

## V. MODELO DIDÁCTICO

### V.1. INGENIÁRSELAS CON EL CLÁSICO

Tal y como enuncia el subtítulo de mi tesis, la columna vertebral de la investigación realizada radica en la materia que desarrolla esta sección del documento: la propuesta de un modelo didáctico abductivo que he depurado en la práctica docente de los talleres de creación literaria con grupos de trabajo tanto exclusivos del área como de colaboración interdisciplinar llevados a cabo desde 1997 hasta la actualidad.

Formulada con sencillez, la pretensión docente de este modelo didáctico es hacer partícipes a los alumnos de la elaboración de un libro de creación literaria colectiva donde en lugar de venerar al genio se las ingenian con él.

De tal investigación-acción sobre el tesoro inagotable de la literatura se derivan varias ventajas didácticas:

- El hecho de materializar un proyecto de creación literaria interdisciplinar entre clásicos y modernos implica la consideración de la literatura como eje transversal de la formación integral de los alumnos, donde se pueden conciliar conocimientos humanos de diversa procedencia (cotidiana, científica, etc.) y desde diversos tratamientos genéricos.
- El hecho de promover la creatividad literaria *colectiva* donde cientos de alumnos participan en un libro que quiere ser legado redivivo del clásico implica, por efecto de la actitud colaboradora en una obra común y libre, la consideración de la enseñanza desde valores manifiestamente democráticos y solidarios, consecuentes con el respeto de las diferencias, la dignidad de todas las personas, y la igualdad de oportunidades.

## V. 2. MODELO HEURÍSTICO DE CREATIVIDAD COLECTIVA

La perspectiva heurística que he escogido para desplegar la planificación didáctica de nuestros talleres se ajusta a la semiótica de Peirce y a la del grupo Tel Quel<sup>1</sup>, en cuyas incursiones transtextuales han colaborado científicos como Roland Barthes, Gerard Genette, o Julia Kristeva, seguidora incondicional del dialogismo bajtiniano<sup>2</sup>. Ambas corrientes se apoyan en tres bases que coinciden con los intereses docentes defendidos en mi tesis:

1. Están orientada hacia el objetivo fundamental de la comunicación.
2. Estudian la interacción complementaria entre signos verbales y no verbales.
3. Se desenvuelven en un ámbito interdisciplinar.

De acuerdo con lo estipulado en el Plan de Investigación Educativa (MEC, 1989a)<sup>3</sup> y el Plan Marco para la Formación Permanente del Profesorado (MEC, 1989b)<sup>4</sup>, especifico como criterios del modelo didáctico de mi tesis el referente general de enseñanza y los principios de actuación referidos a:

- La concepción de los objetivos y su selección.
- La organización y secuencia de contenidos.
- La elección de actividades y su adecuada evaluación.

---

<sup>1</sup> VV.AA., *Théorie d'Ensemble*, Paris, Seuil, 1968.

<sup>2</sup> J. Kristeva, *Semiótica*, Madrid, Fundamentos, 1978, 2 vols.

<sup>3</sup> MEC, *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, MEC, 1989. La parte primera del libro recoge el "Plan de Investigación Educativa", pp. 7-86.

<sup>4</sup> *Ibid.*. En la parte segunda del libro aparece el "Plan Marco de Formación Permanente del profesorado" (pp. 87-166).

## V.2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo básico es *mejorar la competencia comunicativa*<sup>5</sup> de los alumnos a través de su participación en la realización de actividades de creación literaria en torno a los clásicos hispánicos, las cuales pueden culminar en la publicación de un libro de los trabajos conjuntos.

A su consecución contribuye *la formación teórico-práctica del profesorado en la investigación-acción*, es decir, en el desarrollo de reflexiones epistemológicas inherentes a experiencias didácticas innovadoras con las que ensayar metodologías responsables con respecto a las demandas educativas actuales y adaptables a las aulas.

Desde la perspectiva científico-didáctica que propongo en este modelo didáctico heurístico, entiendo la competencia comunicativa de los alumnos según la clarificante definición dada por Carlos Lomas tras los pasos epistemológicos de D. H. Hymes y de M. Canale: “el conjunto de procesos, habilidades y conocimientos de diverso signo – lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante debe poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”<sup>6</sup>.

