

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](#) [Mapaweb](#)

[Nº 14 \(2024\)](#) [Sumario](#) [Artículos](#) [Nuevas voces](#) [Vasos](#) [Tecnologías](#) [Carpe Verba](#)

[Encuentros](#) [Reseñas](#) [Galería](#)

Sección [VASOS COMUNICANTES](#)

Lectura, poesía y pistas de audio. Cómo hacer de la creación de antologías sonoras uno de los ejes de un plan lector



Pedro Hilario Silva

Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y doctor por la Universidad Complutense de Madrid, con una tesis sobre la dimensión comunicativa de las relaciones transtextuales. Ha ejercido como profesor en diferentes institutos y como profesor asociado en la Facultad de Educación de la UCM.

Preside la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo», cuya revista **Letra 15** dirige desde su creación. Además de ser autor de numerosos artículos y ensayos sobre distintos aspectos de la teoría literaria, ha formado parte de diferentes jurados y comisiones técnicas de premios pedagógicos. Asimismo, ha dirigido cursos sobre didáctica de la literatura para diferentes instituciones y ha sido miembro de distintos grupos de investigación universitarios (FRAC, ForMule, Didactext). En la actualidad, coordina la línea de investigación sobre nuevas didácticas para la educación literaria, lingüística y transmedia en el IUCE de la Universidad Autónoma de Madrid y es miembro del grupo ELLI de la Facultad de Educación de la UCM, dentro del cual

trabaja en el análisis de los procesos de reescritura y reciclaje
transmedia de cuentos populares.

philariosilva@gmail.com

Descargas:  PDF

Resumen / Abstract

Resumen.

El presente trabajo parte de las posibilidades que nos brinda en la actualidad el uso de las tecnologías como medio para el acercamiento a los contenidos lingüísticos y literarios, y lo hace poniendo un especial hincapié en la utilización como recurso, dentro de la clase de literatura, de los distintos medios que favorecen la escucha y la recreación sonora de textos literarios escritos. Ello enlaza con la reivindicación del uso de las antologías literarias como estrategia pedagógica, no solo como medio para acceder de forma general al conocimiento de un determinado tipo de obra literaria o a un aspecto retórico concreto, sino también como forma de abordar las distintas destrezas implicadas en los procesos de lectura comprensiva, interpretativa y crítica, prestando especial atención a la participación activa del alumnado en su aprendizaje.

Palabras clave: Oralidad, antologías literarias, audiolibro, competencia comunicativa, lectura, metodología activas y planes de lectura.

Reading, poetry and audio tracks. How to make the creation of sound anthologies one of the axes of a reading plan

Abstract.

This work is based on the possibilities that the use of technologies currently offers us as a means of approaching linguistic and literary content, and it does so by placing special emphasis on its use as a resource, within the literature class, of the different media that favor listening and sound recreation of written

literary texts. This links with the demand for the use of literary anthologies as a pedagogical strategy, not only as a means to generally access knowledge of a certain type of literary work or a specific rhetorical aspect, but also as a way of addressing the different skills involved in the processes of comprehensive, interpretive and critical reading, paying special attention to the active participation of students in their learning.

Keywords: *Orality, literary anthologies, audiobook, communicative competence, reading, active methodology and reading plans.*

Índice

L15-14-42 Lectura, poesía y pistas de audio. Cómo hacer de la creación de antologías sonoras uno de los ejes de un plan lector

Introducción

1. El desapego hacia la lectura literaria: síntoma o consecuencia. A vueltas con los planes lectores en la educación reglada
2. Algunas reflexiones sobre la presencia de la oralidad en los planes lectores.
3. Las antologías literarias sonoras como base para un proyecto de integración de las TIC y la oralidad en los planes lectores en Secundaria
4. Primera propuesta: una antología como un recorrido sonoro por la historia de la literatura
5. Segunda propuesta: una antología como un recorrido y aprendizaje por formas de expresión poética
6. Tercera propuesta: una antología como conversión en audiolibro de textos escritos. Leer para comprender.
7. Conclusiones
8. Referencias
 - 8.1. Bibliografía.
 - 8.2. Créditos del artículo, versión y licencia.



Introducción

Es incuestionable que, de las cuatro habilidades comunicativas, la que se presenta como decisiva dentro del sistema escolar es la lectura. No se trata solo de que programas internacionales como PISA hayan puesto el foco en ella o que sea una de las destrezas que tiene más peso en los objetivos generales de los planes de estudios, ya que se considera, de forma general, una habilidad ineludible a la hora de formar estudiantes competentes; sino que, además, se ha vuelto, frente a recorridos literarios de tipo historicista, uno de los pilares fundamentales de la actual educación literaria. De hecho, tal como apunta **Teresa Colomer** (1991), el desarrollo de esta destreza comunicativa y su fomento entre los estudiantes ha de ser una de las preocupaciones principales del profesorado que imparte esta materia.

Curiosamente, aunque, en concordancia con lo anterior, se ha dado una proliferación de planes de lectura en los centros educativos, ello no solo no ha incidido, en general, en una mejora de la comprensión lectora de nuestros estudiantes, sino que el nivel de los alumnos españoles continúa por debajo de la media europea en esta competencia básica. Como se señala en los últimos informes internacionales **PIRLS** (2021) y **PISA** (2002), el alumnado español ha perdido, en los últimos años, capacidad de comprensión lectora, de modo que su aptitud ante la lectura es 'significativamente más baja' que la existente hace una década. No se trata aquí de analizar esta aparente paradoja, no es ese nuestro objetivo ahora; pero su constatación nos indica que, aunque el camino emprendido pueda ser correcto, algo está fallando; quizás los medios utilizados o las maneras en que como docentes estamos abordando la cuestión en las aulas; y es posible que tenga algo que ver también en hecho de que en los últimos años se está modificando la manera global de entender la lectura; de hecho, como señala **Ana Isabel Caro** (2013):

Internet y la digitalización han ejercido una poderosa influencia en nuestros hábitos culturales y, por tanto, en nuestra capacidad para leer y entender lo que leemos; es decir, en nuestra competencia lectora. Como consecuencia de Internet y la digitalización se ha

modificado el concepto de lectura, que hoy es más amplio y complejo que en el pasado.

Obviamente, esta situación demanda nuevas, o al menos, diferentes en algunos puntos, actuaciones en este terreno. No se trata de rechazar la idea de una educación literaria cuyos presupuestos, frente a la enseñanza de la literatura que se preconizaba mayoritariamente hasta hace algunos años, nos parecen mucho más acertados (en este sentido resultan de interés las aportaciones de estudiosas como **Teresa Colomer, Victoria Camps, Guadalupe Jover** o **Ana María Maragallo**) ni de devaluar unos planes lectores que se nos hacen imprescindibles; sino de aportar algunas ideas, y abrir nuevas vías para lograr que nuestros estudiantes se acerquen a la lectura con nuevas actitudes y preparación, y ajustar el dominio de esta destreza imprescindible a los nuevos requerimientos y posibilidades que ofrece una sociedad tan tecnologizada como la actual.



1. El desapego hacia la lectura literaria: síntoma o consecuencia. A vueltas con los planes lectores en la educación reglada

Leer es una actividad no solo compleja y poliédrica, cuyo desarrollo implica una serie de procesos que requieren atención y aprendizaje; sino que además está sujeta a las variaciones individuales y a los gustos personales, lo cual nos obliga a llevar a cabo, junto a los procesos instruccionales requeridos para su dominio, actuaciones que eviten, o al menos atenúen, el posible desajuste entre los objetivos pretendidos en la materia y los inevitables intereses vitales y culturales de los aprendices lectores. Es evidente, pues, que no hemos de obviar una cuestión tan relevante como la incidencia de las posibles posturas ante el hecho lector y atender de manera correcta su incidencia en la lectura dentro de nuestros programas docentes. De igual modo, hemos de considerar la

existencia de otros elementos que pueden contribuir, en modos y niveles diferentes, a la desmotivación o el rechazo ante la obra literaria.

Resulta ya un lugar común señalar la masiva oferta de ocio existente en nuestras sociedades accidentales, así como el cambio que ese hecho provoca en los gustos e intereses de nuestros adolescentes; sin embargo, aun siendo obvio que dicha realidad incide en la predisposición a dedicar más o menos tiempo a lectura, resulta indudable que ese desinterés o distanciamiento hacia el acto lector tiene que ver igualmente con otros factores, pues la lectura no resulta una actividad necesariamente excluyente; es más, en muchos casos puede resultar ser complementaria o ser complementada por otras actividades del espacio cultural. En este sentido, creemos que más que la nueva oferta de ocio o el consecuente cambio en los gustos adolescente, hay factores relevantes en esta cuestión sobre los que podemos intervenir como docentes a través de, entre otras cosas, nuestros planes lectores. Es evidente también que cuestiones como la incapacidad o la falta de destreza comprensiva e interpretativa que entorpece el acceso a los textos que pretenden ser leídos por nuestros estudiantes aumenta ese desapego hacia la lectura, sobre todo si tenemos en cuenta que hablamos de unos receptores que cada día parecen estar menos preparados para la frustración y la superación de dificultades, por grato que pueda resultar el final del esfuerzo; algo que no se ve paliado dentro del espacio educativo ni una etapa primaria instalada en la fruición del texto sin objetivos concretos de progresión de la competencia de los alumnos ni una etapa secundaria refugiada en la programación cronológica del comentario de textos (Colomer, 1996).

Todo esto, nos lleva, a nuestro juicio, por un lado, a la necesidad de abundar en formas de tratamiento de lo literario que sin suponer la exclusión total de planteamientos tradicionales-historicistas y formales/estructurales, respondan, como señala **Mendoza Fillola**, haciéndose eco de las palabras de **Tzvetan Todorov**, a la necesidad de romper la exclusividad con la que dichas formas se han usado hasta el momento (Mendoza, 2008), y, por otro, a indagar en el uso de nuevas fórmulas de lectura más participativas y motivadora que tiendan puentes

entre esa forma de leer lúdica, hedonista, de sofá, cama o playa, de mero gozo y pasatiempo y ese otro acercamiento al libro más sesudo, de silla y escritorio, de codos en la mesa, de los que nos habla **López Gálvez** (2024) citando a **Manuel Vicent**. Es evidente que superar esa escasa interiorización de las convenciones sobre las que se asienta la creación literaria, ayudaría a estrechar lazos entre ambas maneras de entender la lectura; como también lo haría superar la sobreexposición actual a una «educación literaria miope y una lingüística trasnochada» (**Jover**,2017) que ha reducido la implicación del estudiante al mínimo y ha potenciado procedimientos basados en el cumplimiento de consignas o realizar tal o cual actividad de forma mecánica, y que ha olvidado completamente que, aunque la lectura implique la capacidad de comprender, analizar o valorar los textos literarios, también está sujeta ineludiblemente a unos gustos y hábitos personales fuertemente consolidados.

Obviamente todo esto nos lleva a la necesidad de asumir que el abordaje de la práctica de la lectura literaria ha de partir de un lector que debe colaborar como un agente activo de su propio proceso lector; un proceso, por otra parte, muy complejo, sobre el que incidirán múltiples y diversos factores y que supondrá el dominio y aplicación de una serie de saberes y destrezas sobre los que poder construir una lectura realmente competente, pero que a la vez guarde estrecha relación con unos gustos, necesidades o requerimientos lectores que pueden llegar a ser muy distantes entre sí. Recordemos que ya, en la línea de lo expresado por **Manuel Vicent**, **Goethe**, como nos recordaba **Luis Daniel González** (2014), marcaba la existencia de diferentes tipos de lector: **el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar, enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando**. Es decir, el autor alemán nos señalaba cómo podemos acceder a un texto literario desde actitudes muy diferentes, y que dicha posibilidad puede asentarse sobre procesos que no son excluyentes, aunque pueden coexistir perfectamente disociados. Tener en esto en cuenta, de partida, en cualquier programa lector que generemos, si bien nos garantiza el éxito al cien por cien, si puede impedir el rechazo inicial de las propuestas planteadas por parte de los destinatarios.

