para ellos. La tendencia irrefrenable es, no obstante, la de estar siempre conectados y con la mejor calidad posible.

- CoolReader o la **aplicación lectora** que tenga: en Android también existen otras aplicaciones lectoras, como **FBReader**, **Kindle** para Android, **Google Play Books**... Otros sistemas operativos también disponen de aplicaciones para lectura digital, como **iBooks** para iOS. Algunas aplicaciones, como CoolReader o FBReader, son multiplataforma y tienen versiones adaptadas a cada sistema

operativo, no solo de terminales móviles sino también de ordenadores personales. Suelen ser software libre, con licencias abiertas. Como se señala en el diálogo, se puede consultar la configuración básica de la aplicación para leer en español en el blog [lectodigitantes](#).

- Formatos de archivo de libro electrónico **ebook**: **epub** (electronic publication, el estándar, complejo, favorito de la industria editorial), **fb2** (fiction book, estándar sencillo difundido por lectores digitales), **mobi** (propio del ecosistema Amazon-Kindle). Todos estos formatos ofrecen textos líquidos.
- Dirección **URL de la biblioteca digital**: dirección de la web de la biblioteca que el navegador es capaz de reconocer, suele ofrecer descargas en varios formatos, para cubrir toda la demanda de lectura. Algunas también permiten lectura en línea en el navegador, sin descarga local. Otras, no permiten descargas de obras completas. El [Quijote](#) en el Project Gutenberg. El [Quijote interactivo](#) de la Biblioteca Nacional de España, que permite leer tanto el facsímil como la transcripción. La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes ofrece también una lectura de los facsímiles de las diferentes ediciones (la [primera](#) de 1605) y de las transcripciones. Por fin, hay ediciones digitales del *Quijote* en formato epub o fb2, que se pueden cargar en el terminal móvil para lectura fuera de línea, como las que se usan en este artículo y están en el repositorio de la clase y en el [blog](#).
- CoolReader abierto, pulsa en el centro de la pantalla: la **pantalla capacitiva** reacciona no a la presión, sino al contacto de la piel de la yema del dedo, que posee una pequeña diferencia de carga eléctrica con respecto a la pantalla. No sirve de nada pinchar sobre ellas ni se puede hacer clic sin un ratón. Las pantallas reconocen muchos tipos de toques o caricias distintos, lo que es muy amigable, y solo estamos al principio del uso de esas interfaces y del aumento del repertorio de gestos para comunicar con ellas.
- **Tamaño de letra y paginación**: en la lectura digital, el lector puede variar a su antojo el tamaño de la letra o fuente, buscando la comodidad y la legibilidad. Ello hace que varíe el número de página -en sentido estricto son pantallas, no páginas- en la que se encuentra y el número total de ellas que tiene la obra. En la lectura impresa, la letra grande suele ser más cara, y con la pequeña no queda otro remedio que acercar el volumen a los ojos, usar una lupa o descartarla para siempre, como hacen muchos cuando les viene la vista cansada. Para la gente pequeña, la gente mayor y los lectores poco frecuentes la letra grande es un requisito casi imprescindible para seguir leyendo. Entramos en la edad de oro de la letra con cuerpo grande a medida.
- **Tamaño de la pantalla**. El texto digital fluyente y líquido se remaqueta y se ajusta a la pantalla, sea su tamaño físico de 3, 4, 5 pulgadas en teléfonos móviles o de 7, 8 ó 10 pulgadas en tabletas, por citar los tamaños más frecuentes hoy día. En una pantalla de móvil de 4,8 pulgadas caben siete, ocho o nueve

palabras en una línea (se comprueba en el Galaxy III), mientras que en una pantalla de 3,2 pulgadas caben cinco o seis (Galaxy Mini) a un tamaño de fuente cómodo.

- **Repositorio web de la clase.** Este repositorio o almacén digital puede ser accesible tanto en la red del centro (usando la aplicación **ES Explorador**, por ejemplo, accediendo sin cable a carpetas compartidas) como ser un almacén en la nube. **EducaMadrid**, y otras iniciativas análogas en otras Comunidades Autónomas, ofrece a estudiantes y profesores el uso de un **aulavirtual**, en una plataforma **Moodle**: un ejemplo de uso es cuando el profesor remite un correo electrónico a los alumnos indicando un enlace (*link*) al aula virtual, donde previamente ha subido el contenido. Los estudiantes al hacer clic en el enlace saltan a la plataforma y tras introducir la contraseña de alumno del curso, acceden al contenido, un archivo, un texto, un mapa o imagen, unos problemas de Matemáticas. Tiene la ventaja de que se puede acceder desde cualquier sitio con conexión, desde casa también.

- Las **diferencias tipográficas**. Los editores en papel escogen las tipografías que disfrutaban los lectores, pero ahora los lectores humanos digitales pueden elegirlos y escoger cómo leer. Para elegir se necesita formar la sensibilidad, y la respuesta es la educación. Como los lectores humanos suelen ser también autores, los problemas tipográficos se presentan enseguida y el gusto se va formando a base de tomar decisiones. Las aplicaciones lectoras no suelen traer muchas fuentes, pero no es difícil activar otras añadidas, como se observa con la copia de la carpeta **/fonts**. El lector digital exigente no se contenta con lo primero que le dan. Otra cosa es que los editores digitales tienen unos problemas diferentes añadidos a los de sus compañeros de papel: los lectores desobedientes que cambian la configuración original (estilos) del archivo a su conveniencia. Una pesadilla y a la vez una oportunidad. Los editores digitales todavía están en los comienzos (*fincipios*) de comprender la auténtica naturaleza del nuevo tipo de edición, y el peso de la herencia de la maquetación impresa lo impregna todo todavía.

- **Diccionarios** para CoolReader, por ejemplo **ColorDict**. En la aplicación lectora se puede activar la conexión a una aplicación de diccionarios, que utiliza la carpeta **/dictdata** para contener los diccionarios finales, archivos que tienen la extensión **.dict**, **.idx** y otras. Hay que poner en ella los archivos para que puedan ser leídos por ColorDict desde CoolReader. Amén de los diccionarios compatibles que se pueden descargar desde Google Play existen otros muchos elaborados de forma particular, a base de compilar y combinar diferentes informaciones. Un ejemplo es el diccionario **miniRAE** de **norishen** en formato **.sdict**. Lamentablemente la RAE no tiene una versión propia de su *Diccionario* en formato compatible para que pueda ser consultado fuera de línea en un móvil, únicamente

es posible la consulta en línea. Sería verdaderamente importante que la Academia editara uno digital, estandarizado, y gratuito, para fomentar el español en todo el mundo y que estuviera disponible en todos los terminales móviles. Sería una buena conmemoración de sus 300 años de existencia, con ocasión del simposio internacional *Los diccionarios en la era digital* que se celebrará este año.

- **Pantallazos** (*screenshots*) o capturas de la pantalla del móvil: son imprescindibles como recurso didáctico y como ilustración en ediciones digitales. Además de la función anterior, la cámara de los móviles puede ser otro potente instrumento para la lectura y la escritura digitales: existen aplicaciones que escanean la imagen tomada, pasándole un programa de **OCR** (reconocimiento óptico de caracteres) que la convierte en texto electrónico buscable y modificable. **Goggles** compara la imagen fotografiada con la inmensa base de datos de imágenes y textual de Google, ofreciendo resultados sugestivos.

- **Exportar marcadores**. El archivo de texto creado, en formato **.txt** es modificable por cualquier procesador de textos, por lo que es fácil reutilizar sus contenidos si se necesitara. Es de la mayor importancia hacer mucho con poco: es decir, poder acopiar textos de interés sin necesidad de escribirlos, y luego poder reutilizarlos, disminuyendo hasta lo ínfimo las posibilidades de error. Si a los datos se añaden los metadatos (autor y títulos de la obras y del capítulo), miel sobre hojuelas. Al terminar la lectura completa de una obra, es recomendable exportar los marcadores, para que la información se guarde de forma permanente y accesible, en un archivo **.bmk.txt** junto con el archivo del libro.

- El **número de pulsaciones** necesario para realizar una acción digital es un indicador de facilidad y comodidad, que puede marcar la diferencia, para el usuario lector, entre realizar o no la acción, como la consulta del diccionario, en la que se puede resolver una búsqueda en tres pulsaciones y continuar la lectura si se hace fuera de línea mientras que ocupa doce o más pulsaciones si lo que se consulta es en línea. Conseguir esa facilidad es algo crítico en el entorno educativo. Hay que hablar de soluciones con los desarrolladores y transmitirles nuestras necesidades. Aunque la clave futura se halla en la escritura y los teclados predictivos, cuando estén bien enlazados con los diccionarios.



3.3.3. Aclaraciones a la Escena segunda. En el Cancho de los Muertos en La Pedriza: la cueva de Montesinos y la literatura fantástica

- Redactar **comentarios a los marcadores**. Es un ejemplo de escritura digital, básica y mínima, que puede servir para varias finalidades. Una, la de sustituir el término seleccionado (y desconocido) por una acepción más familiar, o un sinónimo o, si se quisiera, un antónimo. Depende de las aplicaciones de

diccionario que se utilicen. Otra posibilidad es asociar el texto seleccionado con un nuevo texto escrito que responde a una cuestión planteada o a una incógnita a resolver: permite confirmar una relación con el texto marcado y es un indicador rápido del nivel de comprensión que se ha alcanzado en la lectura.

- **Sinónimos y antónimos.** Las aplicaciones gratuitas de este tipo tienen que mejorar mucho, ya que a día de hoy o no permiten el hipertexto interior o no disponen de versión fuera de línea.
- **Dropbox y la nube.** Esta aplicación gratuita es la veterana para almacenamiento de archivos en la nube, que pueden organizarse además en carpetas compartidas con otros usuarios. **Google Drive, SkyDrive** ofrecen prestaciones semejantes hoy día, enormemente útiles, ya que posibilitan el acceso al mismo archivo desde diferentes plataformas: móvil, tableta, ordenador PC, sean propios o compartidos, como podría hacer un grupo de clase.
- **Entrevista** guardada en el móvil. Aplicaciones como **Pocket** permiten guardar para más tarde la lectura de algo de interés que hemos localizado y no podemos leer en ese momento. Los navegadores y diversos lectores de noticias, tanto en Android como en Windows y otras plataformas permiten compartir el texto enviándolo a Pocket, que los guarda en la nube, aunque también se pueden leer fuera de línea cuando se dispone de un ratillo.
- **Lectura digital en voz alta.** Escuchar es otra forma de leer, más antigua todavía que la escritura. En su manifestación digital está en los comienzos, ya que conseguir timbres y entonaciones naturales de voz no es fácil, pero algunas sorprenden. Tiene especial interés para la lectura escuchada de textos literarios en otros idiomas. Cosa diferente son los audiolibros, que son audios grabados con voces naturales.
- **Envío de archivo anexo por correo electrónico.** El correo electrónico es una de las maneras que tiene el profesor de recopilar trabajos de los alumnos sobre lectura digital, como en el ejemplo con archivos individuales con marcadores y sus comentarios en respuesta a una lista de diez cuestiones. Hay muchas otras posibilidades, que se examinan más adelante, basadas normalmente en la opción de compartir. Los estudiantes escriben poco con este sistema pero deben pensar mucho y pueden abarcar bastante, leyendo textos relativamente grandes, y concentrarse en lo fundamental.



3.3.4. Aclaraciones a la Escena tercera. En Toledo: los autores del Quijote y la geología literaria

- Búsqueda de los términos «Manuel Mujica Láinez» y «Hombre de Palo» en Google Libros. [[En línea](#)] Consultado 9/06/2013.

- Búsqueda en Google Maps de la «Plaza de las Cuatro Calles» en «Toledo». [En línea] Consultado 9/06/2013.