A su consecución contribuye el acceso orgánico a seis objetivos operativos, los cuales en este caso formulo *de modo nominal*, ya que más que finalidades se constituyen como actitudes pedagógicas que van del uso a la reflexión a partir de textos atentos a los contextos de producción y recepción comunicativa:

---

<sup>5</sup> Tal objetivo se ajusta a las indicaciones sociolingüísticas de Hymes (Hymes, Dell H. *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, 1984) y es consecuente con los sucesivos Reales Decretos que han establecido el currículo de la ESO (2º ciclo): el R.D. 1007/1991 de 14 de junio, que planteaba como objetivo primero el uso comprensivo y expresivo de mensajes orales y escritos “para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje”, y el Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, referido a su adaptación a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, donde consta en primer lugar el objetivo de “Comunicarse con propiedad, autonomía y creatividad en lengua castellana, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de éste a la organización del propio pensamiento, y consolidar el hábito de lectura y su disfrute” (BORM, 14 de septiembre de 2002). Aconsejo leer el comentario crítico acerca de la relevancia de la noción de “competencia comunicativa” de Hymes realizado por H. G. Widdowson en su artículo “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla” (en M. Llobera, *Competencia comunicativa (Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*, Madrid, Edelsa, 2000, pp. 83-90).

<sup>6</sup> C. Lomas (coor), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1996, p. 44. Véase también M. Canale, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera (coor.), *Competencia comunicativa (Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*, cit., pp. 63-81.

1. ***La retroalimentación cultural***, gracias a:

- 1.1. La función transversal de la literatura en el proceso global de la enseñanza: espacio de libre comunicación que fomenta el humanismo.
- 1.2. La producción de libros desde la escuela y su difusión en la comunidad social.

2. ***El aprendizaje significativo***, por obra de:

- 2.1. El replanteamiento docente de la materia para favorecer los usos comunicativos en tres planos de actuación:

- 1º) Partir del texto para abordar la teoría.
- 2º) Partir de la lectura para llegar a la escritura.
- 3º) Programar en atención a la diversidad del alumnado.

- 2.2. El contexto educativo de construcción compartida por una comunidad de lectores y autores, en cuyas actividades escolares y extraescolares son protagonistas la voz de los alumnos y sus resonancias particulares de lectura.

3. ***La animación a la lectura***,<sup>7</sup> a través de su práctica:

- 3.1. La lectura de textos clásicos para disfrutar de su legado artístico y cultural en nuevos contextos receptivos.
- 3.2. La lectura oral en grupo y el coloquio para la comprensión.

---

<sup>7</sup> Éste es un objetivo especialmente potenciado por la LOCE, en consideración a las graves deficiencias de expresión oral y escrita que, según sus argumentos preliminares, están relacionadas con la falta de hábito de lectura, que –añaden– “ha de ser potenciado con un mejor uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares.” (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación; BOE de 24 de diciembre, p. 45189). Nuestra animación a la lectura combate la actitud consumista que hunde el hábito lector en actitudes pasivas sin reacción personal. Se propone aquí una actitud creativa y crítica que conduzca el acto insistente de leer desde muchas perspectivas hacia la escritura significativa y publicación de las producciones personales de los alumnos.

3.3. La lectura atenta por medio de una guía para consultar los aspectos relevantes del texto.

3.4. La lectura intertextual como paso previo al placer de inventar mundos de ficción con el uso de la escritura literaria.

3.5. La lectura intercultural donde gozosamente los alumnos dan a conocer su producción creada ante nuevos receptores de imaginarios culturales diversos.

4. ***La animación a la creatividad*** de la escritura y de otros lenguajes imaginativos a través de:

4.1. El diálogo con la obra: escribir a partir de lo que se lee. Creación de textos con intención literaria singular desde la libre imitación de los modelos textuales estudiados y con el recurso constructivo de organizadores previos.