Por otro lado, nos parece evidente que promover el desarrollo de propuestas motivadoras que permitan aunar el desarrollo de ciertas capacidades con la proyección de determinados intereses, se acompasa mejor con una visión constructivista del aprendizaje, en tanto que permitirá a nuestro alumnado leer, valorar, apreciar o hacer explícitos los valores de cualquier obra literaria, primero, participativamente, desde su proyección personal; y después mediante la confrontación de esa primera recepción, accesible y motivadora, que surja de una proyección entusiasta y una vivencia cómplice, con una interpretación más fecunda y razonada que module, sin obviarla, esa primera valoración personal de las obras leídas (**Mendoza**, 2008).



2. Algunas reflexiones sobre la presencia de la oralidad en los planes lectores

Es cierto que la consideración de la competencia comunicativa como uno de los ejes competenciales básicos dentro de los currículos de los últimos años ha hecho que la oralidad en todas sus facetas: interacción, comprensión, expresión... haya adquirido una cierta presencia en nuestras aulas. Sin embargo, la realidad actual es que la atención al desarrollo de la lengua oral sigue ocupando un lugar secundario, cuando no, irrelevante, en unas programaciones de aula en las que los contenidos metalingüísticos son prioritarios y el tiempo dedicado a mejorar la expresión comunicativa se centra en su mayor parte en la lengua escrita, mientras que la oralidad se ve relegada mayoritariamente a un lugar anecdótico. **Guadalupe Jover** (2017) describe esta situación con claridad:

Pero la escuela, bien lo sabemos, hace siglos que se desentiende de la oralidad. De nada sirvió que los currículos de lenguas se abrieran desde los años 90 a los denominados enfoques comunicativos y que ley tras ley la legislación haya conferido tanto

peso a la oralidad como a la escritura: la tradición escolar y las rutinas docentes han resultado ser grilletes enormemente efectivos. Las evaluaciones externas —unas evaluaciones centradas en pruebas de lápiz y papel, individuales y contrarreloj— han acabado por dar el tiro de gracia a los tímidos intentos de hacer un hueco a la oralidad en la educación secundaria. Tampoco las ratios ayudan.

Esta realidad está llevando, en los últimos años, a la administración educativa a plantear actuaciones formativas centradas en el aprendizaje de actividades que tengan como objetivo lograr un mayor desarrollo de la competencia oral del alumnado en los diferentes niveles educativos, actuaciones como, por ejemplo, el curso **EVALOE-SSD: una herramienta digital para el desarrollo de la competencia oral del alumnado**.

The screenshot shows a webpage with a red header titled 'INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO'. The navigation menu includes 'Actividades', 'Novedades', 'Centros', 'Proyectos', 'Recursos', 'Comp. Digital', 'REA', and 'Usuarios'. The main content area features a blue header for the course: 'EVALOE-SSD: UNA HERRAMIENTA DIGITAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL DEL ALUMNADO'. Below this is a graphic with the text 'el desarrollo de la competencia comunicativa oral y su evaluación en la educación secundaria' and a logo for 'CURSO PRESENCIAL' from the 'Instituto Tecnológico de Madrid'. A text block describes the course's goal: 'El desarrollo de la competencia oral del alumnado es fundamental para su participación y aprendizaje en las actividades que se llevan a cabo en los centros educativos, así como para su futuro profesional. A través de la participación del profesorado en un proceso de desarrollo profesional de tipo reflexivo mediante la utilización de la herramienta digital EVALOE-SSD en ESO, Bachillerato y ciclos formativos, nos proponemos conseguir que el alumnado desarrolle esta competencia. El curso propondrá a los docentes autoevaluar semanalmente cómo gestionan sus clases y las estrategias que utilizan, así mismo deberán tomar decisiones y reflexionar con el fin de promover la competencia oral del alumnado. Durante las sesiones sincronas plenarias se reflexionará sobre la metodología y técnicas aplicadas mediante la elaboración de materiales didácticos.' Below the text is a 'Ficha de actividad' table:

| | |
|-----------------------------|--|
| Modalidad formativa: | Presencial |
| Dirección Área Territorial: | Todas las DAT |
| Etapas/Niveles: | Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, |

Fuente: [Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid](#).

Sin duda, esta falta de presencia real de la oralidad como materia educativa, esta ausencia de iniciativas en el tratamiento de cuestión por parte del profesorado, requiere actuaciones directas y un apoyo decidido y real desde los responsables educativos, lo cual no deja de ser llamativo si tenemos en cuenta la relevancia real que en nuestro sistema educativo tiene el intercambio oral en sus diferentes manifestaciones. No solo porque la oralidad formal es uno de los motores del aprendizaje en todas las áreas, sino también porque una gran parte de los mensajes formativos

que llegan a nuestro alumnado dentro y fuera de las aulas lo hacen a través de la oralidad informal. **Aprender a escuchar, debería, por ello, ser tan importante como aprender a leer**, sobre todo en una sociedad en la que la presencia del texto oral rivaliza, cada vez con más fuerza, con la del texto escrito. Escuchar, no es oír; como leer, no es decodificar. En ambos casos se requiere de la participación activa del receptor, y en ambos casos dicha participación, para que sea productiva, requiere de un aprendizaje. Por lo tanto, formar a nuestros alumnos como **audiolectores** debería ser equiparable a formarlos como lectores. De la misma manera que, **educar la expresión oral** debería estar a la altura de educar la expresión escrita en nuestras aulas.

Junto a esto, deberíamos recordar que la lectura en voz alta de obras literarias ha sido entendida desde antiguo como un proceso social, cultural e interactivo de primer orden y dentro de las campos y prácticas que definen el intercambio comunicativo ha ocupado, durante mucho tiempo, un lugar destacado como forma de acercamiento habitual a la literatura. El desarrollo de la imprenta y el aumento de la alfabetización conllevó el decaimiento de esta práctica, impulsando la lectura privada, silenciosa frente a la más habitual lectura en voz a alta, compartida; pero curiosamente, una nueva revolución en el campo de las comunicaciones le han devuelto parte de su relevancia. En la actualidad tanto Internet como la proliferación de ciertos dispositivos tecnológicos como los móviles y tabletas han contribuido a un resurgimiento de la lectura oral, al tiempo que la posibilidad de grabar el sonido y de reproducirlo ha dotado a esta forma de lectura tradicional de nuevas y peculiares características, hasta el punto de que hoy nos encontramos con textos orales que pueden, al igual que los escritos, manipularse, al tiempo que permiten que el mensaje que transmiten pueda ser escuchado tantas veces como se quiera (**Pérez**, 2008). Esto, no solo ha roto la absoluta dependencia del presente que la lectura literaria en voz alta ha tendido siempre, sino que ha obligado a reformular conceptos como el de contexto o el de recepción oral, acercando esta a la recepción lectora en tanto en cuanto ambos, el acto comunicativo propiciado por el escritor-emisor del texto y el iniciado

por el lector-emisor oral, pueden ahora reproducirse en tiempos y situaciones comunicativas muy diferentes.

Teniendo todo esto en cuenta, resulta una obviedad, pues, señalar que cualquier plan lector que se diseñe en la actualidad no solo debería abrirse a explorar nuevos modelos de aprendizaje, sino que también debería investigar las posibilidades que ofrece el conjunto de realidades comunicativas que transitan el mundo actual, y que hacen que, con respecto a las palabras, debemos considerar el modo en que estas no sólo se pronuncian y se escriben, sino también la manera en que se escuchan, se transmiten, se aprenden, se comprenden, y se interpretan (Martorella, 2013). De acuerdo con ello, introducir la oralidad, como un elemento básico, en los planes lectores nos permitiría no solo desarrollar la conciencia del alumnado acerca de la importancia de la voz como un instrumento de comunicación, sino que, al mejorar su lectura en voz alta, mejoraríamos también su capacidad de comprensión e interpretación textuales, al tiempo que despertaríamos su interés por los nuevos formatos y recursos tecnológicos que como vías de acercamiento a contenidos literarios, y culturales en general, se encuentran a nuestra disposición en la actualidad.



3. Las antologías literarias sonoras como base para un proyecto de integración de las TIC y la oralidad en los planes lectores en Secundaria

Una de las maneras más productivas de introducir la oralidad en los planes lectores es fomentar tanto la escucha de audiolibros como su elaboración. En ambos casos encontraremos beneficios varios, pues, como veremos a lo largo de las siguientes páginas, por un lado, frente a lectura tradicional, el consumo de productos sonoros en el aula aportará, no solo un acceso al texto que complementará la habitual lectura visual,

algo que se verá incrementado en el caso de la poesía en tanto que se trata de un género literario que puede disfrutarse, más allá de su complejidad de su naturaleza retórica, desde su estructura rítmica; sino también porque hace que el acercamiento a la literatura pueda realizarse de forma más participativa y motivadora..

Dentro de las estrategias y fórmulas de las que podemos servirnos para incluir la oralidad en un plan lector, el uso y creación de antologías sonoras, sean del tipo que sean - pues estas recopilaciones, pueden estar construidas alrededor de factores tan diversos como la temática, la autoría, la cronología, el movimiento literario...- es, sin duda, una de las más rentables y eficaces, ya que puede ayudarnos a comprender de manera accesible el modo en que es tratado un asunto sincrónica y cronológicamente; permitirnos acceder al contexto vital de un autor o descubrir el modo en que toma cuerpo literario una corriente, un movimiento, incluso, una época o un país, etc. en una única obra. Es decir, podemos encontrar en ellas un medio relevante, según su naturaleza y finalidad, de abordar de diferentes maneras aspectos significativos de la educación literaria de nuestro alumnado..

A lo largo de las páginas siguientes, plantearemos varias formas posibles de estructurar un plan lector a través de la elaboración de antologías sonoras de textos poéticos, pero extensibles a cualquier tipo de textos literarios; y hablaremos del modo en que dicho recurso nos permite abordar algunos de los aspectos que, según estudiosos, determinan la adecuada formación de los lectores literarios (Colomer, 1991): la familiarización de los circuitos sociales del libro, la creación de vínculos personales con las propuestas literarias, el conocimiento de la amplia diversidad de obras a las que podemos acceder dentro del universo literario; el desarrollo de las capacidades y destrezas interpretativas o la consideración del contexto sociocultural en la lectura de textos literarios; al tiempo que mostramos a nuestro alumnado las amplias posibilidades de acceso al universo literario que nos brinda un mundo como el actual en el que las nuevas realidades de registro y edición de textos multimodales han generado, en relación con las práctica

comunicativas literarias, nuevos espacios de intercambio y comunicación muy atractivos y sugerentes.

Es indudable, por otro lado, que una propuesta didáctica como la que aquí planteamos es posible gracias a la existencia de aplicaciones e instrumentos que posibilitan la producción y acceso a materiales multimedia cuyo uso se acompasan, no solo con los aspectos de la educación literarias generales que acabamos de señalar, sino también con el tratamiento de las destrezas comunicativas específicas que hemos de abordar curricularmente, ya que nos proporcionan recursos muy valiosos a la hora de la elaboración de actividades que fomenten la conexión personal entre obra y lector, el acceso a los diferentes contextos socioculturales o la creación de comunidades lectoras en las que contrastar las diferentes modelos y miradas que subyacen en las interpretaciones a que una obra puede ser sometida.