- **Geología literaria.** La Comunidad de Madrid inició en 2005 una serie de guías culturales dentro de la colección Biblioteca de Bolsillo de Madrid que contenían rutas literarias para recorrer Madrid de la mano de algunos grandes autores, de las que se publicaron inicialmente tres: [Guía del Madrid barojiano](#), [Guía del Madrid de Juan Ramón Jiménez](#) y [Guía del Madrid galdosiano \(2ª edición\)](#). En publicación se encuentran [Guía del Madrid de Ortega](#) y [Guía del Madrid romántico](#). Se pueden visitar los lugares donde los escritores localizan sus textos y leerlos allí mismo. En ocasiones, como ocurre con la Puerta del Sol, el sitio tiene un enorme espesor literario, que se remonta varios siglos y que este tipo de publicaciones ayudan a reconocer y valorar. Es el motivo temático del *paseante simbólico*.

- **Código QR.** La campaña «Codifica Madrid» es imaginaria pero verosímil. ¡Qué maravilla poder ir por los sitios y leer los códigos señalados, que te presentan textos literarios o históricos que se pueden leer directamente en el terminal móvil y, si se quiere, almacenar o compartir! La realidad aumentada, con aplicaciones específicas, va en la misma dirección. Lo más interesante es que es una forma singular de lectura digital, otra más.

- **Investigar leyendo.** La búsqueda de términos o palabras clave permite una lectura rápida y concentrada en lo que interesa, y no es difícil recomponer el contexto ampliándola a los párrafos adyacentes. El lector obtiene resultados comprensivos enseguida, aunque es una lectura fragmentaria. Nada sustituye a la lectura lenta y detallada, pero no siempre es posible, como saben los navegantes de Internet y todos los profesores. Cabe la posibilidad de que el aperitivo abra el apetito por la obra completa.



3.3.5. Aclaraciones a la Escena cuarta.

En el aula. Puesta en común de los resultados de la investigación

- **Lectura en voz alta de párrafos seleccionados.** Esta técnica didáctica para el trabajo en equipo tiene diversas ventajas si se la relaciona con la lectura digital: la participación y las aportaciones de los lectores, que tienen anotados los resultados de sus pesquisas y los pueden exponer a los demás; el estímulo de la creatividad en una tarea abierta que puede discurrir por muchos caminos y que es una experiencia que introduce en la investigación documental con un grado razonable de dificultad. Por último, que el motivo central de las actividades sea una obra literaria universal que todos creen conocer y de la que sin embargo se desconoce tanto, hace que su redescubrimiento se precie como un tesoro perteneciente a todos, parte del procomún, y a Cervantes como a uno de los

nuestros. Nos pareció que el tema de los autores ficticios del *Quijote* era un excelente punto de entrada en las interioridades de la obra, complejo pero gozoso.

- **La opción de *Compartir*** es uno de los grandes descubrimientos de estas prácticas lectoras, ya que interconecta unas cosas con otras con unas pocas pulsaciones, como cadáveres exquisitos. Está en sus comienzos, pero tiene un futuro prometedor, y es un paso hacia la interconexión de los textos y la creación de verdaderos libros interconectados, hiperenlazados con otros, como una Wikipedia de obras de ficción más gigantesca aún. Las redes sociales se sustentan en intrincadas conexiones entre personas y aficiones.

- Los **investigadores digitales utilizan para sus estudios** diversas técnicas que los estudiantes pueden practicar con sus terminales móviles, recopilando y ordenando documentación digital. El uso de **Dropbox**, **Google Drive**, **Evernote** o **Keep** está perfectamente al alcance de un estudiante interesado. Requiere habilidades digitales básicas de partida para utilizarlas, pero su uso las potencia todavía más, de forma exponencial. Ello incluye la lectura, pero sobre todo la escritura, que es la expresión más personal, tema que trataremos en un nuevo artículo, segunda parte de este.

- **Tareas escolares.** Hemos leído y recopilado textos, los hemos analizado y discutido... pero al final hay que redactar, escribir. 1000 palabras son tres páginas, y los procesadores de textos las cuentan automáticamente, pero no las escriben por sí solos, hay que teclearlas o dictarlas.



[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [«Ant.](#) | [Sig.»](#)

Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [TECNOLOGÍAS](#)

Sacad los móviles, vamos a leer

Parte 7 de 7

[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [«Ant.](#)

4. Referencias

4.1. Recursos digitales

4.1.1. Contenidos educativos digitales

- [Congreso Nacional de Contenidos Educativos Digitales, 2012.](#)
- En particular Rodríguez de las Heras, A. «[Contenidos educativos digitales: "Un mundo en piezas y para hacer"](#)».
- [Proyecto Agrega.](#)
- [Mediateca EducaMadrid.](#)
- [Revista Digital EducaMadrid.](#)

4.1.2. Bibliotecas digitales

- [Project Gutenberg.](#)
- [Europeana.](#)
- [Hispana.](#)
- La [Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#) tiene un enorme fondo digitalizado y un portal temático especializado sobre [Cervantes](#).

- [Centro Virtual Cervantes](#) cuenta con una edición anotada del [Quijote](#).
- La [Biblioteca Clásica](#) de la Real Academia tiene textos para dispositivos en formato epub.
- [Edupubli](#), publicaciones editadas por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, contiene una [Biblioteca Virtual](#).

4.1.3. Sobre diccionarios digitales

- [Diccionario español miniRAE](#), en *Lectores Electrónicos*.
- [Gestor de diccionarios GoldenDict](#), en *Actividades na aula*.
- [DiccionarioRAE](#), en *Tokland*.
- [Proyecto Dict-es](#), Diccionario de la lengua castellana en formato .dict.
- [StarDict](#), en *Wikipedia*
- [GoldenDict](#), en *Wikipedia*

4.1.4. Sobre edición digital:

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez, [Territorio eBook](#).
- Joaquín Rodríguez, [El futuro de los libros](#).
- José Antonio Millán, [Libros y Bitios](#).
- Arancha Mellado, [Actualidad Editorial](#).
- Alberto Vicente y Silvano Gozzer, [Anatomía de la edición](#).

4.2. Bibliografía

- ALBIR ARAMBURO, M. A., et al. (IES Enrique Tierno Galván) (2005). Acercamiento didáctico a Cervantes y a *El Quijote* en ESO, Bachillerato y ciclos formativos. En *Proyectos de Innovación Premiados. Curso 2004-2005* (pp. 9-24). Madrid: Comunidad de Madrid.
- ANDRADE, P.; CHIUMINATTO, M. y LLUCH, G. (2013). [¿Qué es la lectura 2.0? ¿Qué son los lectores 2.0?](#) Post en el blog *SMConectados*. Publicado 13/05/2013 y consultado 14/06/2013.
- BROOKER, Ch. (2011). [The dark side of our gadget addiction](#). En *The Guardian* [En línea]. Sobre la serie *Black Mirror*. Publicado 1/12/2011 y consultado 9/06/2013.
- CALVO, M: y GONZÁLEZ CANALES, M.L. (2013). *Rutas literarias de Toledo*. Albacete: Cuarto Centenario. Il., 298 p.

- CASTELLS, M. (2013). [Internetfobia](#). En La Vanguardia. Reproducido en el blog CaffeReggio [En línea]. Publicado 1/06/2013 y consultado 9/06/2013.
- FERNÁNDEZ DELGADO, J. (2009). [El paseante simbólico recorre Madrid](#). En *Madrimsd. Ciencia y Cultura* [En línea]. Publicado 4/04/2009 y consultado 9/06/2013.
- FERNÁNDEZ MOSQUERA, S. (2012, edición original de 1986). [Los autores ficticios del Quijote](#). En *Antología de la crítica sobre el Quijote en el siglo xx* [En línea]. Consultado 4/06/2013.
- FERNÁNDEZ SANTOS, A. (2002). [El perdedor invencible](#). En *El País* [En línea]. Publicado 0/11/2002 y consultado 11/06/2013.
- GIL, M. y RODRÍGUEZ, J. (2011). *El paradigma digital y sostenible del libro*. Madrid: Trama editorial. Hay edición digital en *ebook*.
- GALLEGU, L. (2013). [Desde Tolkien ha llovido mucho](#). En *ABC.Cultural* [En línea]. Publicado 6/05/2013 y consultado 9/06/2013.
- KELLY, K. (2011a). [Cómo serán los libros del futuro](#). Post publicado el 10/05/2011 en *Anatomía de la Edición* [En línea]. Consultado 8/06/2013. El [artículo original](#) en inglés.
- KELLY, K. (2011b). [Better than Free: How Value is Generated in a Free Copy Word](#) (2011). *Youtube* [En línea]. Consultado 8/06/2013, intervención en TOC 2011. Hay un resumen en español en el [post](#) de 9/03/2011 del blog *Fernando Santamaría*, consultado 8/06/2013. La conferencia de K. K. está basada en un [post](#) publicado en su blog *The Technium* el 31/01/2008; que enlaza con una versión traducida al español en el blog *Un Cafelito a las Once - 1C11* en un [post](#) de 13/01/2010 y consultado 8/06/2013).
- LUCÍA MEGÍAS, J. M. (2012). *Elogio del texto digital*. Madrid: Fórcola. Hay edición digital en *ebook*.
- SOBH, M. (2005). [¿Quién fue Cide Hamete Benengeli?](#) En *El País Digital* [En línea]. Consultado 4/06/2013.
- UNGER, U. (2011). *¿Qué ocurre mientras lees? Tipografía y legibilidad*. Valencia: Campgràfic.

4.3. Repositorios con los archivos utilizados en este artículo

- Repositorio de la revista digital: [apks](#), [dictdata](#), [ebooks](#).
- Repositorio de los autores, en el blog [lectodigitantes](#)

4.4. Créditos del artículo, versión y licencia

FERNÁNDEZ DELGADO, J. y FERNÁNDEZ COLINO, H. e I. (2014). «Sacad los móviles, vamos a leer». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 01. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-01/L15-01_11_Sacad_1p1.html]

Recibido: 21 de junio de 2013.

Aceptado: 13 de diciembre de 2013.



Licencia Creative Commons: Reconocimiento – CompartirIgual (by-sa): se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.



[L15.01-11](#) | [Índice](#) | [1 Prefacio](#) | [2 Dramatización - 2.1](#) | [2.2](#) | [2.3](#) | [2.4](#) | [3 Postfacio](#) | [4 Referencias](#) || [«Ant.](#)

Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [CARPE VERBA](#)

Carpe Verba

Índice

[L15-01_12 Carpe Verba](#)

1. Ezequías Blanco: *Noticia*
2. Antonio Crespo Massieu: *Hubo un temblor*
3. Óscar Martín: *Somos*
4. Begoña Regueiro: *Esta vez*
5. Auxilio Rodríguez: *Viajero soñador*
6. Jesús Diéguez: *Evolución*
7. Javier Sáez de Ibarra: *La inocencia*

Para abrir este primer número tenemos la suerte de contar con la presencia de docentes **escritores de generaciones diferentes** que nos aportan experiencias creativas igualmente diversas: Ezequías Blanco, Antonio Crespo Massieu, Óscar Martín, Begoña Regueiro, Auxilio Rodríguez, Jesús Diéguez y Javier Sáez de Ibarra.

1. *Noticia*



Ezequías Blanco

El autor (Paladinos del Valle, Zamora, 1952) dirige desde hace veinticinco años la prestigiosa revista de creación *Cuadernos del Matemático*. Hasta el curso pasado, en que se jubiló, ha ejercido como catedrático de Lengua y Literatura españolas en varios Institutos de Enseñanza Secundaria de la geografía de nuestro país, los últimos veintiocho años en el IES Matemático Puig Adam, de Getafe.