4.2. La técnica intertextual como trasvase de géneros y épocas en correlación con la sensibilidad del receptor inspirado por el clásico como texto “redivivo” y con voluntad de crear un espacio de experimentabilidad entre texto e imagen en una poética abierta de lo literario.<sup>8</sup>

4.3. La familiaridad adquirida con los códigos literarios a través de la habilidad de escritura tanto en la producción coherente y correcta de estructuras poéticas de diversa tipología (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa e instructiva) como en la comprensión de sus efectos.

---

<sup>8</sup> Sigo la teoría de la literariedad propuesta por G. Genette en *Fiction et diction* (Paris, Seuil, 1991) donde los textos no son literarios por naturaleza (noción tradicional de la poética cerrada de raigambre aristotélica) sino que devienen literarios por las condiciones que les depara el gusto cooperante del lector en su relación estética con la obra. Según Genette, el carácter intencional de un texto importa menos que su carácter estético a la hora de determinar su literariedad.

4.4. La integración del estudio histórico y genérico de la literatura en una perspectiva genealógica comprensiva de su dinámica hipertextual.

4.5. La cooperación entre disciplinas para promocionar la escritura inventiva a partir de la conjunción humanista de diversos factores culturales.

5. **La interpretación crítica** como instrumento de desalienación expresiva, por medio de:

5.1. El estímulo del pensamiento sobre la historia de los textos y sus contextos como enunciados ligados a una enunciación (la emisión originaria y la recepción actual). Ello implica la valoración contrastada y positiva de las “crisis” históricas como tiempos de transición evolutiva.

5.2. La integración de los *mass-media* y las TIC en el humanismo, con un doble tratamiento en el aula:

-Formal: trabajo de investigación con técnicas de estudio (búsqueda y tratamiento analítico de la información) desde diversos ámbitos (familiar, social, académico, telemático y mass-mediático) y con medios bibliográficos e informáticos.

-Conceptual: reflexión cauta sobre la relación retórica icónico-verbal y su función difusora de cultura social.

5.3. La integración<sup>9</sup> del humanismo en los *mass-media* y las TIC desde su enseñanza creativa en el aula por medio de trabajos interdisciplinarios con la literatura a través de tareas programadas con diagramas de confluencias.

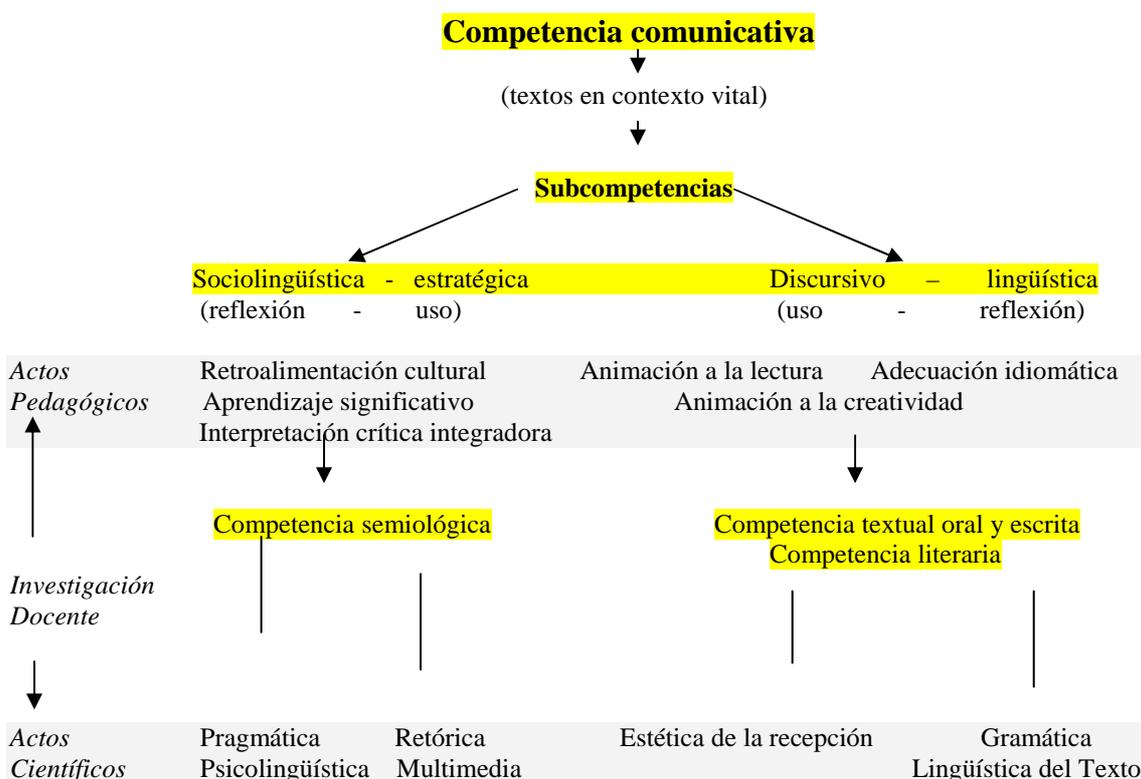
6. La **adecuación idiomática** con respecto al registro estándar complementaria a la adecuación y efectividad comunicativas de los interlocutores según los factores intencional y contextual.