Basta acercarse a alguno de las fonotecas que en la actualidad existen en Internet para descubrir la amplitud de los materiales y recurso que se nos ofrece. Fonotecas, como el [Recitatorio de la APE 'Francisco de Quevedo'](#)



APE Quevedo

Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo»

INICIO SUSCRIBIRME QUIÉNES SOMOS PUBLICACIONES ACTIVIDADES MATERIALES FORMACIÓN DOCENTES BLOG

Recitatorio APE Quevedo I

5 Recitados recientes. 0. [Presentación](#) CC-BY-NC-SA. 1. [Recitatorio 2](#) con recitados anteriores. 2. [Índice de autores y recitantes](#). 3. [Didáctica](#). 4. [Procedimiento](#). 5. [Blog](#). 6. [Páginas](#). *****



Coordina Javier Fernández Delgado, iniciado en febrero 2022
[Blog Innovación](#) [Suscríbete](#)

§ Recitados recientes



533. **Jesús Hilario Tundidor** (1935-2021); poema «[Del tálamo](#)», incluido en el poemario *Libro de amor para Solónico* (1981), recitado por **Olga Pérez Herrero** (22 setiembre 2024).

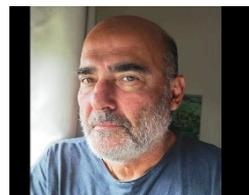
▶ 0:00 / 1:08

en el que se nos ofrece una colección antológica de textos recitados por personas de distinta procedencia que nos facilita una visión rápida y bastante aproximativa de épocas, autores, géneros y corrientes literarias,

pudiendo ser utilizadas libremente por los oyentes de forma muy diversas. Entre otros documentos sonoros, podemos encontrar:

Textos de poesía contemporánea.

516. **Carlos Martín**, *Dokusan*, (1956): «[Avance del poemario 'Siempre Cayendo'](#)» seis inéditos, recitados por el autor (14 agosto 2024). Próxima publicación en *Letra 15*, n.º 14.



Textos expositivos clásicos.

502. **Miguel de Cervantes** (1547-1616): «[Prólogo al lector](#)», incluido en *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos, nunca representados* (1615), leído por **Javier Fernández Delgado** (Berlín, 21 junio 2024, en el cementerio donde está enterrado Bertold Brecht). [Facsimil](#) 1615 y [texto](#) de edición Sevilla Arroyo 2001 en BVMC.



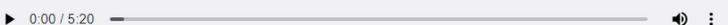
Fragmentos narrativos.

448. **Rafael Sánchez Ferlosio** (1927-2019): fragmento «[Alguien dijo: —¿Y adonde va este río?](#)» perteneciente a la novela *El Jarama* (1956) [1993], leído por **María Luz González Canales** (17 marzo 2024).



Discursos docentes.

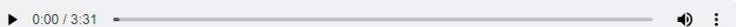
338. **Enrique Ortiz Aguirre**: «[Saber hacer, saber estar, saber ser](#)», [Discurso de graduación de la promoción de Bachillerato del curso 2022-2023 del Instituto de Enseñanza Secundaria IES Guadarrama, del 26 de mayo de 2023](#)», leído por el autor (18 junio 2023). Texto digital en pdf.



Lecturas filológicas.



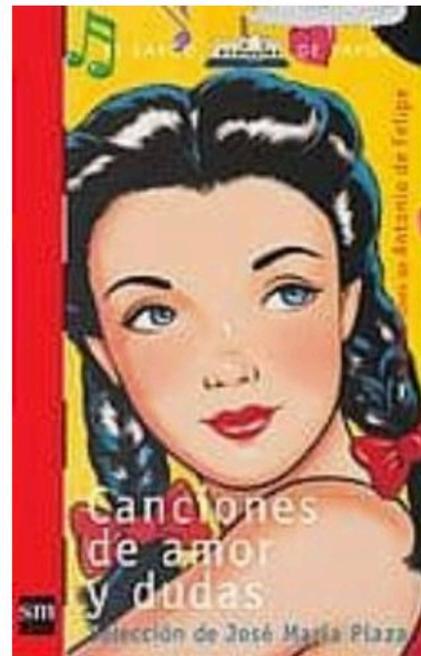
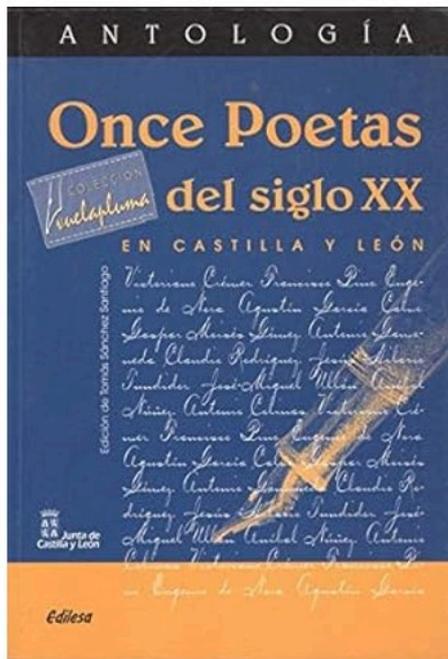
301. **Alfonso X el Sabio** (1221-1284): «[Razón de amistad](#)», fragmento de la *Partida Cuarta. Título XXVII. Ley I* (s. XIII), en versión de **Antonio G. Solalinde** (1922), leído por **Luis Cañizal de la Fuente** (4 mayo 2023). [Edad de Plata](#). Edición facsimil en BDH, véase [web cooperativa](#). [Pdf](#) obra completa (2 vol.) y [pdf](#) texto leído.



El acercamiento a la literatura poética a través de la escucha de poemas se ha de ofrecer como una forma de acercamiento al texto literario diferentes al de la habitual lectura, pero no por ello menos válido.

En este sentido, además de los aspectos motivacionales a los que nos hemos referido, la inclusión de los textos orales, de manera especial los audiolibros, en un plan lector puede contribuir a lograr los objetivos marcados para este tipo de intervenciones docentes, no solo porque la escucha de textos literarios puede ayudar al alumnado a alcanzar los elementos mencionados, sino también porque de forma directa puede mejorar el desarrollo de las estrategias meta-cognitivas propias de cualquier proceso de recepción, y contribuir así a la mejora de la comprensión ya sea como audiolectores, ya como lectores.

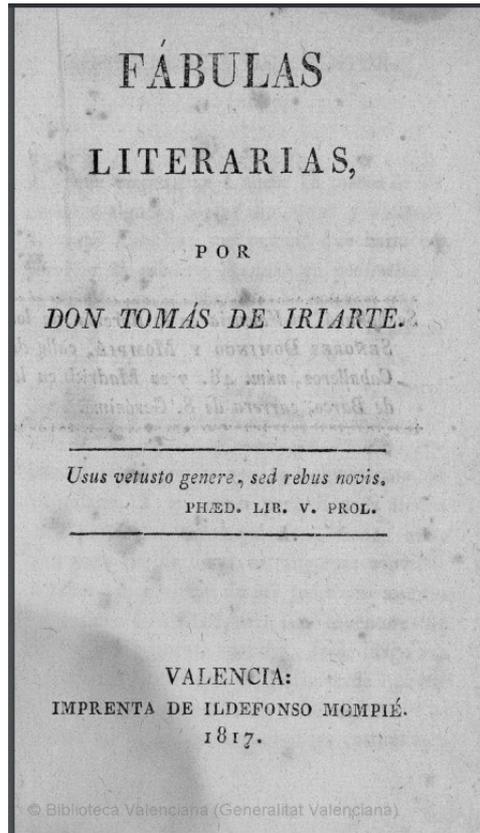
Como sabemos, **el uso de las antologías literarias**, sobre todo poéticas, suele ser un recurso habitual a la hora de estudiar el hecho literario desde la perspectiva de su proyección en un periodo determinado o como medio de conocer la obra de un autor o acceder a los principales textos de un determinado movimiento. También suele ser habitual en nuestras aulas la utilización de estas compilaciones de textos como recurso a la hora de tratar un determinado tema o acercar a un público concreto a obras determinadas. Recordemos, por mostrar dos ejemplos distantes de uso didáctico de este tipo de recopilaciones, antologías como **Canciones de amor y dudas**, realizada en 2003 por **Antonio de Felipe** y **José Manuel Plaza** y publicada por SM, para, partiendo de la idea de que «las canciones son música, pero también letra, palabras que expresan sentimientos y son capaces de emocionar», allanar el camino hacia el género lírico a los estudiante adolescentes, u **Once poeta del siglo XX en Castilla y León**, edición de **Tomas Sánchez Santiago**, en la que subyace la pretensión de acercar de un modo diferentes y más cercano a un público joven a escritores contemporáneos de la talla de **Victoriano Crémer, Francisco Pino, Eugenio de Nora, Agustín García Calvo, Gaspar Moisés Gómez, Antonio Gamoneda, Claudio Rodríguez, Jesús Hilario Tundidor, José-Miguel Ullán, Aníbal Núñez** o **Antonio Colinas**.



Toda antología tiene sus limitaciones, sin duda; pero ofrece también en ese recorrido focalizado, amplias posibilidades de uso pedagógico. Por otro lado, aunque su utilización dentro de la enseñanzas no es algo novedoso; sin embargo, sí lo son las nuevas y mayores posibilidades de acceso y manipulación de las obras literarias que las componen y sobre todo el modo en que es posible incrementar su vinculación con la oralidad, puesto que las tecnologías actuales favorecen la transformación de textos escritos en materiales sonoros y su uso tanto desde el punto de vista de lectura como de la escucha, así como de la producción sonora. Todo esto permite enlazar fácilmente este recurso con la competencia comunicativa general y utilizarlas para crear instrumentos pedagógico-literarios más motivadores, más accesibles, que permiten, además, diseñar nuevas secuencias de aprendizaje más participativas y diversas. No olvidemos que la sonorización de complicaciones de textos o fragmentos de obras ya escritas previamente, cuyo ensamblaje pretende mostrar un todo coherente, puede generar no solo un acceso más atractivo a un conjunto de obras relevantes, sino también a los puntos de vista que subyacen en la configuración de dicho conjunto o selección, así como favorecer actuaciones de especial trascendencia para la formación y educación del estudiante..

Sirva, como ejemplo, esta versión sonora del audiolibro de las **Fábulas literarias**, de **Tomás de Iriarte**, leída por la profesora **Pilar**

García Carcedo, para la [Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico](#), y que esta nos ofrece gratuitamente:



▶ 0:00 / 1:14:17 — 🔊 ⋮

Por otro lado, la elección de la poesía como base textual de la antología planteada, tiene que ver con el hecho de que, aunque este tipo de obras por su naturaleza pueden hacer perder a los textos seleccionados una parte de su carga significativa al ser extraídas de la obra y perder la relación con el conjunto dentro del cual fueron presentadas, en las recopilaciones poéticas creemos que este problema se atenúa, puesto que los textos recogidos son textos completos, y no fragmentos. Pero no solo eso, además, trabajar con este tipo de selecciones nos permitirá acompañar fácilmente una instrucción general sobre el hecho literario con una formación estética literaria más específica y la mejora de los procesos de comprensión e interpretación textuales..

A lo largo de las páginas siguientes vamos a centrarnos en tres de las diferentes posibilidades que este tipo de compilaciones poéticas nos ofrece para descubrir el modo en que su uso nos permite acercarnos a las

obras literarias de manera muy variadas, según la intención de la selección realizada; pero también conseguir que estas formas distintas de experiencia lectora supongan para los estudiantes el acceso a nuevas técnicas de lectura que fundan el desarrollo de la capacidad de comprensión con una experiencia de lectura más placentera.