Ha publicado los siguientes libros de poemas: *Limitación del vuelo* (1979), *Palabras de la Sibila* (1992 y 2000), *En medio del desierto* (1996), *Archivo de imágenes-Imágenes de archivo* (1999), *Objetos del amor lejano* (1999 y 2005), *Los caprichos de Ceres* (2004, 2005 y 2007), *Construirte un abismo* (2008), *Una ceja de asombro* (2010), *Doce musas* (2012), *La realidad desentendida (Antología 1978-2012)* (2013), *Los evangelios de Chamu* (2013). En prosa tiene publicados los siguientes libros: *Memorias del abuelo de un punk* (relatos) (1997), *Tienes una cabeza apuntando a tu pistola* (relatos) (2009), *Tres muñecos de Vudú* (novela) (2001), *Islandia, 2004* (novela) (2007), *Las aventuras de Pinocho* (edición crítica) (Zaragoza, 2004).

Por todas estas labores ha recibido más de un premio.

El poema publicado es inédito.

Descargas:  PDF  EPUB

Para Irene Blanco

Este año vuelve a dar un *master*
(si su frágil salud se lo permite)
la rosa de pitiminí
en nuestra Fundación.

Preguntada que fue por periodistas
sobre el tema de sus disertaciones
contestó: «la melancolía que me produce
mi relación con la maleza».

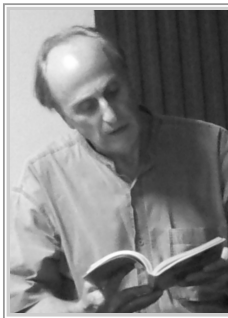
Ya se han matriculado
el tomillo y la zarza
las ortigas y las lenguas de fuego
unas cuantas gramíneas
las acederas y la avena loca
la zaballoga y el cabentarrastrós...

La margarita dijo: «yo no voy
 porque seguro que me deshoja algún capullo».
 Y la nieve se excusó con que estaba «deshecha».
 El cardo fue directo al grano:
 —«¡Eh! ¡Dejadme ya de hostias!»

¡Últimas plazas!



2. *Hubo un temblor*



Antonio Crespo Massieu

El autor (Madrid, 1951) es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid y Diplomado en Estudios Portugueses por la Universidad de Lisboa.

Ha publicado la antología comentada *Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños* (Comunidad de Madrid, 2002), en coautoría con Pedro Hilario, Roberto Bravo y Fernando Cañamares. Desde 1997 es responsable de las páginas literarias de la revista *Viento Sur*, de cuya Redacción forma parte.

Ha publicado los poemarios: *En este lugar* (Fundación Kutxa, Donostia- San Sebastián, 2004) que obtuvo el «Premio de Poesía Kutxa Ciudad de Irún» en su XXXV edición; *Orilla del tiempo* (Germania, Valencia, 2005); *Elegía en Portbou* (Bartleby editores 2011). Ha publicado también el libro de relatos *El peluquero de Dios* (Bartleby Editores, Madrid, 2009).

Ha colaborado con trabajos de investigación y de creación literaria en variadas revistas. Poemas suyos han sido incluidos en diferentes antologías poéticas.

El poema publicado pertenece al libro *En este lugar* (Fundación Katxa, San Sebastián, 2004).

Descargas:  PDF  EPUB

La Biblioteca Nacional de Irak fue asaltada y quemada la noche del domingo al lunes, y la Escuela de Estudios Islámicos ha sido saqueada y destrozada, en otro episodio del desorden y la violencia que reina en Bagdad desde la caída del régimen. En la Biblioteca

Nacional, situada en el barrio de Rusafa, han desaparecido más de un millón de libros quemados o robados, además de importantes archivos, microfilmes y fondos de documentos antiguos, como la primera revista en lengua persa editada en el mundo, un ejemplar de «Al Zaura» de 1869.

El País, martes 15 de abril de 2003.

I

Y la palabra se hizo arcilla
barro caña trigo polvo
urdido con el sudor de las manos
quemado por el sol abrasado
abrazado a la intemperie amasado
tablilla a la espera de roce
otra luz o misterio muesca
hendidura grieta incisión
mínimo signo que el mundo contiene
frágil materia que atraviesa
siglos alfabetos guerras.

Entonces
hubo un temblor
de permanencia sagrada
en el mundo.

Y la palabra se hizo árbol
honda raíz tierra humedecida
savía que fluye asciende
rugosa áspera corteza
temblor verdecido rama
sombra confundida con aire
asombro vertical del tiempo.
El pájaro habitó
la ingrátida espesura
y el canto iluminó el silencio
bullir de alas y ramas

misterio oculto del trino
milagro huida hacia la luz
fugaz caricia con el aire.

Y el árbol fue
talado arrancado raíz
expuesta tronco perdido
secas ramas sin luz o pájaros o canto.

Entonces
hubo un temblor
de ausencia irreparable
en el mundo.
Y la palabra se hizo ternero
mugido aliento ligeras
pezuñas trote hierba
ubre áspera lengua
Y llegó el cuchillo
la sangre derramada
el grito casi humano
ojos perdidos lengua inerte
el útero abierto el no nacido
(diminuto temblor la promesa)
de cuajo arrancado desgajado
abierto en canal invadido
de grasa placenta sangre.

Entonces
hubo un temblor
de ausencia irreparable
en el mundo.

II

Y la palabra vino

al árbol arcilla pájaro lengua
diminuto temblor del no nacido
y pobló el mundo
fue vida alimento mugido savia
infinita sucesión de vuelos o caídas
sueño ternura aliento
Todo canto era posible
el luminoso amanecer las sombras del bosque
el viento sin huella o la pesada carga
el arado el vino la ira el sueño
la sangre grito o espanto
y la caricia el roce inabarcable
Todo
arcilla piel o árbol
se hizo pájaro
y fue dicho
incluso el silencio
la pausa lo impronunciable
el espacio en blanco del aliento
la espera de Dios el vacío de su ausencia.

Habitamos así de pronto casi de improviso
como por azar o misterio
un bosque de palabras
lo inabarcable la vida
multiplicada en anaqueles
signos muescas letras
supurando vida sangre esperma
leche savia mugido y vuelo.

Era
la casa del ser
tan infinita incomprensible como
la vida misma.
Era
mundo
espacio habitado

tierra cultivada. Era el mundo.

También le dimos nombre
y llamamos biblioteca a nuestra morada
dijimos
está bien que esta sea nuestra casa
espacio de la mujer la vaca el niño
el hombre el insecto la tierra el árbol
tejido trenzado de la vida
fuego y luz de la memoria
por los siglos de los siglos.

Entonces
hubo un temblor
de permanencia sagrada
en el mundo.

III

Ahora
Arde el bosque de palabras
De nuevo en la plaza
los inocentes son quemados
piel corteza pluma palabra
ahora pavesas cenizas
savia negra grito de dolor
ternero descuajado niño
árbol arcilla o temblor sin brazos
mirada ausente del pájaro de la luz
entre ruinas preguntas
tizón de piel
ternero no nacido niño no vivido
Regresa
la tala del tiempo
arde el mundo

la casa de palabras encendidas
es brasa fuego destrucción hojas secas
perdidas taladas robadas
Olvido del ser
huida del tiempo
ablación de la memoria.

Ahora
arde el mundo
Este
fuego
esta insensata destrucción
sucede
ahora
en el instante mismo
en que un soldado del Imperio
mira indiferente
apenas percibe el olor a carne quemada
acuciado por el deseo y la nostalgia piensa
en su novia
y en desfilas entre vítores música y serpentinas
en su añorado pueblo allá en el lejano estado de Ohio.
Entonces
ahora
hubo
hay
un temblor de ausencia
irreparable
en el mundo.



3. *Somos*



Óscar Martín

Óscar Martín Centeno (Madrid, 1977) es Licenciado en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Autónoma de Madrid. En 2006 recibió el «Premio Internacional Florentino Pérez-Embid» de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras por su primer libro *Especiosos enfrentados*, publicado por la editorial Rialp en la colección Adonais.

En 2007 recibió el «Premio Nacional Nicolás del Hierro» por su segundo libro *Las cántigas del diablo*, publicado ese mismo año. También en 2007 obtuvo el «Premio Internacional Paul Beckett» por su tercer libro *Sucio tango del alma*, publicado en el año 2008 por la Fundación Valparaíso. En 2010 recibió el «Premio Internacional Antonio Gala» por su libro *Circe*, publicado por la editorial Alhulia en 2011.

Ha publicado, así mismo, los manuales para docentes *Manual de creación literaria en la era de Internet* (2009) y *Animación a la lectura mediante las nuevas tecnologías* (2010).

Participa en numerosas antologías y revistas literarias. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales y sus poemas han sido traducidos al inglés, al alemán, al francés y al griego.

Coordina el Centro de Estudios de la Poesía de la U.P. José Hierro de San Sebastián de los Reyes, así como el ciclo *Poesía en la Esfera* del Ayuntamiento de Alcobendas. Ha obtenido diversos galardones de gestión cultural como presidente de la Asociación Grupo Artístico 8.

El poema publicado pertenece a su libro *Las Cántigas - Je Suis Le Diable*. Editorial Ya lo dijo Casimiro Parker, 2012.

Descargas:  PDF  EPUB

(Prestissimo)

Somos un grito
que se escapa del mundo, una palabra
que ha olvidado el lenguaje, una pasión
que abrió la puerta a todos los psiquiátricos.
Somos los ansiolíticos que alimentan tu sopa,
los antidepresivos que remontan tus venas
cosiéndote a mordiscos
todas las cicatrices.
Somos el vuelco que te gira en el pecho, la caricia
que te araña la espalda,
el rojo escalofrío

que recorre tu piel
tatuándola de frases surrealistas.
Somos la cafeína de los lunes
y la primera copa de los viernes.
Somos esa canción
que te quema los ojos cuando pones la radio.
Somos la rabia

que te come la sangre,
y la furia infinita
con que aprietas los dientes, y el dolor
que te acaba curando las heridas.

Y las noches de insomnio
en que te azota el alma haber nacido,
y el sudor congelado
que te clava la angustia, y la pasión
que desviste tu cuerpo, y el orgasmo

voraz

que te sabe mejor
que conquistar el mundo.

Y el golpe que te abre
con su luna los ojos
y el viejo abracadabra
de la conciencia y el desnudo

de toda realidad,
y el primer sorbo de cerveza de tus trece años,
que te sabía amargo y mareaba
y te entregaba un sueño
cosido con burbujas y canciones.

Y somos el azote
del mar sobre tu piel, y la sal en la herida,
y el murmullo escondido
que recita sus sílabas eternas en la caracola.
Y la llave de yudo
que le rompe la espalda a la gramática,
y la pintura

que colgó sus pinceles
para hacerse invisible, incomprensible, mágica
y colocó retretes en salas de museo e instalaciones
flotando en el Pacífico. Y también
somos el trueno ardiente
que rompe la sequía,
y el rayo que te cae a medio metro
y te hace gritar de puro pánico,
mientras gimes y piensas
que o no te quiere el diablo o es que falta
algo por hacer
antes de convertirme
en otro filamento
que estalla en las bombillas infinitas del mundo.
Somos la anomalía que revienta el sistema, la ecuación
que desgarrar la lógica,
el anarquista insomne
que ha cruzado los cables de la central eléctrica,
porque una noche quiso
que callaran los focos, los ruidos,
las lámparas, las luces
y toda la ciudad —desnuda entre las sombras—
mirara las estrellas.



4. *Esta vez*



Begoña Regueiro

La autora (Madrid, 1981) es doctora en Literatura Española por la Universidad Complutense de Madrid, donde trabaja como profesora. Desde 2000, codirige la Revista de Creación Literaria *Otras Palabras*. Ha publicado textos literarios en revistas de creación o divulgación cultural.