---

<sup>9</sup> Ante la doble opción que Umberto Eco propone en relación con los *mass-media* (U. Eco, *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen, 1977), ser apocalíptico y mantenerse en la postura de resistencia elitista, o bien ser integrado y aburguesarse con el consumo tecnológico; nuestro método prefiere otro objetivo diverso: el “integrador”, conocedor del lenguaje del medio para su uso crítico.

Este objetivo debe desasirse de la manía obsesiva aquilatada durante años en los métodos sancionadores, y relativizarse en función de lograr la competencia comunicativa a partir de la reparación de la oralidad y la escritura entendidas como habilidades lingüísticas, pues desde tal perspectiva la corrección idiomática es contemplable a la luz de la gramática del error como vía significativa de superación del alumnado (los errores son formativos).

He diseñado un esquema general del organigrama de los objetivos contemplados, donde hacia el objetivo o competencia fundamental apunten otros objetivos adyacentes constituidos por seis actos pedagógicos que, ligados a subcompetencias que van del uso a la reflexión y viceversa, sean indispensables para su consecución, a la vez que remitan la investigación docente hacia la necesidad de recurrir a los actos científicos del área donde madura el discernimiento profesional. De su comprensión global e interactiva proceden las propuestas de innovación viables para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje:



## V.2.2. CONTENIDOS

Para dotar de eficacia a la transmisión de los contenidos ministeriales en correlación con el objetivo básico que se pretende optimizar, los he distribuido en dos macrocontenidos de actuación didáctica de la Lengua y la Literatura, según un programa *procesual*<sup>10</sup> de la competencia comunicativa:

- Los *usos comunicativos*:

Abarcan el registro pragmático de los contenidos procedimentales entendidos como competencia de uso de las diversas tipologías de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales en la producción y recepción de tales discursos.

- La *reflexión sistemática sobre los usos comunicativos*:

Se remontan a los principios, conceptos, valores y normas como recursos de formalización para la emisión de juicios consistentes sobre las producciones concretas.

Las habilidades lingüísticas (los usos comunicativos) son los contenidos procedimentales en contextos pragmáticos por los que el sistema de la lengua (contenidos conceptuales de carácter lógico-gramatical) se aprehende.

---

<sup>10</sup> Incorporo los términos “programa procesual de la competencia comunicativa”, “usos comunicativos” y “reflexión sistemática sobre los usos”, de la teoría de los programas procesuales del estudio de M. Breen “Contemporary paradigms in syllabus design”, en *Language Teaching*, 1987, 20/2 y 20/3. Traducción al castellano en los nº 19 y 20 de *SIGNOS, Teoría y práctica de la educación*.

### V.2.2.1. Organización de los contenidos

Tiene primacía la organización de los contenidos *procedimentales*,<sup>11</sup> por el hecho de que la competencia comunicativa es, ante todo, competencia de uso y, por tanto, un saber hacer, que se desenvuelve en el eje expresión-comprensión de mensajes. En nuestro taller literario sigue el orden inverso (comprensión-expresión) porque hemos aplicado en este modelo didáctico la proyección teórica del circuito comunicativo de la educación literaria interdisciplinar que se basa en el enfoque semiótico de la abducción, el cual considero crucial para profundizar en la innovación democrática de los currículos actuales, ya que hace depender la escritura del derecho plural y libre de la lectura. Por tanto, nuestro trabajo con los alumnos parte de la lectura y ha de madurar en la escritura.