4. Primera propuesta: una antología como un recorrido sonoro por la historia de la literatura

Nuestra primera propuesta se centra en las antologías sonoras configuradas sobre la reunión de textos de procedencia diversa, que, obviando los problemas que puedan derivarse de la posible instrumentalización que de esa selección pudiera hacerse (obviamente, toda antología requieren una contextualización por parte del profesor que las utilice, ya que como señala **Fernando Magallanes Latas** (1995:224), pueden utilizarse «como vehículo de manipulación intelectual del destinatario, utilizándose para influenciar o disminuir su capacidad crítica»), pretenden ofrecer una perspectiva general de ciertos modelos estéticos o ideológicos propios de las actividades previas al actor lector. Recordemos la relevancia que posee en el acceso al texto literario cuestiones referentes al autor como interlocutor, al tema, a la situación, al tipo de discurso. Son conocimientos que podemos necesitar según el objetivo con que planteamos el acceso al texto.

Además, a la hora de llevar a cabo este tipo de recopilaciones, el uso de material sonoro distribuido en Internet resulta muy pertinente como medio para lograr que nuestro alumnado se familiarice con los nuevos circuitos sociales de distribución de los textos literarios, así como a la hora de ponerlo en contacto con la enorme variedad de obras y formas de lectura que existen en la actualidad. Sin duda, este tipo de obras recopilatorias entroncan con aspectos de la formación lectora que se relacionan con la ampliación de las posibilidades que nuestro alumnado pueda tener a la hora de apreciar textos diversos, algo directamente

relacionado, no lo olvidemos, con el abanico de opciones de lectura a las que pueda acercarse, lo cual contribuirá a que su hábito de lectura se consolide.

En un más que interesante trabajo aparecidos en esta revista: «[Alonso Quijano y la biblioteca digital personal](#)», **Javier Fernández Delgado** nos habla de lo que le denomina «bibliotecas personales digitales, formada por los posibles documentos digitales a los que, por motivos diversos, nos interesa acceder en un momento u otro de nuestra vida».

Letra 15. Año II. N.º 4. Noviembre 2015

- L15-04-41 - Javier Fernández Delgado: [Alonso Quijano y la biblioteca digital personal](#).



El aumento de todo ese tipo de obras que llegan ante nosotros sin necesidad de contactar con ellos físicamente y las posibilidades de acceso a un cada vez mayor patrimonio literarios digital es una realidad incuestionable. Asumimos, cada vez con más normalidad las posibilidades de consultar documentos en línea procedentes de las instituciones, de archivos, bibliotecas y museos propios del mundo en que vivimos. Además, hablar del acceso a la información a través documentos escritos, sonoros y visuales a nuestra disposición es algo que también se ha vuelto ordinario. De hecho, muchas de las bibliotecas digitales se configuran realmente como verdaderas mediatecas, permitiéndonos acceder a documentos de formatos muy variados. Conocer la existencia de estas fuentes digitales hace que, además de acceder a una gran cantidad de documentos, podamos participar de una memoria colectiva otrora de difícil acceso.



Es fácil deducir la relación que con nuestra propuesta guarda estas bibliotecas, ya que las posibilidades que estas no ofrecen a la hora de conformar antologías de todo tipo son amplísimas. Esto, lógicamente, permiten plantear propuestas muy variadas alrededor de itinerarios lectores diversos, que, además, pueden ir enriqueciéndose progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras a lo largo del tiempo, según el tipo de la propuesta que como docentes hagamos.

De forma general la creación de una antología sonora como la que planteamos en esta prima propuesta seguirá una serie de pasos que nos permitirá acercar al alumnado al mudo literario, pero también se establecerá como una experiencia relacionada con la competencia comunicativa.

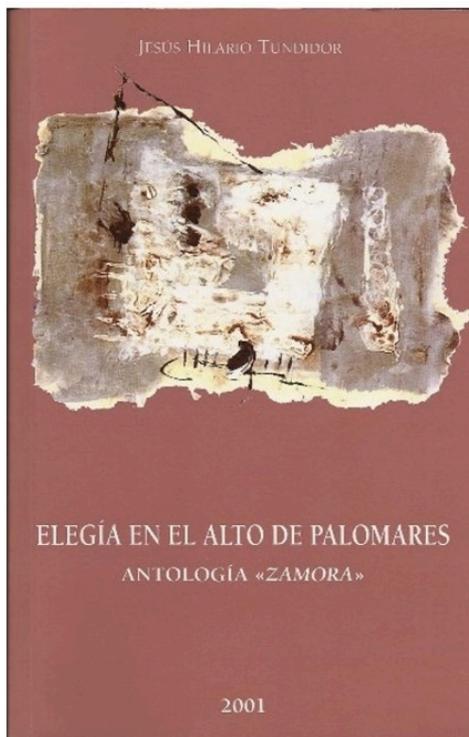
Elección de un eje temático, llevar a cabo la búsqueda de textos sobre el tema tratado y llevar a cabo la selección según las intenciones por la que se rige nuestra antología supondrán los ejes sobre el que construiremos el armazón de nuestra propuesta didáctica. Lógicamente, no se trata de obviarlos procesos de comprensión de textos que siempre funcionarán como intermediarios entre el lector y la obra, sino de atender otras posibilidades dentro del campo de la comunicación literaria; por ejemplo, la de acercarnos de un vistazo aquel o aquellos aspectos que más nos interesen de un tema o contenido determinado. Antologías como **Me gusta la Navidad** o **Atlas poético. Viajeras del siglo XXI**, cuyos textos poseen un claro carácter temático, son ejemplos que pueden servir como modelos para la realización de este tipo de propuestas.



Por otro lado, el hecho de que la construcción de la antología pueda atender además al gusto personal de la persona que la realiza, nos servirá para aumentar su identificación emocional hacia los textos, lo cual puede ayudar a nuestro alumnado a entender el esfuerzo que toda compilación de textos implica, al tiempo que le permitirá darse cuenta también de que todo proceso creativo parte de una intención que quiere ser volcada en la obra y que la apropiación por parte del lector de la obra leída, entre otros incentivos, se configurará a partir del modo en que deseamos o no asimilarnos a esa intención, a eso que **Umberto Eco** denomina: autor modelo, que entre otras cosas supondrá tener en consideración la manera en que en la obra ocupa un lugar relevante la personalidad del autor, su biografía; así como el momento en que la obra se compone o el intertexto personal que la sustenta.

Creemos que un modo interesante de que el alumnado comprenda este aspecto del hecho literario es revisar procedimientos mediante los cuales pueda experimentar el papel del poeta en ese proceso creador; por ejemplo, entregando antologías realizadas sobre la recopilación de textos escritos para hablar sobre una ciudad o territorio y estudiar el modo en que el antólogo, muchas veces el propio escritor, ha llevado a cabo dicha selección. Pensemos en una antología como la que **Jesús Hilario Tundidor** realizó a partir de los poemas en los que hablan sobre su ciudad natal: Zamora y a la que denominó **Elegía en al Alto de**

Palomares, y subtítulo en un primer momento **Antología Zamora** y en una segunda edición de la obra **Biográfica**.



Lógicamente, además de entregar el texto al alumnado, podemos orientar su acceso a la obra con preguntas como: ¿qué aspectos específicos de la ciudad tocó en los textos elegidos? ¿Qué tipo de relación emocional se establece entre los poemas y el autor? ¿Qué diferencia existen entre el modo en que el poeta refleja ciertos lugares zamoranos y el modo en que otros poetas como **Claudio Rodríguez**, **Blas de Otero** o **Gerardo Diego** lo hacen también? Etc.



Igualmente, en esta línea de actuación, podemos ofrecer al alumnado recopilaciones generales de poemas, como la titulada **De todo corazón. 111 poemas de amor** (2017), realizada por el periodista **José María Plaza**, cuya finalidad era aprovechar cuestiones y contenidos propios de una cierta edad para fomentar la lectura literaria.

La propuesta del periodista antólogo se basaría en compilar textos a través de los cuales proporcionar a los estudiantes datos y conocimientos esenciales del mundo en que vive o de su propia realidad como personas; de este modo ese material recopilado uniría la formación literaria con la capacidad interrogativa y reflexiva del ante una realidad próxima. En pocas palabras, se trataría de plantear una actividad que pueda servir para que el alumnado logre valorar la importancia que la literatura puede llegar a tener como ese espejo, tal y como la definía Muñoz Molina, en el que todos podemos mirarnos, para saber quiénes somos, es decir, para poder enjuiciarnos e interpretarnos a nosotros mismos. (**Margallo**,1996).

Como vemos se trata, en este caso, de plantear a nuestros alumnos la antología sobre la base de que, más allá de a cuestiones técnicas, la recopilación puede responder una cierta conexión emocional y al modo en que la literatura, en este caso la poética, nos proporciona tanto como lectores como creadores un medio de expresión concreto con un gran poder simbólico y evocador, mediante el cual podemos expresar y compartir ciertas posturas ante una realidad.

Igualmente, como nos recuerda, **Fernando Magallanes Latas** (1995), podemos considerar cómo podemos plantear un tipo de recopilaciones en las que lo principal no sea que la literatura se observe a sí misma, sino el modo en que las obras literarias pueden ponerse al servicio de la divulgación de materias muy diversas, e incluso ciertos principios morales. Por ejemplo, la selección de textos puede establecerse como una herramienta vehicular para abordar temas tan amplios y complejos como los **Objetivos de Desarrollo Sostenible**. Es decir, se trata de que la antología trabajada permita focalizar su pensamiento sobre una cuestión relevante, de modo que el estudiante no solo pueda encontrar en ella

cierta construcción retórica o modos precisos de utilizar la lengua; sino también, una manera de ver el mundo que le rodea.

Para realizar este tipo de antología, desde la RED se nos brindan recursos que, además de permitir a nuestro alumnado acceder a ciertos contenidos específicos, le obligará a una implicación directa en ellos, ya que deberá aplicar en los repositorios consultados unos criterios de búsqueda y selección fijados de antemano. De este modo, la realización de estos tipos de antologías se convertirá también en un medio de proporcionar a los discentes implicados una formación literaria específica participativa al tener que decidir y valorar, a partir de ciertos criterios, que textos son los más adecuados, lo cual les obligará a una lectura más detenida, que, a buen seguro, estimulará su pensamiento crítico al tener que seleccionar los textos con una finalidad concreta.

Lógicamente, como docentes hemos de orientar y mostrar a nuestro alumnado las vías más adecuadas para realizar búsquedas eficaces de información. Vías relacionadas con el conocimiento y elección de buscadores, los sistemas de búsqueda, selección, contraste y acopio de información, la existencia de filtros de los resultados, la naturaleza de las bibliotecas digitales existentes, los repositorios, las enciclopedias digitales; esto es, orientar al alumnado en todo aquello que facilite el uso de la amplia y dispersa, muchas veces, documentación existente. Recordemos que Internet puede propiciar búsquedas demasiado generales, desorganizadas, sin reflexión ni investigaciones previas o basadas solo en algunos términos sueltos; búsquedas que seguramente mostrarán resultados poco satisfactorios y que, además, nos harán perder mucho tiempo. Evitar estas actuaciones y guiar al alumnado hacia recursos útiles y de calidad es una labor insoslayable del docente en el tipo de propuesta que plantee. Por ejemplo, orientar la búsqueda hacia fonotecas como la [Fonoteca literaria digital](#) de APE Quevedo (APEQ, editora de esta revista), en la que nos ofrece en abierto una selección de textos sonoros con las voces de los propios autores de los textos, hiperenlazados a diferentes fuentes.

Fonoteca literaria digital

§ Los más recientes. 1. [Fonoteca literaria anteriores](#). 2. [Índice de autores y recitadores](#). 3. [Entradas del blog 'Noticias'](#). 4. [Referencias](#).

Coordina Javier Fernández Delgado, iniciada en enero 2022.