Es autora del poemario *Alma soñada* (2009) y ha participado en los libros *Marés nos pousos de café. Mostra de poetas de expresión galega en Madrid* (2010) y *Sonrisas del Sáhara. Antología* (2010). Asimismo, poemas suyos han sido publicados en diversas revistas literarias y ha recibido premios literarios tanto en poesía como en prosa.

El poema publicado pertenece a su libro *Diosas de barro*, Devenir, 2012.

Descargas:  PDF  EPUB

Esta vez, no quiero que me salves.
No quiero que tu suavidad me anestesia
y me oculte el dolor.

No quiero que tus labios cierren mis párpados
a la certeza del absurdo.

Esta vez,
no quiero tenerte como excusa.
(De *Dos mil doce*, inédito)

**

Hay lágrimas sucias en los tejados
gritos mudos en las avenidas
grafitis de angustia en las paredes.

La rabia hiriente de un país que llora
se confunde con mi miedo a despertar.
(De *Dos mil doce*, inédito)

**

Ya ves, así soy yo.
Solo otra muñeca de porcelana rellena de serpientes.
Una trampa mortal,
una emboscada.

Así soy yo, ya ves.

Piel envenenada con fragancia de lirios,
canto de sirena en el bosque de las hadas,
la parca disfrazada con las alas de un ángel.

Nada más que eso,
un manojo de rosas frescas sobre una tumba de tierra húmeda.



5.

Viajero soñador



Auxilio Rodríguez

El autor nació en Cabezas de Alambre, pequeño municipio abulense de la Moraña –tierra de moros-, aledaño a la cuna de san Juan de la Cruz y donde reina el arte mudéjar. Estudió Filosofía en el seminario diocesano de Ávila y terminó sus estudios de magisterio. Se dedicó a la enseñanza hasta que recaló en trabajos administrativos más sosegados en la banca. Su quehacer poético le ha acompañado en sus alforjas a la largo de sus andanzas vitales, deteniéndose en concursos locales, en los que ha obtenido premios, y publicando algunos de sus poemas en publicaciones restringidas.

El poema publicado es inédito.

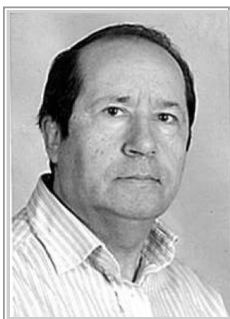
Descargas:  PDF  EPUB

Viajero soñador, toca sus muros,
Sella tu boca, desata tus sandalias,
Aguza los oídos, escucha la palabra
Que musitan las piedras
Aupadas en el aire.
Pasean las almenas caballeros fantasmas,
Guardianes de silencios,
Vigilantes de noches estrelladas
Donde acechan los ruidos
De yelmos, de celadas.
A gatas, fatigado, el rumor del Adaja,

A mitad de la cuesta,
 Sufre un desmayo, calla.
 Torres por el aire, grito mudo,
 Fortín de soledad, nido de calma,
 Oraciones que burlan celosías,
 Maitines que se escapan,
 Silencios que se agolpan medrosos
 En rincones, en plazas,
 Que escalan recios muros
 Cuelgan de las ventanas.
 Vitalicio destierro para el ruido
 Pregonan mil campanas.
 Se desmayan los ecos moribundos
 En la quietud de calles empedradas.
 Inquilinos de soledad y cielo,
 impasibles, la cigüeña y la nube
 comparten espadaña.
 Ávila se duerme en la penumbra,
 De misterio arropada, de silencio,
 De piedra arrodillada.



6. *Evolución*



Jesús Diéguez

El autor (Villagarcía de Arosa, 1947), licenciado en Filología Románica (Universidad de Salamanca) y en Ciencias de la Educación (UNED), ha dedicado su vida a la enseñanza, como profesor de Lengua castellana y Literatura, salvo algún breve paréntesis en el que ha ejercido como informador y corrector de textos para una Editorial o como Inspector de Educación. Acaba de jubilarse, siendo su último destino, como funcionario, el IES Francisco Giner de los Ríos, en Alcobendas.

Ha publicado varios libros de narrativa infantil, de poesía y de aspectos lingüísticos como *Textos breves, correctos y claros*, premiado por la Editorial Santillana o *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales* (en colaboración).

Últimamente la Editorial Visión Libros le ha editado dos novelas, en lo que podría considerarse nuevo género de textos literarios novelados. Sus títulos: *El gran plagio medieval* (2011) y *Salamanca o Antología romántica novelada* (2014).

El minirrelato publicado es inédito.

Descargas:  PDF  EPUB

Año 1011. Escuela del monasterio de San Millán. Muy enfadado, el maestro corrige a sus alumnos y les manda escribir cien veces: *Dicitur lingua, non lengua*.

Año 1492. Universidad de Salamanca. Apuntes de un estudiante tras escuchar una conferencia de D. Antonio de Nebrija:

Siempre la lengua fue compañera del imperio: junta mente començaron, crecieron et florecieron. La lengua nos aparta de todos los otros animales. Hasta agora nuestra lengua anduvo suelta et fuera de reglas et a recebido muchas mudanças: que si cotejamos la de oi con la de hace quinientos años hallamos más diversidad que entre dos lenguas distintas.

Año 1692. Calle real de Alcalá de Henares. Un grupo de universitarios, acompañados por sus guitarras, canta los versos de Lope de Vega:

Trébole de la soltera, que tantos amores muda;
trébole de la viuda, que otra vez casarse espera,
tocas blancas por defuera y el faldellín de color.
Trébole ¡ay Jesús, cómo güele! Trébole ¡ay Jesús, qué olor!

Año 1780. En el Prólogo del primer *Diccionario de la R.A.E.*:

Espera la Academia que el Público disimulará los defectos (...) en atención al zelo con que procura desempeñar las obligaciones de su instituto, proponiéndose siempre por objeto en todas ellas la pública utilidad.

Año 1975. Patio de un Instituto vallisoletano. Diálogo entre dos alumnos de bachillerato:

—Estoy leyendo el Libro de buen amor y no me cusco de «na».
—Yo, El conde Lucanor, y «pa» enterarme lo he «comprao» en castellano actual.
—¡Jo! Así cualquiera.

Año 2011. Buenos Aires. Respuesta de una piba a su novio por sms:

mirá q sos boludo vos yo tb pienso = xq t quiero bss.



7. *La inocencia*



Javier Sáez de Ibarra

El autor (Vitoria, 1961) vive en Madrid, trabaja como profesor de Lengua y Literatura en el SIES Lázaro Carreter de Daganzo.

Co-dirige la colección Narrativa breve (Páginas de espuma) que edita antologías temáticas de cuentos de autores españoles e hispanoamericanos.

Ha publicado cuatro libros de cuentos: *El lector de Spinoza* (Páginas de espuma, 2004); *Propuesta imposible* (Páginas de espuma, 2008); *Mirar al agua* (Páginas de espuma, 2009), que obtuvo el I Premio Internacional de Narrativa breve Ribera del Duero; *Bulevar* (Páginas de espuma, 2013). Y un libro de poesía: *Motivos* (Icaria, 2006).

Ha sido seleccionado en las más recientes antologías de cuentistas españoles: Pellicer-Valls, *Siglo XXI. Los nuevos nombres del cuento español actual* (Menoscuarto, 2010); Neuman, *Pequeñas resistencias 5, Antología del nuevo cuento español (2001-2010)* (Páginas de espuma, 2010); Valls, *Mar de pirañas. Nuevas voces del microrrelato español*, (Menoscuarto, 2012); Encinar, *Cuento español actual (1992-2012)* (Cátedra, 2014).

El cuento pertenece al libro *Bulevar* (Páginas de espuma, Madrid, 2013).

Descargas:  PDF  EPUB

Loren estaba de pie en el sofá con el jarrón de Cnossos entre las manos.

- ¡No lo hagas! –gritó Elena.
- ¿Por qué?
- ¿Pero cómo se te ocurre? –volvió a gritar.
- Te encanta este jarrón y a mí también. Nos trae muy buenos recuerdos, de la luna de miel... Ha sido la época más feliz de mi vida, te lo juro.
- ¡Estás loco! –le dijo. Pero no se acercaba a impedirselo.

– Romperlo no quiere decir que vaya a acabar nuestra historia.

Elena se dejó caer en el sillón. Escondió su rostro en las manos; agachó la cabeza, todo el cabello se le volcó sobre él.

– Haz lo que te dé la gana –se rindió–. Sé que quieres vengarte de mí.

– ¡No, Elena! Después de que se rompa, voy a pegar el jarrón trozo a trozo. Para recomponerlo de nuevo. Será el mismo, ¿entiendes?, no se habrá perdido nada.

– Te lo cargas solo por diversión. ¡Quieres hacerme sufrir! –protestó ella.

– No me escuchas y pretendes que arreglemos nuestros problemas –le contestó él con una leve inflexión de pregunta.

Sostenía el vaso con una sola mano a la altura de su cabeza, haciendo que se balanceara. Se quedó callado. Ella esperó un rato. Luego se retiró el pelo, muy despacio, como si un falso movimiento fuera a desencadenar el desastre.

Se miraron. Ella titubeó.

– ¿Qué haces, un experimento a ver mi reacción? ¿Estás buscando que me ponga yo también a tirar cosas, o es una prueba de amor?... ¿Tengo que dejar que hagas lo que quieras, para que no lo rompas?

Él negaba con la cabeza, seguía moviéndolo.

– Piensa en lo que te he dicho..., piensa en lo que te he dicho... –rogaba.

Ella se cubrió el rostro con las manos.

– Es el mismo jarrón; sus heridas son como las nuestras. Lo vuelvo a pegar; lo pegamos juntos, si lo prefieres. Rehacemos nuestra vida, comenzamos. Míralo, por favor. ¿Qué es esto? Un poco de barro cocido. ¿Qué te importa más, un poco de barro o nosotros?

Cuando se tranquilizó, volvieron a mirarse.

– ¿Es que crees que será fácil recomponerlo? –le preguntó él.

Ella se fijó en el jarrón griego, en sus vivos colores: azules, blancos, rojos; en las figuras representadas formando grupos: unos héroes ensimismados en un combate; un guerrero persiguiendo a otro a pie; un soldado victorioso sobre un carro magnífico. No había vuelto a fijarse en él desde que lo trajeron de Creta y lo colocaron en el mueble del salón. También miró a su compañero, había desaparecido su gesto crispado; ahora ella no sabía si en su semblante dominaba una suave invitación, o la alegría

de un triunfo dialéctico, o la serenidad de una reconciliación que iría a producirse, o qué.

– ¿Qué me dices?

* * *

Loren seguía meciéndolo y a Elena, sí, algo de gracia le hacía todo eso.

– ¿Qué? –le preguntó de nuevo.

Se imaginó el estrépito.

– ¿Lo hacemos?

Los trozos grandes, menudos, desiguales, la arenilla resultante... Los colores vivos todavía, las figuras partidas...

– Quedará horrible –argumentó ella. – Será nuestro jarrón, único – sonrió él.

Y Loren seguía meciéndolo y a Elena, sí, algo de gracia le hacía todo eso.

– ¿Qué me dices?

* * *

Y Loren seguía meciéndolo ante los ojos de Elena.

– Estás loco, Lorenzo. Y si volvemos a pelearnos ¿qué harás? ¿Romperlo otra vez?

– Sí. Romperlo otra vez. Y volver a pegar los trozos –se adelantó a su réplica–. Y volver a hacerlo de nuevo, tantas veces como haga falta.

Roto una, dos, tres veces, cuántas veces, ese jarrón ya no sería el mismo, sino otro dislocado en docenas de trozos pegados que dejarían marcas que se sumarían a otras marcas, igual que cicatrices; al final un amasijo de pedazos desiguales, colores rotos y mezclados, figuras irreconocibles sin correspondencia ni continuidad. Un jarrón compuesto de arenilla.