Además, la razón pedagógica aconseja que *el uso debe preceder a la reflexión sobre el mismo*. En consecuencia, nuestra decisión sobre los usos lingüísticos (contenidos procedimentales) condiciona el tipo de reflexiones metalingüísticas (contenidos conceptuales y valorativos) abordables; de forma que el siguiente esquema se va a desplegar con el epígrafe inicial de los usos comunicativos organizado en los ejes de la comprensión y la expresión, y articulado con las reflexiones conceptuales y valorativas suscitadas por la práctica textual.

De un modo global, los *usos comunicativos* cultivados son los siguientes:

#### a) *Comprensión lectora:*

I. Vinculación significativa del texto literario con el mundo particular del lector.

-Reflexión conceptual: el aprendizaje significativo es el criterio pedagógico básico de la comprensión lectora que vincula afectivamente la información a la estructura cognitiva de los receptores.

---

<sup>11</sup> Remito a la afirmación autorizada de Francisco Galera Noguera: “Los procedimientos, a menudo denominados “destrezas” o “técnicas”, constituyen los contenidos centrales del área de lengua porque en torno a ellos pueden organizarse los restantes aprendizajes.” (F. Galera Noguera, “El currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación”, en A. Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid, Prentice Hall, 2003, pp. 125-171, cit. p. 137). ,

-Reflexión valorativa: la correlación activa y personal de los textos literarios con experiencias, hechos y objetos de la vida cotidiana de los estudiantes introduce el componente actitudinal como factor metodológico del aprendizaje heurístico y la atención a fenómenos culturales pluridimensionales que incitan a pensar de modo conectivo entre disciplinas.

II. Interpretación semántica del caudal imaginario, sapiencial y lúdico del texto clásico en confluencia con el texto moderno, por medio de la lectura oral en común:

-Reflexión conceptual: la literatura constituye un espacio de convivencia imaginativa, reflexiva y lúdica que profundiza en los mecanismos de comprensión a través de la opinión compartida y contrastada acerca de los sentidos del texto, en un clima de aprendizaje significativo.

-Reflexión valorativa: fomentar el gusto por la lectura prosódica y en común y la sensibilidad interpretativa en coloquio hacia la escritura artística y hacia la lengua como instrumento para regular y modificar conductas.

III. Instrucción sobre el contexto de los textos clásico y moderno: época, autor y mapa intertextual de influencias.

-Reflexión conceptual: incidencia del contexto sociocultural y genealógico en la conformación literaria que el autor da al texto.

-Reflexión valorativa: acercamiento correlativo y sin prejuicios a la obra.

IV. Travesía semiótica hipertextual por el clásico en conexión con la modernidad: lecturas intertextuales e interdisciplinares.

-Reflexión conceptual: vinculación del texto con otros textos para investigar redes de pervivencia del motivo escogido en la historia de la

literatura y de otras manifestaciones culturales del pasado, así como en otras manifestaciones culturales (cómico, cine, canciones, etc.) de la vivencia contemporánea al lector. Colaboración interdisciplinar con otros departamentos.

-Reflexión: apreciación ecológica de la cultura y apreciación humanista de la institución escolar.

V. Reconocimiento de las tipologías textuales y sus características, en relación con el contexto situacional y el registro de uso.

-Reflexión conceptual: diversidad funcional de formas de expresión y modalidades genéricas.