Los más recientes.



105. **Miguel de Cervantes** (1547-1616): fragmentos de la serie #MiPasajeFavoritoDelQuijote en el canal de YouTube del Instituto Cervantes (2000): «[Mario Vargas Llosa](#)», «[José Manuel Lucía Megías](#)», «[Ana Santos Aramburo](#)», «[Darío Villanueva](#)», «[Carolyn Richmond](#)», «[Luis García Montero](#)», «[Amelia Valcárcel](#)», «[Ian Gibson](#)», «[J. J. Armas Marcelo](#)» y «[Victoria Camps](#)» (7 mayo 2024).



104. **Gloria Fuertes** (1917-1998): poema «[Autobiografía](#)» (1954, en el poemario *Aconsejo beber hilo*) audio leído por la autora, incluido en *Los poetas y su voz 4 Gloria Fuertes*, Jaime Gil de Biedma, Jorge Guillén y publicado en [archive.org](#) (27 abril 2024). Pdf del texto.



103. **Gerardo Diego** (1896-1987): fragmento de «[A.C.A. Debussy](#)» ([1936], 1941, en *Alondra de la Verdad*) audio leído por el autor, incluido en *Los poetas y su voz 3 Federico García Lorca, Gabriel Celaya, Gerardo Diego* y publicado en [archive.org](#) (27 abril 2024). Capítulo «[8. DESPUÉS DEL AÑO 1927](#)», sobre la polémica de la 'poesía sin pureza', de su *Autobiografía* sonora con su propia voz [¿1947?] en la web de la Fundación Gerardo Diego (6 mayo 2024).

O encaminarla hacia otro tipo de compilaciones sonoras como el [Recitario APE Quevedo](#) en donde una panoplia de voces de recitadores muy diversos, en cuanto a experiencia, profesiones, aficiones, edades, timbres y texturas vocales nos ofrece lecturas inéditas de textos de muy diversa procedencia. El índice de autores y recitadores da una visión del repertorio.

2. Índice de autores y recitantes

- Abati, Joaquín: 359
- Abreu, Andrea: 295
- Aganzo, Carlos: 127
- Aldecoa, Ignacio: 394
- Agosto Riera, Silvia Eva: 14, 351
- Alba Cascales, Rafael: 110
- Alberti, Rafael: 129, 185
- Alas 'Clarín', Leopoldo: 30
- Alexandre, Vicente: 193, 391
- Alfonso X el Sabio: 154, 301, 360
- Alighieri, Dante: 260
- Allen, Woody: 179
- Alonso, Aránzazu: 267
- Alonso, Dámaso: 204
- Altolaguirre, Manuel: 132
- Álvarez Angulo, Teodoro: 12
- Álvarez Chillida, Miren: 10, 21, 129, 153
- Álvarez Santullano, Luis: 355
- Álvarez Suescun, M.ª Pilar: 211
- Álvaro García, Salvador: 307, 314
- Andújar Molina, Olvido: 332
- Anónimo(s): 67, 81, 263, 434
- Anónimos medievales: 42
- Araquistáin, Luis: 352
- Arenal, Concepción: 279
- Arenas, Raquel: 264
- Arroyal, León de: 483
- Arteaga, Cristina de: 196
- Asunción Silva, José: 140
- Atienza, Enrique: 328, 419
- Aub, Max: 32, 111, 201, 227, 256, 436, 461
- Azorín: ver Martínez Ruiz
- Bagaría, Luis: 353
- Balmes, Santi: 151
- Baonza, Marisa: 267
- Barea, Arturo: 40
- Baroja, Pío: 15, 262, 273, 377
- Baroja, Ricardo: 291, 390
- Bashoo, Onitsura y Buson: 284
- Bécquer, Gustavo Adolfo: 101
- Belli, Gioconda: 108
- Benedetti, Mario: 139, 215, 283, 346
- Fernández Colino, Héctor Leandro: 57, 70, 173, 222, 381, 391, 447
- Fernández Colino, Irene: 4, 64, 70, 374, 385.
- Fernández Couto, Emma: 100
- Fernández de Avellaneda, Alonso: 398
- Fernández de Moratín, Leandro: 38, 189, 373, 489
- Fernández Delgado, Ana Ruth: 65, 101, 117, 159, 205, 244, 253, 279, 473
- Fernández Delgado, Javier: 6, 32, 36, 38, 42, 54, 62, 67, 71, 87, 98, 107, 111, 115, 128, 137, 150, 154, 156, 161, 170, 175, 180, 191, 195, 201, 205, 212, 220, 224, 227, 232, 242, 247, 256, 262, 271, 273, 278, 282, 285, 289, 291, 296, 302, 317, 327, 336, 340, 345, 348, 352, 353, 355, 361, 366, 368, 370, 373, 386, 388, 392, 397, 398, 407, 409, 414, 416, 422, 428, 430, 434, 436, 438, 440, 443, 444, 453, 461, 463, 464, 466, 468, 469, 474, 476, 478, 481, 483, 487, 489, 492, 495, 497, 499, 500, 502, 503, 508, 510, 519, 522, 525
- Fernández Delgado, Luis: 146, 178.
- Fernández Gutiérrez, Lucas: 145
- Fernández Jiménez, Isabel: 346
- Fernández-Montesinos, José: 229
- Fernández Rodríguez, Francisco: 106, 426
- Fernández San Emeterio, Gerardo: 43, 47, 52, 58, 160, 163, 165, 167, 171, 183, 189, 192, 199
- Fernández Santos, Jesús: 270
- Ferreras, Margarita: 188
- Ferrero, Laura: 494
- Figueroa, Ángela: 163
- Fortún, Elena: 239
- Franco Relaño, Paloma: 376, 378, 383, 389, 406, 429
- Fuentes, Carlos: 114
- Fuertes, Gloria: 231, 235
- Gabriel y Galán, José María: 234, 357
- Gallego, Vicente: 84
- García-Atance, Sofía: 11, 176
- García Carcedo, Pilar: 17, 19, 339
- García Calvo, Agustín: 6, 475
- García Galiano, Ángel: 120
- García Hernández, Encarna: 287
- García Iniesta, César: 460
- García Jareño, Laura: 265
- García Lorca, Federico: 19, 33, 57, 65, 98, 143, 187, 224,
- Marzal, Carlos: 106
- Maseda, Esther: 264
- Matute, Ana María: 23
- Medinilla, Ana: 108, 427
- Méndez, Concha: 133, 184, 275, 343, 445
- Menéndez Pidal, Jimena: 248
- Menéndez Pidal, Ramón: 524
- Merino, José María: 35.
- Milton, John: 110.
- Mistral, Gabriela: 244
- Moix, Terenci: 214
- Monterroso, Augusto: 21.
- Mora, Ángeles: 89, 199
- Moreno Ortega, José Antonio: 177, 210
- Moretto, Agustín: 404
- Mujica Láinez, Manuel: 118
- Mulder, Elizabeth: 100, 195
- Muñoz de Buendía, María Luisa: 198
- Muñoz Molina, Antonio: 32
- Navarro Tomás, Tomás: 63, 428, 437, 439, 446, 449, 451, 453, 456, 458, 459, 504, 510, 512
- Nebrija [Lebrija], Antonio de: 265
- Neruda, Pablo: 112, 203, 206, 304, 321, 334, 340, 347, 406, 408
- Neville, Edgar: 243
- Ocampo, Silvina: 351
- Ortiz Aguirre, Enrique: 2, 7, 34, 55, 69, 82, 94, 112, 131, 132, 136, 164, 182, 185, 187, 193, 195, 198, 203, 211, 216, 229, 235, 249, 254, 261, 276, 280, 292, 299, 304, 338, 340, 347, 365, 379, 400, 449, 521, 524
- Ortiz Gervasi, Luis: 66, 93, 134, 169
- Paletta, Viviana: 342
- Palacio Valdés, Armando: 522
- Panero, Leopoldo: 398
- Pardo Bazán, Emilia: 60, 105, 313
- Parrilla Sánchez, Gema: 213
- Paz, Elena: 266
- Pérez, Sonia: 266
- Pérez Galdós, Benito: 9, 54, 188, 190, 271, 435, 525
- Pérez Herrero, Olga: 46, 91, 95, 119, 120, 123, 168, 226, 237, 269, 284, 295, 315, 432, 513, 533
- Pérez Tolón, Azucena: 3, 23, 90, 195, 196, 217, 234, 248,

Para conocer más en profundidad ambos recursos animamos a leer el artículo de Javier Fernández Delgado «[Recitantes. Técnicas del proyecto de Oralidad y audiolibros para la Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico](#)» publicado en este mismo número de la revista.



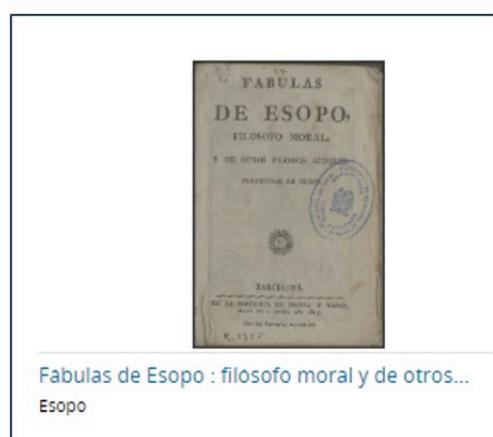
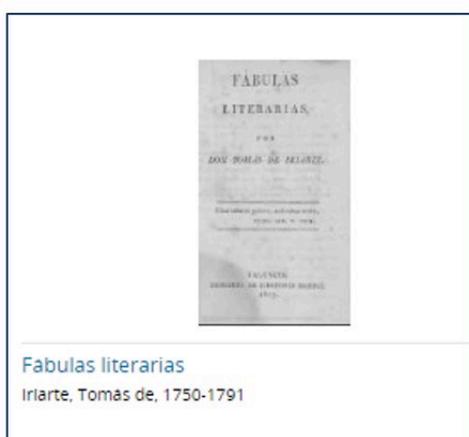
5. Segunda propuesta: una antología como un recorrido y aprendizaje por formas de expresión poética

Una segunda propuesta tendría como eje una antología cuya intención compilatoria se centra en la naturaleza literaria lingüística y retórica de los textos seleccionados. Su meta sería, aunque no renunciara a fomentar el gusto, la sensibilidad, la de desarrollar la formación estética del alumnado, la de abordar los procesos activos de la construcción del significado de lo leído o lo oído, actividades en las que tienen un peso

notable tanto la información sobre lo tratado como la formación lingüística y retórica del lector u oyente.

Como la anterior propuesta, gracias a los materiales digitales a los que podemos tener acceso en la RED, este campo recopilatorio nos ofrece también posibilidades muy diversas de selección. Por ejemplo, podemos trabajar las diferencias éntrelas distintas formas de expresión través de materiales en los que lo elementos estructurales de los textos sean equiparables, pero varíen el formato de presentación. El uso de materiales sonoros de libre acceso puede resultar en este campo especialmente provechoso. Pensemos, por ejemplo, en el contraste entre verso y prosa. La existencia de materiales orales nos permitirá no solo contrastar ambos medios de expresión en lo referente al modo de transmitir la información, sino también a partir de la manera en que el mensaje llega a sus receptores potenciales, es decir, como incide, por ejemplo, de la presencia o no de rima o el modo en que modula esta diferencia una estructura métrica concreta, y además, esto podremos hacerlo de manera colectiva y colaborativa.

De nuevo la existencia de los materiales de la **Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico** son de una gran ayuda, pues tendremos la posibilidad de acceder a obras en prosa y en verso tanto escritas como sonoras y tomarlas como base de nuestro trabajo. Las **Fábulas literarias** de **Iriarte**, a las que ya nos hemos referido, encuentran en las de **Esopo** un correlato en prosa estupendo, que puede servir de base a nuestra propuesta contrastiva.