– Será un jarrón con otra esencia –fue él quien lo definió–. Respóndeme, Elena, ¿lo hacemos?

– ¡Tú sí que eres de otra esencia! –Y la chica se puso repentinamente en pie. Sin siquiera detenerse a mirarlo, dio cuatro pasos y abandonó el salón.

El chico se quedó inmóvil, con la mirada clavada en la puerta abierta por donde había salido ella; su mano por fin se había detenido.

* * *

Al cabo de unos minutos, estaba claro que Elena no iba a volver. El jarrón, seguramente, pesaba.

Lorenzo bajó del sofá con cuidado. Se veía el hueco en el mueble donde lo exhibían, con su pequeño círculo cercado por una pátina de polvo. Lo sostuvo con ambas manos y lo depositó en su sitio. Después de un rato, salió por la misma puerta hacia otra habitación.

El jarrón se quedó en su lugar, dominando los adornos del comedor desde su posición principal como desde hacía un tiempo, intacto, falso.



Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [ENCUENTROS](#)

Entrevista con Gustavo Martín Garzo



Mónica Lázaró Martínez

Entrevista

Anna Bronchales Cabañas

Fotografías

Descargas: [PDF](#) [EPUB](#)

Narramos para darle un sentido a la vida

Gustavo Martín Garzo

La Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo», junto con el Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Educación, y el Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas ha hecho posible una nueva edición del «Diálogo con autores» con el escritor Gustavo Martín Garzo.



El encuentro, celebrado el 16 de enero de 2013 en el Paraninfo de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid, giró en torno a *La princesa*

manca y la literatura fantástica y contó con la presencia del catedrático de la Universidad Complutense Jaime García Padrino, quien glosó la figura del escritor vallisoletano.

Gustavo Martín Garzo nació en Valladolid en 1948 y concluyó la carrera de Filosofía y Letras, en la especialidad de Psicología, en Madrid. Ejerció durante varios años su profesión de psicólogo y posteriormente se dedicó a la literatura. Es fundador de dos revistas literarias (*Un ángel más* y *El signo del gorrión*), ha publicado veinte novelas para adultos, cinco infantiles y cinco libros de ensayo. Ha recibido numerosos galardones a lo largo de su trayectoria literaria, entre los que destacan el Premio Nacional de Narrativa con *El lenguaje de las fuentes* en 1994, el Premio Nadal en 1999 con *Historias de Marta y Fernando*, el Nacional de Literatura Infantil y Juvenil por *Tres cuentos de hadas* en 2004 y el de Novela Ciudad de Torrevieja con *Tan cerca del aire*, en 2010.

A lo largo de la entrevista, el autor realizó reflexiones sobre la creación literaria, la enseñanza de la literatura en las aulas y la importancia de los clásicos en la formación de los alumnos.

1. Su formación académica es la Psicología. ¿Cuándo se le ocurrió comenzar a contar historias?

Estudié Psicología cuando era una especialidad de Filosofía y Letras, que tenían dos cursos comunes y luego se elegía una especialidad. En ese momento surgió como disciplina nueva la Psicología, y tuve la «desgracia» de que cayeron en mis manos unos libros de Freud que editaba Alianza Editorial, que empezó a publicar por aquel entonces. Se cruzaron en mi vida *La interpretación de los sueños*, *Psicopatología de la vida cotidiana*, *El malestar en la cultura*, *Tótem y tabú*... Me quedé cautivado y pensé que la Psicología era aquello de lo que hablaba Freud, aunque luego comprobé que no era así.

Sin embargo, la literatura es anterior. Podría decir que fue la literatura la que me llevó a la psicología y no al revés. La literatura me ha interesado siempre, primero como lector y luego empecé a escribir.

Cuando ejercí de psicólogo me sirvió de mucho mi afición a la literatura, porque tengo el convencimiento de que en la literatura se expresa mucho mejor lo que somos los hombres y las mujeres. Todo aquel que quiera saber lo que somos debe consultar las grandes novelas, los grandes libros de poemas, porque es ahí donde de verdad se habla de lo que somos. Yo, por ejemplo, desconfío de un psicólogo que no sea lector.

2. No es lo mismo contar una historia de la tradición popular que inventarla. ¿Cree usted que hay algo de terapéutico en inventar

historias?

Sí, la psicología y la literatura tienen muchos puntos en común: el centro de ambas es el Hombre, además el Hombre en conflicto. Para que alguien acuda al psicólogo debe tener un problema que no sabe resolver, y acude al psicólogo para eso. En la literatura sucede lo mismo: para que exista una historia tiene que haber un personaje, además uno problemático, porque el que no es problemático no da lugar a una historia. Siempre se recuerda la frase célebre de Anna Karénina: «todas las familias felices se parecen, mientras que las desgraciadas lo son cada una a su manera». No se puede contar la historia de una familia feliz porque no hay nada que contar, mientras que en la desgraciada siempre hay algo.

Además, tienen otro punto de contacto muy importante: las dos se basan en la palabra. Para contar una historia necesitas el lenguaje, las palabras. Cuando uno va al psicólogo, lo fundamental de la terapia psicológica es verbalizar, ser capaz de encontrar las palabras necesarias para contar lo que le está sucediendo. El esfuerzo de verbalizar ya es terapéutico en sí mismo. El poder curativo de la palabra se conoce desde el origen del mundo: los brujos con sus conjuros, el creyente que reza sus oraciones, porque espera que lo que está pidiendo sea beneficioso para él. Además, no debemos olvidarnos de que Scheherezade, gracias a sus palabras, consigue salvar su vida.



Narramos para darle un sentido a la vida, esperamos de la literatura que tenga el poder de salvarnos en la medida en que podemos ser salvados.

3. Cuando empieza a escribir una novela, ¿piensa por anticipado si va a escribir para adultos o para jóvenes? ¿O eso lo decide después, una vez terminada?

No, cuando escribes una novela, tienes que tener una historia, pero una que a la vez te interese, que necesites contar, que te apasione contar, no puede ser cualquier historia. Cuando descubren que eres escritor y te cuentan una historia para la próxima novela, esa historia no te pertenece. Es muy importante que la historia que vayas a contar tenga que ver contigo, y que necesites contarla. Tiene

que haber una necesidad de contarla, y si no existe, es difícil que salga un buen libro.

Hemingway decía que para narrar tienes que estar enamorado, en primer lugar tienes que amar la historia que vas a contar. Cuando tengo una historia, en esa historia a veces hay dragones, princesas dormidas... y puede que los niños le vayan a prestar más atención que los adultos, y en ese caso procuras que el lenguaje que vas a utilizar sea más sencillo. Pero para mí, mis libros de niños y adultos son iguales, C.S. Lewis decía que la literatura infantil es aquella que también gusta a los niños. Por eso, antes de hablar de literatura para niños, adolescentes o adultos, hablemos de literatura, de una obra que merezca esa consideración de obra literaria.

4. Ha publicado un sin fin de novelas (20 novelas, 5 que se consideran más de narrativa juvenil y 5 libros de ensayos), pero en sus artículos escribe también bastante sobre el género poético. ¿Escribe también poesía? Si es así, ¿ha pensado en publicarla alguna vez?

No, no escribo poesía porque no me surge, tal vez porque tengo mucho respeto a la poesía. Leo mucha poesía, admiro muchísimo a los poetas, me parece la expresión más alta del lenguaje, la mayor esencialidad, la mayor economía. Pero no, no la escribo.

Sin embargo, el término de lo poético es muy interesante. Lo poético debe estar presente también en una obra en prosa. Lo poético, que es tan difícil de definir en qué consiste pero tan fácil saber cuándo aparece, porque tiene el extraño poder de iluminar el mundo, de crear un lugar nuevo, como asistir al nacimiento de algo que se produce por primera vez... También existe en todo lo que hacemos, en la vida.

Lo poético tiene que ver con aquello que nace, que se entrega por primera vez; la epifanía, el momento inicial, que también debe estar presente en la prosa, aunque no sea prosa poética. Y está presente en el cine, en la música, en la pintura. Y en la vida nuestra, también debería estar, el instante revelador, significativo.

Para eso los griegos, que eran sabios para todo, tenían dos ideas del tiempo: **kronos**, el tiempo sucesivo, cronológico, que mide nuestro paso por este mundo, y **kairós**, el tiempo hecho de los momentos especiales, singulares, únicos, que aparecen cuando menos te lo esperas. Ese tiempo tiene que ver con lo poético, el momento revelador.

5. ¿Qué libros le gustaban más cuando era pequeño?

Los cuentos nos los contaban en casa, aunque más que cuentos, de pequeño recuerdo que había un libro que en mi casa tenía mucha importancia, *Las 1000 mejores poesías de la lengua castellana*, de Menéndez Pelayo. Mi padre era muy aficionado a la poesía y nos leía por la noche. Ahí, en la poesía, estaba ya todo: los piratas, las princesas en sus palacios perdidos, las enamoradas que estaban deseando recibir una carta, las golondrinas que no regresaban al balcón donde había tenido lugar la dicha... ese era realmente un mundo encantado, lleno de historias, de instantes resplandecientes.



Ese fue mi libro de los cuentos cuando todavía no sabía leer. Luego vinieron Salgari, *Guillermo Brown*, Julio Verne, *Las aventuras de Tarzán*, que me encantaban.

6. ¿Y ahora, qué suele leer?

A partir de ese momento, si hay algo que he sido siempre es lector, ya lo decía Borges: yo me enorgullezco más de los libros que he leído que de los que he escrito. Puedo casi decir con orgullo que con el paso del tiempo he conseguido convertirme en un buen lector, más que en un buen escritor, y en un buen espectador de cine. No he dejado de ver películas, porque el cine también es muy importante.

He leído innumerables libros, y si tuviera que elegir, citaría a Iván Bunin, que decía que «la vanidad elige, el amor verdadero no puede hacerlo». Creo que se podrían citar a miles de escritores, y todos ellos serían buenísimos.

Pero si tuviera que elegir, ahora mismo diría que la literatura gira en torno a tres obras esenciales:

Faulkner, cuyos libros he vuelto a leer este verano, por esa intensidad, esa locura que hay en la obra de Faulkner, que dice que a pesar del absurdo de la vida es capaz de verla como algo que merece la pena contemplar, tiene una frase que dice algo así como que «jamás daría la espalda a toda la locura que hay en este mundo, a pesar de su infinita tristeza».

Y Kafka, que conecta mucho con los cuentos. Si lo piensas, sus protagonistas son objetos, a veces son ratones, perros, monos que se transforman en hombres,

hombres que se transforman en cucarachas, trapeceistas... Creo que pocas obras se han acercado tanto al misterio de la existencia humana como ha conseguido acercarse Kafka.

Y, finalmente, los cuentos maravillosos, los de los hermanos Grimm y los de Andersen, sobre todo, por la idea de la vida como un don, un don inexplicable, una aventura extravagante pero que merece la pena, que no se puede renunciar a ella a pesar del sinsentido que mencionaba antes.

7. El programa de Lengua castellana y Literatura, en el segundo ciclo de la ESO y Bachillerato, prevé la enseñanza de obras clásicas ¿Considera que es adecuado enseñar los clásicos a los adolescentes?

Creo que es fundamental enseñar a los clásicos, considero que uno de los mayores problemas de la época contemporánea es haberle dado la espalda a todo lo anterior. La cultura es la memoria del Hombre, no podemos crecer como si hubiéramos nacido por generación espontánea, no es justo darle la espalda a los clásicos. En las grandes obras está lo mejor que ha concebido el hombre, ignorarlos es como tener un tesoro y darle la espalda, no querer contemplarlo.