-Reflexión valorativa: la pragmática condiciona la elección del código expresivo.

b) **Expresión escrita:**

I. Invención creativa a partir de procedimientos transtextuales de inspiración, cuya retórica ofrece un palmarés de opciones de trascendencia textual que han sido estructuradas por G. Genette en *Palimpsestos*:

1. Intertextualidad (“presencia efectiva de un texto en otro”<sup>12</sup> ya sea por alusión, cita o plagio).

---

<sup>12</sup> G. Genette, *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus, 1989, p. 10. Pionero en aprovechar las teorías de Genette para los estudios de Literatura Comparada es el codirector de mi tesis Antonio Mendoza, quien la asocia con aquellos aspectos curriculares donde puede existir intervención creativa del profesorado y propone al respecto ejercicios donde poner de relieve conexiones culturales entre la Literatura y otras manifestaciones artísticas (A. Mendoza Fillola, *Literatura comparada e intertextualidad (Una propuesta para la innovación curricular de la literatura)*, Madrid, La Muralla, 1994). De sus investigaciones posteriores en el marco de la recepción imaginativa ha extraído la interesante noción del “intertexto lector”, que orienta la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura (A. Mendoza Fillola, *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001).

2. Paratextualidad (relación de un texto con su entorno –título, prefacio, advertencias, borradores y esquemas previos...- a modo de comentario donde cobra relevancia el pacto de ficción entre autor y lector).
3. Metatextualidad (relación de comentario crítico).
4. Architextualidad (“determinación del estatuto genérico de un texto”<sup>13</sup>).
5. Hipertextualidad (“toda relación que une un texto B (“hipertexto”) a un texto anterior A (“hipotexto”)”<sup>14</sup>).

Además Genette muestra allí varias modalidades de trasvase textual:

1. Transformación: parodia (hacer en falsete).
2. Imitación: pastiche, sátira.
3. Transposición :
  - a. Amplificación: el hipotexto es resumen o cita para ampliar (ej. El refranero muestra que lo antiguo popular –potencial de trasfondo moral- crece en lo moderno –potencial de conceptos “inclusivos”, de experiencia propia- por la interpretación lectora de su densidad semántica amplificando sus posibilidades expresivas).
  - b. Reducción: ej. Convertir una novela en un cuento.
  - c. Transmodalización: ej. Convertir una novela en un drama.
  - d. Transdiégesis: modernizar la obra
    - Homodiégesis.- imitar al pie del argumento.
    - Heterodiégesis.- cambiar algún aspecto (el marco, la identidad de los personajes, etc.).
  - e. Paráfrasis: ej. El Quijote es una paráfrasis irónica del Cid.

---

<sup>13</sup> Ibid., p. 13.

<sup>14</sup> Ibid., p. 14.

La experiencia con nuestros talleres de creación literaria me permite añadir a los casos explicados por Genette las siguientes estrategias semióticas:

#### 4. Interacción de lenguajes:

- 4.1. Artística (literatura-pintura<sup>15</sup>, literatura-música, literatura-cine, etc.).
- 4.2. Disciplinar (literatura-otras disciplinas).
- 4.3. Canalizadora (impresión-internet... injertos textuales).

#### 5. Imaginación de los contextos:

- 5.1. A partir de elipsis del modelo (reintegración verosímil).
- 5.2. A partir de los tópicos del modelo.
- 5.3. A partir de la comunicación diferida autor-lector.
- 5.4. A partir de términos clave.

Dicha relación de procedimientos transtextuales podría ser ampliada si se consultaran las experiencias creativas desarrolladas por Raymond Queneau<sup>16</sup> en su antológico *Ejercicios de estilo*, donde jugó de modo retórico a proponer la escritura como perpetua transformación creativa; y muy especialmente si se siguieran los consejos de Gianni Rodari<sup>17</sup>, didáscalo de talleres literarios admirable por su sencilla lucidez, quien con su indispensable *Gramática de la fantasía* entregó al mundo de la educación un planteamiento intertextual de la experiencia imaginativa cuajado de sugerencias prácticas tan valiosas como el binomio fantástico, los efectos de extrañamiento, la construcción de un “limerick”...<sup>18</sup>, y sensatamente inspirado por las teorías de Hebert Read sobre la imaginación como experiencia integral que engloba a la lógica.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> En esta línea de investigación recomiendo la lectura del estudio de Pedro Guerrero Ruiz “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de las obras literarias como hipotexto plástico”, en A. Mendoza, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 181-218.

<sup>16</sup> R. Queneau, *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra, 1987. Intelectual vanguardista del Grupo Oulipo.