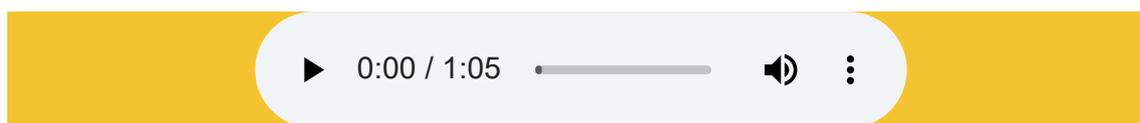


[Fábulas literarias](#) (1817), de Tomás de Iriarte y [Fábulas de Esopo: filósofo moral y de otros famosos autores](#) (1815).

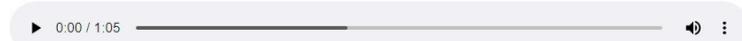
En otros casos, el criterio estético puede establecerse como primordial a la hora de confeccionar nuestra antología. Así, por ejemplo, podemos elegir como eje de la selección la forma en que se ha abordado a través de la historia o en un momento dado una composición poética, por ejemplo, el soneto; o analizar las variantes que ha supuesto su pervivencia en la literatura española. Plantear el acceso a las ejecuciones sonoras que los sonetos seleccionados han tenido, nos permitirá conectarnos, además, de forma más precisa, con una parte importante de su naturaleza literaria. No olvidemos que como poemas los sonetos han sido escritos para ser recitados (incluso mentalmente), pues parte de su valor como propuesta literaria radica, además de en la fuerza y sugerencia de sus imágenes y sensaciones, en su musicalidad y ritmo. De hecho, en no pocas ocasiones, es suficiente la carga evocadora y su sonoridad del texto poético para poder disfrutarlo, más allá del propio contenido.

Sirva como ejemplo, los audios, incluidos en el **Recitorio de la APE Francisco de Quevedo**, de dos sonetos que, representantes de dos momentos diferentes de nuestra literatura, muestran facturas muy distintas, aunque al leerlos, como representaciones sonoras, marcadas por la plasmación de una misma estructura rítmica, obviamente, resultan similares. Nos referimos al conocido soneto de Francisco **Francisco de Quevedo** «**Retirado en la paz de estos desiertos...**» y al del poeta contemporáneo **Jesús Hilario Tundidor**, quien en su poemario **Libro de amor para Salónica (1980 -2015)**, experimenta con este poema estrófico de manera significativa.

Recitorio APE Quevedo 1.



1. **Francisco de Quevedo** (1580-1645): soneto «**Retirado en la paz de estos desiertos**», originalmente «Desde la Torre» en *Parnaso español* (1648) y aquí según edición en *Poesía moral* (1992), recitado por **Pedro Hilario Silva** (febrero 2022). Más en [Quevedo, «Desde la Torre»](#).



Retirado en la paz de estos desiertos

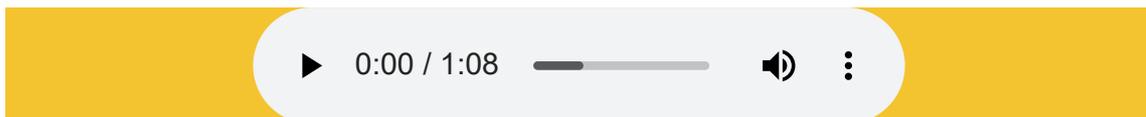
Retirado en la paz de estos desiertos.
con pocos, pero doctos libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos,
y escucho con mis ojos a los muertos.

Si no siempre entendidos, siempre abiertos,
o enmiendan, o fecundan mis asuntos;
y en músicos callados contrapuntos
al sueño de la vida hablan despiertos.

Las grandes almas que la muerte ausenta,
de injurias de los años, vengadora,
libra, ¡oh gran don Joseph!, docta la imprenta.

En fuga irrevocable huye la hora;
pero aquélla el mejor cálculo cuenta,
que en la lección y estudios nos mejora.

Recitorio APE Quevedo 533.



533. **Jesús Hilario Tundidor** (1935-2021): poema «[Del tálamo](#)», incluido en el poemario *Libro de amor para Salónica* (1981), recitado por **Olga Pérez Herrero** (22 setiembre 2024).



Del tálamo

PONGO en razón de amor
los animales
en celo, las tórtolas
serenas, el himen zureando

por las venas, la yerma lentitud
de los metales. Falso tálamo azul, playas
letales donde espuman los sueños
las arenas. Te quiero porque sí:
 arras, cadenas,
 alas de libertad,
 plumas carnales.

Plumas carnales que iniciaron vuelo,
canción mía de amor,
en los sentidos,
 azorado dintel
 fiel
 que crucé entre
residuos y metralla
de otro suelo y que hoy con los plumones
doloridos
apacientan las lomas de tu vientre.

Como vemos, este tipo de intervención busca que «la antología puede ser utilizada para que el alumno aprenda a leer; no en el sentido literal de la expresión, sino en el de adquisición de una aptitud tal que le capacite para enfrentarse a la obra literaria individual» (Magallanes, 1995). No olvidemos, que la complejidad del acto lector o de la escucha se hace más amplia cuando nos enfrentamos a textos literario, algo que se amplía en el caso de los textos de naturaleza poética, pues a la dificultad que pueden entrañar los recursos retóricos o el léxico propios del lenguaje literario empleado, se ha de añadir las peculiaridades rítmicas y o melódicas características de este género. Esta realidad se enfatiza obviamente si la lectura es en voz alta para otros, pues el proceso de mediación fónica exige que la lectura cumpla unos requisitos más estrictos en su factura, puesto que funcionará como intermediara en el texto y sus posibles receptores..

La metodología que planteamos en esta tercera propuesta nos permitirá conocer mejor obras que entrañen cierta dificultad por sus

técnicas compositivas, por el artificio literario y, por qué no, por quedar lejos del pensamiento de los estudiantes, al ser contratadas con obras similares.

A este tipo de antología construida alrededor de una determinada forma poética, podemos unir aquellas otras que se fundan alrededor de textos cuyo eje se establece en la actualización de determinados tópicos literarios. Del mismo modo a como sucedía en cierto tipo de antología anterior, plantear la selección desde una perspectiva cronológica nos permitirá, además, establecer contrastes entre los diferentes modos en los que las obras literarias abordan temas y materias y mostrar a los estudiantes que el conocimiento del patrimonio literario es inherente a un diálogo entre ciertas visiones del mundo, a veces muy alejadas entre sí.

La enorme variedad de estilos y géneros literarios que pueden darse cita en los tipos de antología trabajadas, las convierten en espacio perfecto para abordar los procesos de comprensión textual referidos tanto a lectura como a la escucha. De forma general, creemos que trabajar audios de textos literarios, además de permitirnos analizar las características que definen este modo de expresión, permite comprender el modo en que la escucha de un texto se ve siempre mediatizada por factores como la proximidad o lejanía del texto al oyente, en su tema y forma, o el modo en que la lectura pueda estar modulada por el tipo de mediación fónica que se lleve a cabo. Tener todo ello presente, resultará muy valioso a la hora de mejorar los procesos de comprensión textuales de nuestro alumnado. De hecho, el entrenamiento regulado en la escucha crítica y la mejoría que este conlleva en la comprensión oral permitirá a los oyentes que lo practican enfrentarse con mayores garantías de eficacia a la lectura de cualquier texto escrito, al tiempo que atienden el desarrollo de competencias específicas que le serán demandas curricularmente. Hablamos, por ejemplo, de comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

Todo esto, se concreta en que, al igual que sucede al leer al trabajar la lectura de un texto escrito, al enfrentarnos a un texto sonoro hemos de desarrollar estrategias que podamos practicar con el alumnado en nuestras aulas y cuya finalidad sea lograr buenos oyentes. En un interesante artículo sobre el modelo denominado 'Actividad de Escucha Estructurada' o ASL (según las siglas de la denominación del modelo en el inglés original), **Choate y Rakes** (1989:10) indagan en algunas de las investigaciones que han puesto de manifiesto las relaciones que existen entre la escucha y la comprensión lectora y en el modo en que la instrucción en la escucha de textos orales incide en la mejora de las habilidades lectoras. El convencimiento en la transferencia que se da entre el dominio de la escucha de lecturas y los procesos de comprensión lectora de textos escritos hace que los estudiosos norteamericanos afirmen que la utilización docente de modelos de instrucción en habilidades de escucha, muy relacionado con los procesos de lectura guiada tradicionales, se presenta como un recurso destacado a la hora de llevar a cabo intervenciones para la mejora de la comprensión de textos escritos.

De forma general, los partidarios de la llamada **escucha estructurada** plantean el siguiente itinerario para escuchar comprensivamente un texto:

- FASE 1. Denominada como **Formación de Conceptos**, en esta fase se introducirá el texto contextualizándolo y explicando de donde procede, así como las razones que le han llevado a elegirlo. Es importante que, en este momento, cada alumno del grupo comente, desde una perspectiva personal, la temática del texto y exponga alguna experiencia personal, del tipo que sea, que pueda ayudarle empatizar con él.
- FASE 2. Denominada como **Objetivo de la escucha**, en esta fase, se proporcionará al alumnado algunas directrices que permitan centrar su atención en puntos importantes, sobre los que debe focalizar su escucha. Es decir, orientará recepción a escucha de los oyentes mediante un acercamiento general al texto seleccionado.

- FASE 3. Durante esta fase denominada **Lectura en voz alta** se escuchará el texto y se proporcionará al estudiante al menos tres claves de predicción con el fin de mantener motivada su atención.
- FASE 4. La penúltima de las fases denominada genéricamente **Preguntas** está compuesta por tres niveles de preguntas que se ofrecerán de manera equilibrada: 50 % literales, 30% inferenciales y 20% valorativas o críticas.
- FASE 5. Para terminar, se pedirá a los alumnos que resuman el texto. Durante esta fase se contrastarán las distintas respuestas del texto, así como la posible diversidad de interpretaciones dadas y se llenarán los vacíos que hayan podido producirse. Por otro lado, al plantearnos, no solo incrementar el intertexto lector del alumnado y su cultura literaria, sino también hacerlo desde una perspectiva crítica, sería pertinente plantear una reflexión contrastiva entre el texto escuchado y la lectura.

No es menos relevante el hecho de que, durante esta propuesta, podremos llevar a cabo un análisis de las destrezas orales no presentes en la lectura silenciosa, habilidades que más adelante podrá nuestro alumnado utilizar como guía y orientación a la hora de emprender cualquier proceso de lectura en voz alta. Se trata de una serie de habilidades tanto meta cognitivas, como cognitivas, compensatorias o socio afectivas que caracterizan lo que podemos denominar como una actuación de escucha eficaz y que con **Carmen Pérez Fernández** (2008:2014) podríamos resumir en:

Estrategias metacognitivas - Conoce la finalidad de la tarea. - Conoce sus limitaciones y sus habilidades. - Ajusta su funcionamiento cognitivo al tipo de tarea. - Es consciente de su comprensión o de su error.

Estrategias cognitivas - Aprovecha las pausas y la redundancia o la predictibilidad del mensaje para reflexionar y tratar la información. - Trabaja con unidades superiores a la palabra (el enunciado). - Realiza una predicción o anticipación que funciona como una formulación de hipótesis verificadas posteriormente o desechadas. - Es capaz de fijar la atención en un aspecto particular del mensaje. - Reformula en las propias palabras lo oído en una primera escucha. - Asocia lo oído con los

conocimientos previos. - Analiza lo oído para emitir un juicio. - Sabe realizar inferencias del contexto y la información no verbal. - Emplea su conocimiento lingüístico y no lingüístico para interpretar lo que escucha. **Estrategias compensatorias** - Cuando baja su nivel de atención, sabe reorientarla. - Infiere información del contexto verbal y no verbal. - Recurre a sus conocimientos sobre la situación comunicativa. **Estrategias socio-afectivas** - Domina la gestión y la autogestión en el intercambio comunicativo. - Mantiene una actitud activa sin desanimarse ante el error. - Sabe solicitar aclaraciones a su interlocutor. - Se siente capaz de pedir ayuda ante.