Claro que deberían conocer a los grandes escritores de su lengua, y para eso está el profesor, para hacer de intermediario, no dejarlos solos. Por ejemplo frente a *La Celestina*, si alguien tiene un buen iniciador, eso le va a servir para vivirlo, de manera que soy completamente partidario de que se les guíe, que no se los deje solos.

También es importante que lean otros libros que les hablen de su realidad, pero eso ya lo tienen fuera de la escuela, se lo van a encontrar igualmente.

8. ¿Cuáles de sus obras sugeriría a los profesores para tratar en el aula?

Creo que es importante que el profesor elija aquellos libros que sean importantes para él. Al igual que un escritor debe contar su historia, un profesor debe leer y encontrar aquellos libros que pueda recomendar.

Sin embargo, si tuviera que elegir, hasta los 16 años están *La princesa manca*, *El valle de las gigantas*, *Tres cuentos de hadas*... a los 17 años ya pueden leer de todo, es cuando mejor cabeza se tiene. En todo caso, creo que es importante para un lector que él mismo se vaya haciendo su propia historia de lector. Eso pasaba cuando empezabas a leer: un autor te llevaba al otro, te movías sin plano, a la deriva, buscando algo que no sabías lo que era, te dejabas llevar por lo que salía

al paso, y eso es lo que conforma un buen lector, esa es la aventura: no saber lo que te vas a encontrar.

9. Para terminar, quería pedirle algún consejo o sugerencia acerca de la cómo promover la lectura entre los jóvenes.

La lectura no es un hábito que se pueda potenciar, como pueda hacerse con el deporte. No puedes hacer leer a los chicos media hora al día y que así con el tiempo salgan lectores, al igual que harían si fueran al gimnasio a entrenar a diario para tener bíceps. En el caso del gimnasio es así, pero la lectura, la atracción por ese mundo misterioso, indefinido, es diferente. Un profesor lo que puede hacer es tratar de contagiarles su entusiasmo: que los chicos vean que le tiembla la voz, se sonroja y se pone más guapo, al hablar de los libros. Que vean la transformación que opera el libro en ellos. Creo que esa es la única manera que hay de enseñar a leer.



En ocasiones, con la imposición se consigue el efecto contrario. En mi caso, lo que recuerdo es que fuera una prohibición la lectura, porque te venían a apagar la luz por las noches. Recientemente encontré un caso de una muchacha que era una gran lectora pero que no se atrevía a reconocerlo dentro de su grupo de amigos, de iguales, porque era como hacerles la pelota a los adultos. En este caso se lo ocultaba a sus compañeros.

Emili Teixidor, que ha fallecido recientemente, tenía mucha experiencia, y utilizaba un sistema muy bueno: llegaba a la clase con una serie de libros, se los presentaba a los alumnos, se los iba recomendando y de uno de ellos decía: «este está equivocado, este no». Y ese era el libro al que se acercaban los chicos. El mundo de los libros siempre ha tenido un halo de oculto, de extraño. El mejor favor que se le podría hacer a los libros es prohibirlos, o quemarlos, como hacían los nazis. Los grandes libros pueden ser devastadores. Kafka decía que un buen libro debía ser como una puñalada que uno recibía en el pecho. Los buenos libros deberían tener el poder de perturbar al lector, de hacerle cuestionarse todo lo que cree saber acerca del mundo.

Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#)

Sección [RESEÑAS Y CRÍTICAS](#)

Reseñas y críticas

Índice

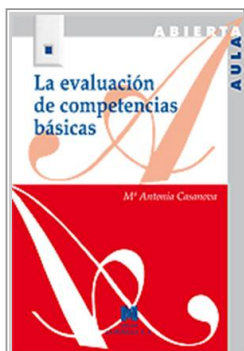
L15-01_14 Reseñas y críticas

1. M^a Antonia Casanova: *La evaluación de las competencias básicas*
2. Felipe Díaz Pardo: *Las claves para educar en tiempos de crisis*
3. M^a Victoria Reyzábal: *Canon literario y diferencia de género en la educación*
4. Florentino Paredes García, Salvador Álvaro García, Zaida Núñez Bayo y Luna Paredes Zurdo: *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*
5. Jesús Diéguez García: *El gran plagio medieval*

1.

M^a Antonia Casanova

La evaluación de las competencias básicas



La Muralla, Madrid, 2012.

por Milagros Muñoz Martín

Descargas: PDF EPUB

Las competencias básicas constituyen la mayor novedad de la última década en el mundo de la educación. Frente a un enfoque tradicional basado en la

transmisión de conocimientos, en Europa se plantea la conveniencia de dar al currículo un enfoque competencial. Las evaluaciones internacionales y la inclusión de España en el núcleo de países europeos hacen que dicho enfoque tenga su reflejo en nuestra propia normativa. La situación social que vivimos en la actualidad inclinaría la balanza, asimismo, hacia el lado competencial, ya que el alumno necesita una formación de base que le permita la transferencia de aprendizajes a los distintos desempeños que deberá desarrollar a lo largo de su vida.

Existe ya una abundante literatura sobre el tema que aborda el término *competencia* con mayor o menor profundidad. La singularidad del libro que se analiza radica en su constante conexión con los demás elementos curriculares. La autora, experta en temas curriculares y de evaluación, ha tenido el acierto de incardinar las competencias básicas en los procesos de planificación, organizativos y de evaluación que se llevan a cabo en los centros docentes.

Advierte, no obstante, que si este enfoque supusiera simplemente el entrenamiento en «otro tipo de pruebas» no merecería la pena el cambio que se propone. Sería únicamente un cambio de denominación, pero permanecería igual lo que hay en el fondo.

1.1. Definición de competencias básicas

Existen múltiples definiciones de Competencias básicas (España) o Competencias clave (Europa) aunque todas conducen hacia un denominador común: adquirir el conocimiento orientado a la resolución de tareas, a la aplicación de las capacidades adquiridas. Como síntesis y aportación personal a las múltiples definiciones, se propone la siguiente: *...la competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida.*

Desde esta perspectiva, las competencias básicas sirven para cohesionar saberes y permiten la aplicación de lo aprendido y se demuestra en la vida habitual evidenciando la funcionalidad de los aprendizajes que deberá contribuir a aumentar el interés de los alumnos.

1.2. Concepto actual de currículo

La evolución de la sociedad, cada vez más rápida, debe conllevar la evolución del currículo. Es preciso que los gobiernos vayan actualizando su contenido pero antes de cambiarlo sería preciso aplicar una evaluación rigurosa

del sistema. En este momento, el diseño curricular debe ser *la propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras que el centro docente, en colaboración con el entorno, ofrece al alumnado, para que consiga el máximo desarrollo de sus capacidades y dominio de competencias que le permitan incorporarse satisfactoriamente a su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa.*

Centrándonos en el currículo institucional como eje práctico de la educación, hemos de tener en cuenta otros factores fundamentales que influyen en la práctica educativa y en los resultados que se alcanzan. Podría señalarse la calidad y formación del profesorado, la organización de los centros, la colaboración de las familias, la influencia del entorno, etc. Existen, además, otra serie de factores externos que influyen decisivamente en la persona y que hay que tener en cuenta sumándolos a la acción educativa propiamente escolar.

1.3. Elementos curriculares

En un repaso de los elementos curriculares básicos –Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación– destaca el cambio en el concepto de «contenidos» que de ser un índice de materias pasaría a abarcar todo lo que se puede enseñar y, por tanto, aprender, incluyendo los conceptos pero también los contenidos que se refieren a saber hacer y saber ser.

Respecto a la metodología –modo de hacer llegar al alumno los conocimientos– constituye la vía para alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos y competencias básicas, intentando que el alumno ponga en marcha su compromiso personal con aprender. El profesor debe ser guía y contar con recursos didácticos eficaces y un repertorio variado de actividades.

Como enfoque de evaluación establece que debe abarcar técnicas variadas (observación, entrevista, encuesta, exámenes,...) para disponer de datos de todos los aprendizajes posibles.

1.4. El nuevo elemento curricular: las competencias básicas.

Hay que señalar –plantea la autora– que el trabajo por competencias básicas no es fácil con un currículo establecido en áreas y materias, exige un desarrollo transversal y un trabajo en equipo del profesorado y una interrelación entre competencias básicas y áreas/materias a través de las que deben alcanzarse.

Las CB pueden cohesionar el currículo ya que su implantación exige dos principios:

- Cada CB se adquiere mediante su trabajo en todas las áreas curriculares.

- Todas las áreas curriculares contribuyen al logro de todas las competencias.

Esto garantizaría una mayor relación entre las áreas o materias establecidas en el currículo normativamente. Es importante que el alumno comprenda que los personajes literarios vivieron en épocas históricas determinadas, que algunas guerras se derivan de cuestiones económicas o límites geográficos, etc.

Dos premisas se plantean como fundamentales a la hora de dar coherencia a las enseñanzas que el alumno recibe en el aula: un planteamiento interdisciplinar de las materias académicas y el trabajo en equipo del profesorado.

1.5. Las Competencias básicas.

Se inicia este segundo capítulo con un análisis del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave). Para los expertos que participaron en el proyecto, la competencia supone la habilidad de afrontar demandas complejas, imprevistas y de movilizar recursos psicosociales en un contexto concreto y singular.

En DeSeCo las competencias clave se articulan en tres grandes categorías:

- Categoría 1: Usar las herramientas de forma interactiva. Dividida a su vez en C.1-A, C.1-B y C.1-C
- Categoría 2: Interactuar en grupos heterogéneos. Igualmente dividida en C.2-A, C.2-B y C.2-C
- Categoría 3: Actuar de manera autónoma. Dividida en C.3-A, C.3-B y C.3-C.

Se incluye una correlación entre las Competencias que propone DeSeCo, las competencias clave de la Unión Europea y las Competencias Básicas de España.

Se plantea un análisis pormenorizado de cada una de las Competencias básicas: su descripción, su definición, su finalidad.

En la competencia lingüística, además, en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, se introducen las «Conclusiones del Consejo Europeo sobre las competencias lingüísticas como motor de movilidad» considerando el conocimiento de lenguas extranjeras una aptitud vital para todos los ciudadanos de la UE. En relación a la competencia cultural y artística el mismo Consejo resalta que es de vital importancia para que florezcan en Europa culturas diversas y se preserve y proteja su riqueza.

Una vez descritas y analizadas cada una de las CB se recorre el camino inverso, es decir, se examina cómo las diferentes áreas y materias contribuyen al

logro de las CB.

1.6. Otras Competencias de interés para la sociedad actual.

Se proponen en este apartado la competencia intercultural y la competencia emocional. La primera supone educar al alumnado para convivir con amigos y compañeros de otras culturas y para que se relacione con ellas en el trabajo, en el ocio y en la sociedad.

La competencia emocional –que ya había introducido en su currículo la CA de Castilla La Mancha– supone el dominio y control de las emociones, puede considerarse la base de la competencia social y ciudadana e indirectamente del resto de competencias.

1.7. Las competencias en los documentos institucionales de los centros.

Se plantea que no siempre los documentos institucionales sirven de pauta positiva para orientar la organización del centro, ya que pueden limitar la creatividad, la autonomía y la iniciativa de muchos equipos directivos. Hay aspectos organizativos básicos, como puede ser la selección del profesorado, en los que la escuela pública no puede decidir.

En cuanto a los documentos, sin entrar a fondo en los mismos, se hace referencia:

- Al Proyecto Educativo del centro que debe incluir, de acuerdo con la LOE: las concreciones curriculares, el Plan de convivencia, el Plan de acción tutorial y el Plan de atención a la diversidad.
- El proyecto de gestión y
- la Programación general anual.