<sup>17</sup> G. Rodari, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la escuela, 1979.

<sup>18</sup> El lector encontrará observaciones sobre ambos autores en el artículo de Oswaldo Guerra Sánchez “G. Rodari y R. Queneau: la didáctica de la literatura desde la intertextualidad”, en P. Guerrero Ruiz & A. López Valero, *Aspectos de Didáctica de la Literatura*, vol. II, Murcia, Universidad de Murcia, 1995, pp. 641-646.

<sup>19</sup> J. Dewey, *Cómo pensamos*, y H. Read, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1986.

De este conjunto de procedimientos creativos transtextuales, se desprenden las siguientes reflexiones:

-Reflexión conceptual: la promoción de la multiplicidad de sentidos propios que suscitan la significancia literaria se intensifica a través de los mecanismos transtextuales de creación artística interactiva a fin de dar trascendencia al clásico.

-Reflexión valorativa: la noción general de texto en segundo grado por derivarse de otro preexistente despierta una conciencia genealógica y ecológica de la cultura heredada y de su comunicación social, así como el desarrollo de la imaginación que halla complementariedad artística entre lenguajes diversos.

II. Adiestramiento en técnicas de redacción, con base de modelos textuales de diversos géneros, para lograr la consecución de un estilo propio.

-Reflexión conceptual: recreación del mundo del clásico en el imaginario actual de los alumnos, ajustado a un uso correcto y coherente de las formas de expresión genéricas.

-Reflexión valorativa: implicación positiva del alumnado en el hecho literario debido a:

-La elaboración de textos de estilo propio.

-La vivencia de la literatura como una forma especial de comunicación.

-La búsqueda de la actitud crítica y tolerante ante producciones propias y ajenas.

III. Proceso de escritura de intención literaria: estructura comunicativa, revisión estética y difusión textual en un libro, con actividades culturales donde se incluye un viaje literario.

-Reflexión conceptual: el cultivo de la literatura viva va desde la lectura de lo ajeno hasta su incorporación vivencial, gracias a actividades significativas de incidencia cultural.

-Reflexión valorativa: consideración de la expresión creativa en un ámbito semiótico donde el aprendizaje cultural es una experiencia auténtica.

IV. Empleo denotativo y perfectivo de la escritura como instrumento de representación del conocimiento hermenéutico del clásico a través de procesos de documentación contextual y técnicas de comentario de texto que siguen vías de acceso epistemológico inductivas y deductivas.

-Reflexión conceptual: desarrollo de la competencia lingüística del alumnado a través de procedimientos de investigación e interpretación analítica.

-Reflexión valorativa: la precisión semántica que procura el uso denotativo del idioma faculta el desarrollo de la pertinencia que sostiene la expresión crítica.

#### **V.2.2.2. Recursos organizativos**

A modo de actividad metódica de profundización en la organización de los contenidos, se pueden confeccionar una serie de dossiers de uso general y escalonado para favorecer el afianzamiento de la adquisición de conocimientos conceptuales y valorativos por la vía de los conocimientos procedimentales. Reseño de modo general la recurrencia de algunos recursos de gran utilidad didáctica:

##### V.2.2.2.1. PARA EL ALUMNADO

a) *Guía de lectura del texto clásico y/o moderno:*

Es útil tejer la guía con una serie de cuestiones destinadas al seguimiento adecuado de cada texto (capítulo, acto, poema, canción, etc.) en los planos semántico, léxico y de correlato intertextual. También resulta eficaz articularla en niveles de lectura correspondientes a cada etapa educativa.

La lectura en corro es una práctica muy recomendable por su condición lúdica y democrática, que conviene fomentar en el aula porque desgraciadamente se ha perdido su tradición en las actuales formas de vida ciudadana, donde en todo caso predomina el hábito de la lectura silenciosa y en soledad.