6. Tercera propuesta: una antología como conversión en audiolibro de textos escritos. Leer para comprender.

Al referirse a la relación entre lectura de textos escritos y oralidad señala **Francisco José Cantero** (2002:109):

El texto escrito parece un artefacto visual, pero no lo es. Sólo es engañosamente visual, pues la ortografía es una sucesión de dibujos, tradicionalmente hemos aprendido a escribir dibujando signos, y creemos que aprender a leer es aprender a mirar. Pero una página escrita no es un objeto que miremos como se mira un cuadro. En un cuadro, la mirada es global, y los significados (si los hay) se nos ofrecen de una vez, de un modo transparente e inmediato. En cambio, un texto escrito no puede comprenderse de una vez, sino que impone en el lector una estrategia lineal: leer un texto no es como mirar un cuadro, sino como oír a alguien.

Tras estas significativas palabras se esconde la base de nuestra siguiente propuesta antológica: confeccionar una antología de lecturas realizadas por nuestro alumnado de textos previamente escogidos como

medio para la mejora de la comprensión textual. Es decir, utilizar la lectura en voz alta como forma de abordar, de nuevo, aunque desde otra perspectiva, no solo la comunicación oral, sino también la comprensión lectora, pues, como señala de nuevo **Francisco José Cantero** (2002: 109): «Leer un texto no es mirar, sino que es oír a alguien».

Es evidente que, aunque leer y escuchar textos orales se encuentran más unidos de lo que pudiera pensarse, dicha relación no se manifiesta muy a menudo en nuestras aulas. En este sentido, nos parece clarificadoras reflexiones como la recogida de **Sandra Peñasco** (2021) cuando señala:

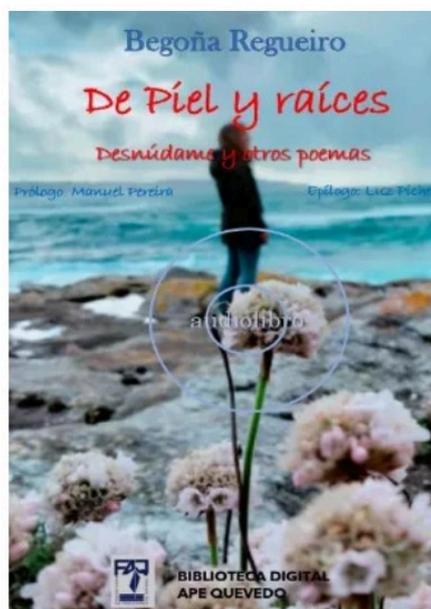
la importancia de instruir en la lectura en voz alta ha sido reconocida por numerosos estudios, así como la relación entre un buen dominio de esta habilidad y la comprensión lectora, ya que La posibilidad de leer de manera rápida, precisa y sin errores [...] se refleja en la comprensión del material [...] también en la expresividad con la que leen. Un ritmo de lectura adecuado, la segmentación de los sintagmas y la entonación pueden ser factores que limiten o faciliten la comprensión lectora ya que los distintos aspectos prosódicos funcionarían como mecanismos que facilitan la segmentación sintáctica (Fumagalli, Barreyro, y Jaichenco, 2020, p. 165).

Podemos decir, pues, sin riego a equivocarnos que si no comprendemos el texto, no podremos realizar una lectura en voz alta que se denomine como tal, del mismo modo que podemos asegurar que este tipo de lectura intensifica el acercamiento personal del lector al texto, ya que además del acceso más o menos profundo al contenido, requiere una mayor apropiación del texto de acuerdo con el tipo de mediación fónica que pretendamos poner en marcha. Además queda demostrado que permite atenuar ese llamado espíritu viajero del que el alumnado adolescente participa al enfrentarse a los textos y que provoca tantas distracciones y interrupciones en los procesos lectores. De hecho, una propuesta establecida sobre la lectura en voz alta, con el objetivo concreto de lograr un audiolibro destinado al resto de la clase, propiciará

un enfoque didáctico más participativo y logra una mayor interacción con las tareas encomendadas, y con ello, aunque no definitivamente, las distracciones que pueden surgir ante el acto lector serán más escasas, pues las actividades comunicativas interactivas despiertan siempre de forma más amplia el interés de la mayoría de los alumnos. (**Pérez Fernández**, 2008: 9).

Las opciones que podemos tener a la hora de llevar a cabo un audiolibro participativo son muy variadas. Por ejemplo, podríamos llevar a cabo una antología sonora de estas características a partir de la obra de un autor o autora, seleccionando poemas según criterios consensuados previamente. Existen audiolibros que pueden servirnos de modelo. Por ejemplo, el audiolibro **De piel y raíces. Desnúdame y otros poemas** (2024), incluido en la [biblioteca virtual de la APE Quevedo](#) y que ha sido configurado a partir de una selección de poemas extraídos de la obra de la poeta gallega **Begoña Regueiro** y las lecturas realizadas por ella y otros lectores acompañantes.

Audiolibro de Begoña Regueiro



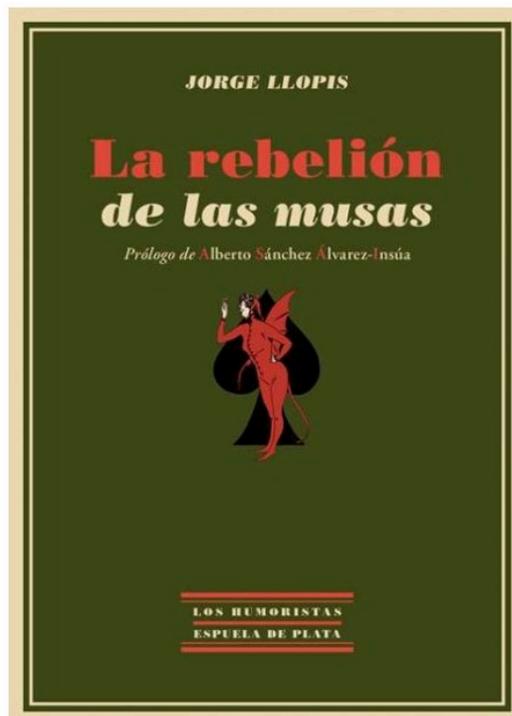
Los poemas de este audiolibro han sido recitados por Begoña Regueiro Salgado, Pilar García Carcedo y Pedro Hilario Silva.

-Proyecto coordinado por Pedro Hilario Silva-

Música interpretada por Jesús Manuel Chillón González

Otras opciones son aquellas que tienen que ver con planteamiento cronológico. Estas fórmulas suelen permitirnos, además, realizar una visión rápida y bastante aproximativa de una época, unos autores, ciertos

géneros o corrientes literarias. La implicación personal, además, siempre resultará inevitable, pues en este tipo de compilaciones, además del acto lector, la intención y, por lo tanto, la elección del texto (o textos) base del audio libro que con la que pretendemos darle respuesta será determinante. Por ejemplo, si elegimos para llevar a cabo nuestro audiolibro la obra titulada **Las mil peores poesías de la lengua castellana. Con nociones de gramática histórica y preceptiva bastante literaria**, publicada por **Jorge Llopis** en 1957 en el Club de la Sonrisa de la editorial Taurus y de las que encontramos más adelante en un edición muy corregida y aumentada en 1973, por la **Editorial Renacimiento** en 2008, nuestro objetivo será apostar por el humor para acercarnos de una manera diferente a la literatura y realizar un peculiar recorrido por la historia de la poesía española.



Como se indica en la presentación de la obra, el alicantino **Jorge Llopis** (1919-1976), que fue autor teatral, novelista y colaborador, entre otras menos conocidas, de la revista **La Codorniz**, elegir esta obra nos puede permitir recorrer los principales hitos poéticos desde la Edad Media hasta la primera mitad del siglo XX a través de la recreación paródica de textos canónicos, lo cual también nos permitirá, junto a la posibilidad de acercarse de manera diferente las obras clásicas o contemporáneas de nuestra literatura, tener los beneficios motivadores

que conlleva el humor. Así, al trabajar una obra de las características de la Llopis podremos no solo abordar aspectos literarios concretos, y conocer, interpretar y valorar nuestro patrimonio literario, sino también hacerlo contrastado los poemas paródicos y parodiados y estableciendo un dialogo entre las relecturas de los textos y sus originales, será posible entender mejor el texto de partida mediante el análisis del proceso de subversión que se lleva a cabo por parte del sujeto lírico en el nuevo texto.

Como muestra un botón. Basta leer uno de los textos de **Llopis** recogidos en **Las mil peores poesía de la lengua castellana**, en este caso, uno en el que se parodia las fábulas de **Tomás de Iriarte**, para darnos cuentas de las posibilidades que la utilización de esta recopilación humorística nos ofrece.

El gato y el somormujo

Encontrase un somormujo
a cierto gato en Breslau.
El felino dijo: «¡Miau!»
El ave pensó, y adujo:
«Tu maullido tiene embrujo,
mas no es correcto y asquea.»
Aprenda todo el que lea
este ejemplo sorprendente,
que maullar ante la gente
es una cosa muy fea.

Por otra parte, acceder al texto leído del poema, nos permitirá no solo explicar las actuaciones que definen dicho proceso, las similitudes y diferencias que existen entre el texto escrito de partida y el oral, sino descubrir de manera motivadora cómo llega a nosotros el texto a través de dos formas de expresión diferentes y cuáles son las peculiaridades comunicativas de ambas formas de reproducción textual al ser

contratadas. Recordemos, que, por ejemplo, como señala **Francisco José Cantero** (2002:111):

En la lengua escrita este fenómeno ocurre exactamente igual que en la lengua hablada: el discurso está organizado en grupo fónicos, cuya identificación nos permite la identificación de las unidades nocionales del texto y, por tanto, su comprensión (sobre el proceso de comprensión del discurso, v. Cantero & De Arriba, 1997; y Cantero, 1998). La diferencia es que en el discurso oral los grupos fónicos vienen dados por la pronunciación del hablante, y en el discurso escrito es el lector el que debe atribuir al texto su organización en grupos fónicos.

Un ejemplo muy claro lo tenemos en la entonación: en el texto escrito hay una entonación implícita, que el lector debe saber recrear durante el proceso de lectura. Cada acento de frase está ahí, pero no hay ninguna marca formal (gráfica) que ayude a identificarlos; la organización del texto puede orientar al lector, pero este necesita un entrenamiento específico que lo capacite para darse cuenta de cuáles son, segmentar así en bloques el discurso, y más aún, dar a cada uno una inflexión tonal apropiada. Sólo un tipo de 'entrenamiento formativo' (*training*) adecuado puede capacitar al lector para ello.

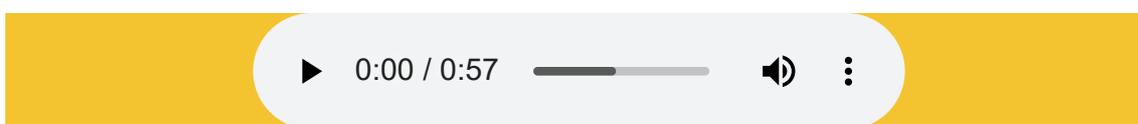
En el discurso oral la entonación viene dada por el hablante, y el oyente únicamente ha de estar atento a las inflexiones para localizar los grupos; en el texto escrito, en cambio, el lector ha de suponer, imaginar, recrear, reponer la entonación del discurso, como paso previo para poder entender incluso el mensaje más trivial.