1.8. Evaluación de las competencias básicas.

Partiendo de la evaluación «como proceso de recogida de la información, rigurosa y sistemática, para obtener datos fiables y válidos acerca de una situación con objeto de emitir un juicio de valor relativo a la misma, determinar la satisfacción de sus resultados y tomar las decisiones oportunas con objeto de reforzar lo positivo o mejorar las disfunciones producidas», supondría incorporar la evaluación desde el mismo momento en que se inicia el trabajo en el aula, serviría para obtener información permanente sobre el desarrollo progresivo de cada alumno.

En cuanto a las técnicas para recoger esta información destaca la observación siempre que esté bien planificada. Como instrumentos se propone: la lista de control y la escala de valoración. Para el análisis de datos, se propone la triangulación –principalmente de evaluadores y metodológica- que será posible aplicar a los procesos relacionados con la adquisición de competencias.

La autora propone que si lo evaluado siempre deben ser los objetivos conseguidos por el alumno y ahora deben ser también las competencias alcanzadas, sin que las segundas suplan a los primeros, habrá que hacer coincidir, de algún modo, estos dos elementos curriculares. Sin embargo, y teniendo en cuenta que desde la LOGSE los objetivos generales están formulados en términos de capacidades, no debe resultar difícil relacionar capacidad y competencia.

Otro elemento curricular importante lo constituyen los criterios de evaluación, se trataría de comprobar que si se alcanzan estos criterios de evaluación se garantiza la consecución de las competencias básicas.

1.9. Planteamientos para la evaluación de competencias.

Las fases que habría que respetar serían:

- Estudio conjunto del profesorado de las relaciones entre las competencias y las áreas o materias.
- Establecimiento de indicadores de competencia a cargo de los distintos especialistas.
- Secuenciación de los indicadores de etapa para los ciclos o cursos que la componen.
- Acuerdo sobre la utilización de indicadores de todas las competencias.
- Elaboración de registros en los que se anotarán las consecuciones progresivas.
- Selección de metodologías apropiadas.
- Aplicación de un modelo de evaluación de carácter formativo.
- Realización de reuniones de puesta en común de los resultados que se van alcanzando.

Se incluye a continuación:

- Una serie de indicadores para cada una de las competencias básicas.
- Registros para la evaluación o instrumentos válidos para la recogida de datos, donde plasmar los indicadores.

- Modelos de informe complementarios en los que se valore el grado de consecución de las competencias.

1.10. Estrategias para la evaluación de las competencias.

Estrategias metodológicas:

- Trabajo enfocado por tareas
- Método de proyectos y
- Mapas mentales

En el trabajo enfocado por tareas se trata de seleccionar un tema de interés general para el alumnado y en torno a dicho tema preparar un plan de actuación para llegar a las competencias y a los objetivos previstos. Las fases serían: determinar la tarea, proponer las competencias que se van a trabajar, proponer los objetivos, establecer actividades parciales, distribuir el trabajo entre los participantes, temporalizar o llevar una agenda de trabajo, elaborar registros de seguimiento y un registro final, realizar las tareas, regular el proceso, comprobar el trabajo hecho, evaluar de forma cooperativa los resultados y tomar decisiones para futuras tareas.

En el método de proyectos se pretende que el alumnado plantee la elaboración de un trabajo como proyecto para llevar a cabo en un tiempo determinado. Las fases serían similares a las del caso anterior de enfoque por tareas.

Los mapas mentales están formados por un conjunto de ideas representadas por palabras clave y/o dibujos interconectados por enlaces en torno a una fuerte idea central, formando una estructura de carácter arborescente con varios subniveles que pueden seguir ramificándose. Constituyen una técnica válida para trabajar las dos propuestas metodológicas anteriores.

Como estrategias evaluadoras se plantean:

- Los indicadores de evaluación y
- el propio proceso de evaluación.

Los indicadores sirven para comprobar hasta qué punto una actuación se acerca al funcionamiento que se espera de ella. Deben ser relevantes, claros, concretos y operativos.

Como estrategias organizativas:

- La organización institucional y
- los agrupamientos flexibles.

En la organización institucional se hace referencia, principalmente, a los equipos de coordinación docente y las tareas que la legislación les encomienda.

Los agrupamientos flexibles permitirían que se organicen grupos diferentes a los habituales para optimizar la labor del profesorado y lograr aprendizajes eficientes.

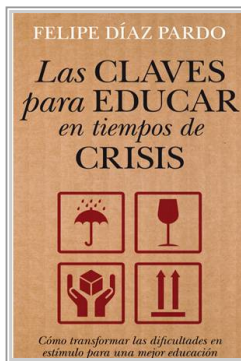
En resumen, un libro que puede ser de gran ayuda al profesorado y a los centros que decidan dirigir su labor docente hacia un enfoque competencial.



2.

Felipe Díaz Pardo

Las CLAVES para EDUCAR en tiempos de CRISIS



Toromítico, Madrid, 2012. 190 págs.

por Jesús Diéguez García

Descargas:  PDF  EPUB

La crisis se produce cuando lo viejo no acaba de morir y cuando lo nuevo no acaba de nacer.

Bertolt Brecht

El presente libro busca, tal como queda expresado en su Introducción,

analizar aspectos propios de los nuevos tiempos que puedan incidir en el aprendizaje [...] atajar, en la medida de lo posible, dificultades y carencias derivadas muchas de ellas de las características de la sociedad actual.

El autor divide su obra en diecisiete apartados, algunos con títulos tan llamativos como *Bendita crisis*, *El abismo de la meta final*, *Consumo con sumo gusto*, *Pongamos distancia (visión alienígena de la realidad)* o *Colofón alegórico para tiempos de crisis*, en los que analiza aspectos de la actual crisis que pueden influir positivamente en el campo educativo. Se alinea con el mensaje del refrán popular «no hay mal que por bien no venga».

Parte del análisis de la realidad educativa y social:

- **Los conceptos que encuadran la crisis económica y de valores en que nos encontramos**
- **La masificación y democratización de la enseñanza que ha derivado en una cultura de mínimos**
- **Los modelos sociales propuestos a los jóvenes: con frecuencia personajes mediáticos, la mayoría de los cuales evidencian el deterioro cultural y social de nuestra nación.**
- **La última normativa, con los principios en que se fundamenta y las estrategias que propone**

Y va aterrizando en las claves que pudieran mejorar la enseñanza española: necesidad de autoridad y liderazgo del profesorado, necesidad de conocer el contexto en que se imparte la enseñanza, necesidad del establecimiento de normas, necesidad de talante flexible, sin perder la autoridad, la coherencia y el ejemplo del educador así como el respeto mutuo. Finaliza con un resumen esencial de su libro, comentando doce consejos para educar en la compleja sociedad en que nos ha tocado vivir con un alumnado poco dócil y con una cultura que se apunta al subsidio, a lo fácil y rápido, a la moda y a los reclamos de modelos engañosos y se resiste al esfuerzo como forma de superar los obstáculos y dificultades.

El autor, profesor de Lengua y Literatura e inspector de Educación, imprime a su obra la novedad de salpicar su tesis con ejemplos de su experiencia personal y profesional y con abundantes citas literarias de obras y autores que recorren la Literatura española desde sus inicios a la actualidad para demostrar que casi nada es tan nuevo y moderno que no se haya expresado anteriormente, aunque con otras palabras.

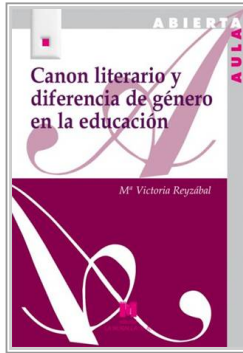
En resumen: un libro que contiene reflexiones recomendables para profesores, orientadores, padres y toda persona interesada en el campo educativo.



3.

M^a Victoria Reyzábal

Canon literario y diferencia de género en la educación



La Muralla, Madrid, 2012.

por M^a Antonia Casanova

Descargas:  PDF  EPUB

El importante estudio que presenta M^a Victoria Reyzábal en esta obra, logra tres objetivos prioritarios, que en estos momentos resultan de enorme interés para avanzar en la igualdad de oportunidades de las mujeres (y no solo de las actuales, sino también de las que vivieron en el pasado).

El primero, realizar una breve historia de la educación de la mujer a lo largo del tiempo, en la que se ponen de manifiesto las dificultades que esta ha tenido para ser considerada como persona y, después, como persona capaz de educarse y de aportar valores a la sociedad, en todos los órdenes de la vida y también en el ámbito de las ciencias y las artes.

El segundo, rescatar del olvido la vida y la obra de múltiples mujeres escritoras que han quedado relegadas del canon literario por el hecho de ser mujeres, no por la escasa calidad de sus textos. El tercero, favorecer la incorporación de estas autoras a la educación sistemática, mediante un capítulo que ofrece el planteamiento de unidades didácticas y, sobre todo, de los recursos suficientes como para que pueda abordarse su obra en las aulas, facilitando la tarea al profesorado.

Establecer un canon supone fijar la memoria colectiva en torno a determinados hechos. Por ello, a través del mismo se regula lo que debemos recordar y, en consecuencia, lo que estamos obligados a olvidar. El canon literario se conforma, habitualmente, en los programas académicos, hasta ahora elaborados por hombres (casi siempre) siguiendo dictados del poder, del azar, de las ideologías, de la arbitrariedad..., pero, en cualquier caso, silenciando las voces femeninas, pues pareciera una amenaza que una mujer piense por sí misma y, además, que se atreva a expresarlo.

Por otra parte, educar supone transmitir de forma sistemática lo que una sociedad considera valioso. De este modo, la exclusión de las mujeres y sus obras en los ámbitos educativos (al estar ausentes del canon) deriva inexcusablemente en su exclusión social. Por eso, la autora pretende «deconstruir el vigente parnaso de las letras españolas y sus distorsiones sexistas» (pág. 21), desenterrando obras ocultas a través de la historia que oficialmente están desaparecidas.

Es un reconocimiento a estas mujeres, que, a pesar de las dificultades que debieron vencer, fueron capaces de aportar su saber a la sociedad que las ignoraba. Desde la antigüedad clásica y centrándose después en las escritoras de lengua castellana, tanto en España como en Hispanoamérica (nacidas hasta 1910), surgen innumerables obras y autoras de valor reconocido: desde la Edad Media hasta la actualidad aparecen cientos de escritoras, de las cuales pocas son conocidas y recogidas en el canon, por lo que la obra reviste una importancia destacada si queremos hacer justicia a tantas «desconocidas» que ayudarán a que las niñas y jóvenes que ahora se educan encuentren modelos femeninos en la historia (en este caso, de la literatura) y deseen seguir su camino.

Si no resulta aceptable que este planteamiento se diera en tiempos pasados, lo es menos aún en los nuestros, dado el reconocimiento formal, al menos, de esa igualdad de oportunidades que tenemos reconocida legalmente. No obstante, siguen sin aparecer escritoras en el canon actual, en comparación con el número de escritores que lo hacen, a pesar de esta supuesta equidad y de los méritos equivalentes entre ellos y ellas. Obras como la que ahora se publica contribuirán a facilitar la ampliación del canon oficial en enseñanza, incluyendo a quienes por mérito propio lo merezcan. Reyzábal, con este trabajo de años de investigación y con su erudición comprobada, abre el camino para ello presentando a las autoras y los recursos didácticos para hacerlo.



4.

Florentino Paredes García, Salvador Álvaro García, Zaida
Núñez Bayo y Luna Paredes Zurdo
*El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir
bien en español*



Instituto Cervantes / Espasa, Madrid, 2012

por Florentino Paredes García

Descargas:  PDF  EPUB

La lengua es el principal instrumento de comunicación entre los seres humanos, pero el conocimiento que los hablantes tienen acerca de ella es siempre limitado, incluso entre los hablantes de nivel cultural más alto. De hecho, el saber lingüístico se amplía, aumenta y puede mejorar de manera progresiva a lo largo de la vida: si en la etapa infantil se adquiere la gramática y el léxico básico, en etapas posteriores lo normal es que se incremente el vocabulario conocido, se dominen progresivamente formas sintácticas más complejas y se adquieran nuevos registros idiomáticos.