De cara a la grabación posterior de los textos seleccionados, es evidente que hemos de trabajar los aspectos que implica leer en voz alta un texto escrito; ello supone trabajar con nuestro alumnado las habilidades y destrezas que habremos de poner en juego en la lectura en voz alta de los textos, cuestiones que **Jenkinson** podemos resumir del modo siguiente:

- Reconocer y pronunciar adecuadamente las palabras.
- Usar la voz de un modo significativo y agradable.
- Leer por unidades de sentido.
- Transmitir el sentido directamente.
- Interpretar los pensamientos y sentimientos del texto.
- Adecuar la voz y a estos pensamientos y sentimientos.
- Captar la atención de la audiencia.
- Controlar la respiración, los movimientos corporales y los "tics".
- Ajustar la expresión a los cambios de tono del texto.
- Hacer gestos sólo cuando surgen naturalmente y contribuyen al sentido del texto.
- Hacer los ajustes vocales necesarios para traducir el ritmo y el sentido de la prosa o Poesía.

El análisis de poemas leídos, tomando como referencia el cuadro anterior, nos puede ayudar, sin duda, a la hora de llevar a cabo una versión sonora del texto seleccionado. Por ejemplo, podemos aplicar nuestro análisis a la lectura del anterior poema de **Llopis El gato y el somormujo**, del cual podemos encontrar una versión sonora en el Recitorio de la APE Francisco de Quevedo.

[Recitorio APE Quevedo 519.](#)



519. **Jordi Llopis** (1919 -1976): poemas «**Soneto (parodia de Lope de Vega)**» y «**El gato y el somormujo (parodia de las fábulas literarias de Tomás de Iriarte)**», incluidos en *Las mil peores poesías de la lengua castellana. Con nociones de gramática histórica y preceptiva bastante literaria* (1957 y 1973 [2008]), leídos por **Javier Fernández Delgado** y **Pedro Hilario Silva** (17 agosto 2024). Texto en [pdf](#).



Obviamente, puede que no encontremos una versión sonora ya existente de todos los textos que pretendemos leer para dar forma a nuestra antología sonora; pero podemos aplicar nuestro análisis a lecturas en voz alta a textos similares o, como último recurso, el profesor

puede poner a disposición de los alumnos lectores una versión sonora realizada por el mismo.

Antes del proceso de grabación, reproducción, almacenaje y difusión del material literario que pretendemos grabar, pero una vez escogidos los textos que conformarán la antología, y tras organizarlos siguiendo un orden específico orden determinado, según el criterio que como antologadores hayamos consensuado, nos parece aconsejable elaborar un texto liminar o prefacio, es decir, un texto en el que expliquemos las razones de nuestra antología, cuáles fueron nuestros criterios, nuestras motivaciones, en fin, todo aquello que consideremos necesario que el posible lector conozca para disfrutar y contextualizar mejor nuestra selección. Además, podemos decidir también si colocaremos o una información complementaria junto a cada lectura, o al principio o final del audiolibro, o simplemente dejaremos que el lector acceda al texto sin nada de apoyo.

Por último, aunque no menos relevante, hemos de tener en cuenta el hecho de que este tipo intervención requerirá en lo que respecta a su grabación y educación cierta competencia digital por parte del profesorado que lo ponga en marcha, no solo en lo referente a ciertos aspectos tecnológicos que habrá que conocer, sino también en cuestiones de navegación y búsqueda en Internet. En este sentido, creemos que la actual oferta de aplicaciones en línea gratuitas que facilitan labores de diseño, maquetación, montaje de audio y suponen una gran ayuda para el profesorado y el alumnado, facilitando la implementación de este tipo de proyectos. Resulta de enorme valor la existencia de trabajos como el titulado [Cómo fabricar una 'Fonoteca' y un 'Recitario' digitales en entornos educativos](#) (2022) que como parte del proyecto de investigación sobre Oralidad y educación en el que la APE Quevedo se ofrece en la sección Tecnologías del número 12 de la revista **Letra 15**, y en el que su autor nos ofrece, entre otras informaciones de indudable valor para el desarrollo de las propuestas que hemos planteado en las páginas anteriores, un estupendo tutorial, paso a paso, de creación técnica con Audacity, sin duda una de las aplicaciones informáticas de mayor ayuda a la hora de enfrentarnos al conjunto del proyecto que nos ocupa.



7. Conclusiones

Como hemos tratado de exponer a lo largo de las páginas anteriores, asumir la existencia de una estrecha relación entre la lectura y la escucha de textos literarios permite el desarrollo de una serie de propuesta didácticas que, tomando los textos antológicos como ejes del trabajo, podrían dar lugar a innovadores planes lectores en los centros escolares.

A lo largo de las propuestas planteadas que, como hemos visto, toman la creación de compilaciones textuales escritas y sonoras de distinta índole como instrumentos didácticos, hemos querido mostrar cómo es posible llevar a cabo actuaciones que, superando la dicotomía entre comprensión oral y comprensión escrita, nos permitirán acercar al alumnado de una manera fluida a los nuevos circuitos sociales del libro, fijándonos de manera funcional en los aspectos tecnológicos que se esconden tras la amplia oferta de aplicaciones en línea gratuitas que existe hoy en día y que facilitan labores de diseño, maquetación, montaje de audio y vídeo... con el fin de desarrollar actividades; al tiempo que , como hemos visto, permiten plantear actividades más participativas y motivadoras, y abren nuevas vías a la práctica de procesos de búsqueda e indagación en el universo digital.

De acuerdo con esa accesibilidad, la elaboración de antologías sonoras como estrategia pedagógica potenciará, de varias maneras, la actuación de los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje, y les ayudará a superar el habitual papel pasivo de simples receptores. Además, esta implicación en el proceso creativo que supone la creación de una antología sonora, facilitara el surgimiento de mayores vínculos personales con las propuestas literarias, pues cada antología al ser el fruto de una serie de intercambios de puntos de vista, así como del consiguiente establecimiento de ciertos criterios de búsqueda y selección

asumidos por todos los participantes, se convertirá en un instrumento colaborativo mediante el cual brindar nuevas formas de para conformar el gusto y la conciencia lectora del alumnado participante.

Y, junto a todo ello, esa doble naturaleza del trabajo de antólogos que definirá los procesos de selección de nuestros alumnos y que hará que, por un lado, se enfrenten al texto como receptores críticos, y, por otro, actúen como emisores que deben aplicar estrategias conscientes o inconscientes de cara a construir textos orales dirigidos a otros, facilitará la interpretación de los textos trabajados, pues tanto su escucha como su lectura en voz alta les llevaría a reflexionar sobre la importancia que poseen elementos como el tono, el volumen, la fluidez, la velocidad, el tratamiento de las pausas, etc. tanto en los procesos sobre los que se definen la comprensión e interpretación textuales, como en aquellos otros que buscan hacer llegar el texto leído del mejor modo posible a futuros receptores.



8. Referencias

8.1. Bibliografía

- CANTERO, F. J. (2002): «Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura», Publicado en *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Colección Aulas de Verano.
- CARO, Ana Isabel (2013) Nuevas formas de leer, nuevas formas de aprender <https://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/06/nuevas-formas-de-leer-nuevas-formas-de-aprender.html>
- CHOATE, J. S. y RAKES, Th. A. (1989): «La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral», *CL & E*:

Comunicación, lenguaje y educación, N.º 1, 1989, págs. 9-18. En Dialnet:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126159>

- COLOMER, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- —(1996). «La evolución de la enseñanza literaria». En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros y M. Vilà *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8 (pp. 127-171). Universidad de Zaragoza.
- ESQUINAS LÓPEZ, R. (2021). «El audiolibro como TIC para la enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de E/LERILEX». *Revista sobre investigaciones léxicas*, 4/II, pp. 123-150.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RILEX/article/view/6148>
- FERNÁNDEZ DELGADO, J. (2015). «Alonso Quijano y la biblioteca digital personal». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año II. Nº 04. ISSN 2341-1643 [URI: <http://letra15.es/L15-04/L15-04-41-JavierFDelgado-Alonso.Quijano.y.la.biblioteca.digital.personal.html>]
- HILARIO SILVA, P. (2022). «Enfoque competencial y nuevas didácticas para la educación literaria». *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, (50), 67-86.
<https://doi.org/10.15366/tarbiya2022.50.003>
- HILARIO TUNDIDOR, J.: *Libro de amor para Salónica*. Diputación, Zamora, 1980 y Tansonville, Valladolid , 2005.
- HOSAGRAHAR, J. (2017): «La cultura, elemento central de los ODS», en *Correo de la UNESCO*. Disponible en:
<https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/culturaelemento-central-ods>
- JIMÉNEZ, C. (2019). «Aprendiendo a través de la enseñanza: programa enfocado a la enseñanza de la lógica de programación desde etapas tempranas en escuelas públicas apoyado por aprendizaje-servicio». *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 8, 117-127. DOI10.1344/RIDAS2019.8.7

- JOVER, G. (2017) «¿Y la lengua oral?», *Revista de educación*. Disponible en <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/04/03/y-la-lengua-oral/>
- MAGALLANES LATAS, F. (1995): «Las antologías didácticas en Alemania: una cuestión polémica», *PH/LOGIA HISPALENSIS* 10, 223-243 <http://dx.doi.org/10.12795/PH.1995.v10.i01.17>
- MARTINELL, A. (2010): *Cultura y desarrollo: un compromiso para la libertad y el bienestar*. Fundación Carolina. Siglo XXI.
- MARTORELLA, A. M. (2013): «El valor simbólico de la palabra». *Bibliopsiquis*, Disponible en <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/el-valor-simbolico-de-la-palabra/>
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- — (2008). *El intertexto lector*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>
- PÉREZ FERNÁNDEZ, C. (2008): «Acercamiento a la escucha comprensiva»; en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/2 – 10, URL: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2039Perez.pdf>
- PLAZA, J. M. (2003): *Canciones de amor y dudas*, Madrid, SM
- SOLÍS UMAÑA, Mario (2018): «Enseñar para aprender: tres métodos de enseñanza / aprendizaje en el contexto universitario». *Revista Praxis*, número 77, enero-junio 2018 URL: www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis
- VARGAS, S. (2010). «Aprender enseñando: nuevas metodologías en el área de expresión gráfica». *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*, Granada, España. Recuperado de <http://www.ugr.es/~indotec/documentos/actas.pdf>
- VÁZQUEZ GONZÁLEZ, I. (2020): «Proyecto POETAS 2030 Laboratorio de creación poética para un futuro sostenible», recogido por *El Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, N.º 120, pp. 135-144.

- VV.AA. (2013): *Atlas poético. Viajeras del siglo XXI Antología*, Cuadernos del Laberinto. Prólogo de Martín Ortega Carcelén.
- VV.AA. (2016): *Me gusta la Navidad*. Antología, Cuadernos del Laberinto.

8.2. Créditos del artículo, versión y licencia

HILARIO SILVA, Pedro (2024). «Lectura, poesía y pistas de audio. Cómo hacer de la creación de antologías sonoras uno de los ejes de un plan lector». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo»*. Año XI. N.º 14. ISSN 2341-1643 [URI: <https://letra15.es/L15-14/L15-14-42-Pedro.Hilario.Silva-Lectura.poesia.y.pistas.de.audio.html>]

Recibido: 1 setiembre 2024.

Aceptado: 23 setiembre 2024.



Licencia Creative Commons: Reconocimiento – Compartirlgual (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.