En ese proceso de incremento del saber lingüístico es muy frecuente que el hablante se enfrente a dudas: ¿cómo se forma el plural de tal expresión?, ¿está bien usada en este contexto la locución x?, ¿cuál es el significado exacto de la palabra y? Estas vacilaciones son un claro exponente de que los hablantes contrastan a menudo su propio dominio lingüístico con un saber externo a ellos, un saber que reside en la sociedad en la que viven y que se manifiesta en la preferencia de unos comportamientos lingüísticos frente a otros. Es la sociedad, pues, la que crea la norma, que se ha de entender en el sentido de que no todos los usos lingüísticos son igualmente válidos, que en función de la situación comunicativa se da una gradación que va desde los usos totalmente rechazables hasta los perfectamente adecuados, pasando por los aceptables, los preferibles o los recomendables.

El *DRAE* define el adjetivo correcto como 'libre de errores o defectos, conforme a las reglas', definición en la que puede verse ya un doble componente de la corrección: uno prescriptivo, de carácter absoluto –lo correcto es lo que carece de defectos–, y otro contrastivo, de carácter relativo –lo correcto es lo que se ajusta a una determinada regla. Esos son los dos ejes sobre los que se ha articulado *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*, una obra que surge a partir de una propuesta del Instituto Cervantes para ayudar a quienes desean mejorar su manera de expresarse en español.

Los dos primeros capítulos están dedicados a la comunicación escrita y la comunicación oral y en ellos se proponen pautas, consejos, recomendaciones y trucos para elaborar textos bien estructurados, adecuados y eficaces. El capítulo tercero se dedica a describir la norma culta del español, tomando como base las directrices más actuales emanadas de las instituciones oficiales y académicas. Mediante una redacción directa, clara y accesible, el capítulo proporciona respuestas a las dudas que pueden suscitarse en el lector respecto a la manera adecuada de usar el lenguaje. Desde la ortografía hasta el léxico, pasando por la morfología y la sintaxis, el capítulo está ilustrado con numerosos ejemplos y con comentarios sobre los usos incorrectos que aparecen con frecuencia en los textos, a la vez que se proporcionan las claves para resolverlos.

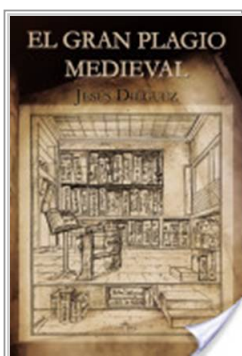
La obra ofrece también en el cuarto capítulo un muestrario de textos que pueden servir de apoyo a los lectores para resolver situaciones cotidianas, desde cómo preparar adecuadamente una entrevista de trabajo hasta consejos para redactar un *currículum vitae* eficaz, sin olvidar los requisitos que exigen medios y géneros textuales nuevos, como el blog, el correo electrónico o el chat. El libro se cierra con un capítulo dedicado a explicar para qué pueden servir los distintos tipos de diccionarios y otras herramientas y recursos de utilidad y dirigido a quienes estén interesados en mejorar su manera de comunicarse por escrito o de forma oral.

En la medida en que pretende dar respuesta a una demanda social, la obra se inscribe en una corriente muy productiva tradicionalmente entre los estudios lingüísticos: la de los manuales cuyo propósito es solucionar los problemas prácticos de quienes se enfrentan a la creación de los textos, orales o escritos, y ofrecer respuestas claras para resolver las dudas. Escrito en un estilo claro, ameno y fluido, y planteado desde una orientación esencialmente práctica, el libro va dirigido tanto al público no especializado como al especialista y tiene como objetivo proporcionar información completa, actualizada y rigurosa sobre cómo hablar y escribir correctamente en lengua española.



5.

Jesús Diéguez García
El gran plagio medieval



Visión Libros, Madrid, 2011, 449 págs.

por Juan de la Cruz Martín

Descargas:  PDF  EPUB

Con el recurso tan repetidamente utilizado del hallazgo casual de un manuscrito, la presente novela expone un compendio de ideas y textos de la literatura medieval. Utilizando el tópico intemporal y universal, muy utilizado en la Edad Media, del viaje vital y de los viajes jacobeos, además de su finalidad de entretener, el autor pretende acercar a los posibles lectores una visión literaria muy completa de la Edad Media, mediante una estrategia original: entretener

textos medievales como apoyo del relato. Se trata, pues de una «novela abierta» apoyada en fragmentos breves de autores y obras alejadas temporal y espacialmente.

Sin renunciar al nexo argumental que unifica el texto (las peripecias de la existencia de tres relicarios supuestamente milagrosos), el autor divide la obra en siete libros, con personajes independientes, que retratan de una forma muy amena el pensamiento, las costumbres, los anhelos y las necesidades de la sociedad civil (monarquía, nobleza, caballeros y escuderos, guerreros, comerciantes, siervos, juglares, truhanes, alquimista, alcahuetas, bandoleros...) y religiosa de la época (papado, obispos, monjes, frailes, ermitaños, musulmanes y judíos) y se erigen en protagonistas de las diversas narraciones, históricas o ficticias, entresacadas de las literaturas europeas.

Enumeramos los títulos e indicamos su temporalidad como motivación y orientación de sus contenidos:

Libro I: *Origen de la leyenda de la reliquia milagrosa* (mediados del s. VI e inicios del VII).

Libro II: *La difícil convivencia de tres culturas* (finales del s. VI, VIII y X).

Libro III: *Memorables hazañas del caballero desterrado* (segunda mitad del s. XI).

Libro IV: *Diálogos de un juglar y un ermitaño* (segunda mitad del s. XIII).

Libro V: *El caballero poeta que recorrió el camino* (finales del s. XIII e inicios del XIV).

Libro VI: *La peste. Y el cisma* (segunda mitad del s. XIV e inicios del XV).

Libro VII: *El alquimista y la alcahueta* (segunda mitad del s. XV).

En capítulos, generalmente breves pero de título casi siempre amplio (otro rasgo que da verosimilitud al manuscrito original) se ofrecen al lector hechos, ideas y textos medievales (literarios en su mayoría), descolocados históricamente, lo que permite al autor añadir numerosos comentarios y anotaciones, indicando fuentes, explicando anacronismos o aclarando las posibles dudas al lector actual.

Se trata de una novela curiosa y amena que, como se indica en la contraportada del libro, además de entretener a cualquier lector, puede resultar, por su valor de compendio y recorrido integral de la literatura medieval, en una interesante obra para los departamentos de Lengua y de Historia de institutos y universidades. Al final de la misma se añaden, en su grafía más o menos original, los textos medievales, utilizados y «traducidos» al castellano actual con indicación de los títulos y autores a quienes pertenecen.

El autor demuestra un amplio conocimiento de la literatura medieval europea y un manejo muy didáctico, al tiempo que preciso, sincrónico y ameno, del lenguaje. Para mí ha representado un auténtico placer su lectura: por su amenidad y por mi enriquecimiento intelectual.

**Letra 15**[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

[Presentación](#) [Números](#) [Secciones](#) [Créditos](#) [Normas](#) [Contacto](#) [Búsqueda](#)

[Nº 1 \(2014\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)
[Encuentros](#) [Reseñas](#) [Galería](#)

Sección [GALERÍA](#)

La mujer de Lot



Alberto Hilario Silva

Con un amplio currículum como fotógrafo y diseñador gráfico, en la actualidad dirige [Grupixel](#) empresa dedicada a elaboración de páginas web y tiendas on line.

dober_h_s@hotmail.com

1. Presentación

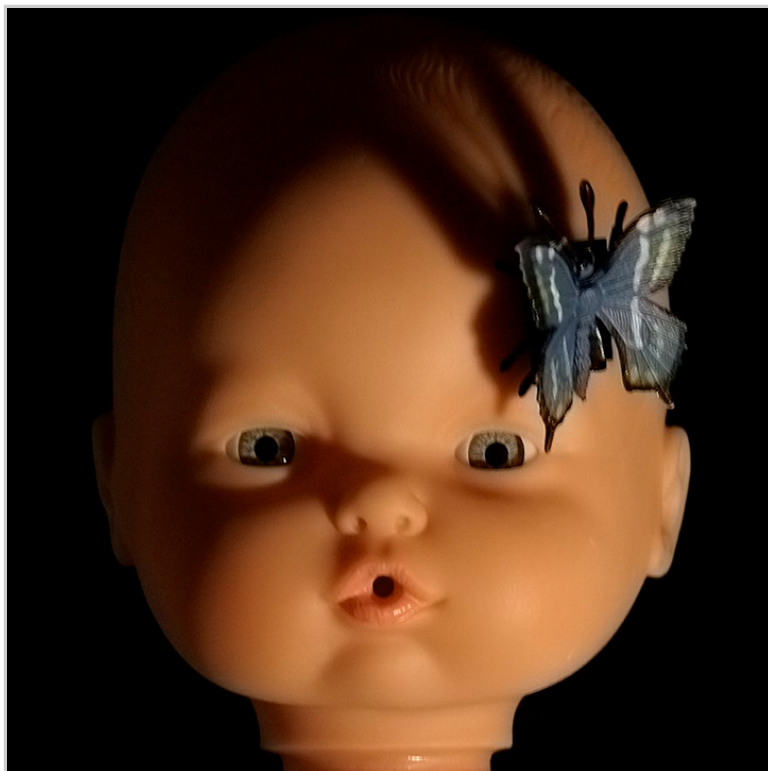
Como efigies de sal instaladas en la fugacidad de un devenir que para ellas nunca ha existido, las estatuas de la colección, transformadas en imágenes, nos siguen mirando desde su tiempo inmóvil.

2. La serie *La mujer de Lot*



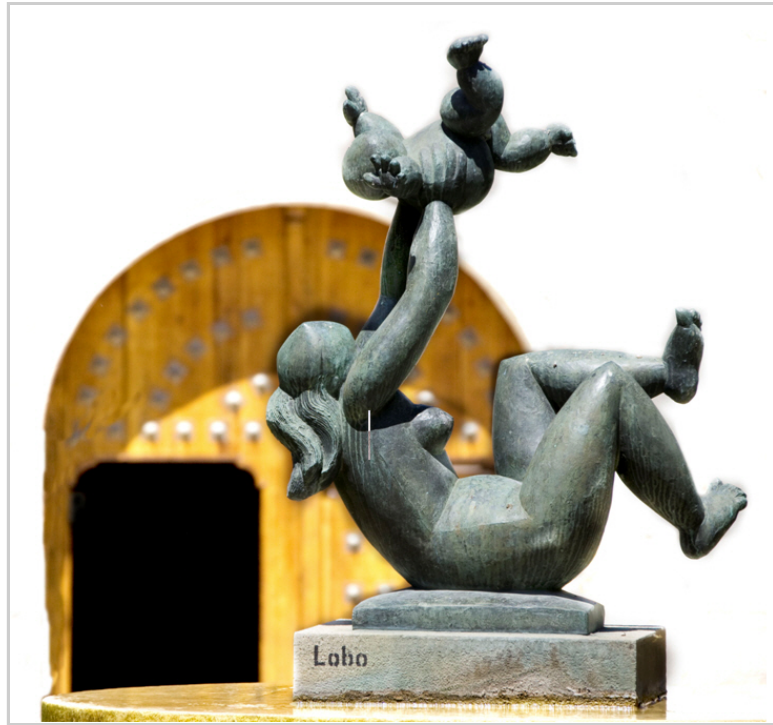
















Letra 15



[Créditos](#) | [Aviso legal](#) | [Contacto](#) | [Mapaweb](#) | [Paleta](#) | [APE](#)
[Quevedo](#)