Por tanto, la guía para el uso comunicativo de comprensión lectora actuaría en los siguientes planos de aprendizaje:

- En la Historia de la Literatura, promocionando la asociación de otros textos antológicos con el texto. Conviene reparar en que la literatura comparada incentiva el pensamiento creativo por correlación, lo cual es paso indispensable para el uso comunicativo de tal expresión escrita.
- En la cultura de los alumnos, promocionando la asociación con otros textos no literarios y con experiencias múltiples del panorama receptivo actual. La literatura significativamente vinculada a la vida estimula, más que cualquier otro factor de lectura, el pensamiento creativo.
- En la cooperación temática, didáctica y expresiva entre disciplinas. Abrir en el seminario puntos de encuentro en este sentido es una de las tareas innovadoras de la guía.
- En cuanto a los tópicos que afectan a cada actividad, la guía sería instrumento de localización textual precisa y, por efecto, del contexto pragmático que justifica cada tópico.
- Sirve para iniciar y afianzar progresivamente el análisis y comentario de textos.

- Las cuestiones referidas a los móviles de la acción fomentan la comprensión básica del texto en el realismo fruto de la verosimilitud.

- La pedagogía de la búsqueda de vocabulario ha de ser múltiple, para facilitar la transparencia de lectura, ofrecerse como glosario a disposición de la creación literaria, y permitir el trazo de campos léxico-asociativos en la selección de términos de búsqueda con el objeto de trabajar aspectos relevantes en la comprensión semántica del texto.

- En interacción con las fichas de lectura sobre descripción de personajes, la guía de lectura global ha de ayudar a contrastar sus caracteres a través de sus comportamientos.

- La colocación de un resumen del argumento al frente de las preguntas de cada sección del texto también ayudará al lector a centrar su atención sobre los condicionantes estructurales de la acción.

-Asumir la intencionalidad de la obra con ánimo no de acatar sus ideas sino de investigar las sugerencias de cada lectura singular hace palpable el aprendizaje por curiosidad inherente al surgimiento de la expresión creativa.

**b) *Fichas de lectura:***

Este recurso podría complementar a la guía de lectura a modo de organizador previo global adaptado a cada actividad según sus necesidades de investigación en distintas fuentes (literarias, mass-mediáticas, disciplinares, visitas culturales, etc.), pues sirve para extraer datos y ordenarlos por apartados en el cuaderno didáctico de los alumnos. Tales fichas podrían ser ofrecidas a los alumnos en varias modalidades:

1º) En una ficha se recogerían las biografías de los personajes o autores abordados. Un criterio para la subdivisión por apartados podría ser el cambio de escenarios en su trayectoria vital. Si se abordaran dos o más casos de este modo, las fichas facilitarían la correlación reflexiva.

2º) Para caracterizar a los personajes, se podrían anotar en otro cuadro y con indicación de página los rasgos físicos y psicológicos de cada uno y su rol en el drama.

3º) Un cuadro bipartito debería ser utilizado por el alumno para señalar todo lo que le parezca relacionado con la forma medieval, renacentista, barroca, etc. de entender el mundo para asociarlo con la época actual.

4º) Se recomienda que los temas principales y los tópicos literarios manifiestos en el texto tengan su espacio de anotación secuenciada en otra ficha.

5º) Se puede reservar un espacio a la plasmación procesual de las correlaciones interdisciplinarias surgidas entre la experiencia literaria y las perspectivas disciplinares aplicadas a la actividad.

c) **Mapas semánticos:**

Los mapas semánticos y conceptuales proceden de una técnica personal y grupal creada por Joseph D. Novak<sup>20</sup> con propósito estratégico, metódico y esquematizador para el fomento del aprendizaje significativo<sup>21</sup> en las aulas, pues su uso puede servir a una coparticipación profesorado-alumnado en tareas de enseñanza-aprendizaje realmente creativas, debido a las ventajas que comporta:

- La conexión con las ideas previas de los alumnos (plano vivencial).

---

<sup>20</sup> J. D. Novak y D. Bob Gowin, *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca, 1999. Versión original de 1984. Novak explica la viabilidad de los mapas conceptuales para el desarrollo de un aprendizaje por descubrimiento autónomo y supraordenado; y Gowin, por su parte, se centra en la técnica heurística UVE por él ideada para ilustrar los elementos conceptuales y metodológicos que interactúan en el proceso de construcción del conocimiento.

También resultan instructivos los trabajos de Joan E. Heimlich y Susan D. Pittelman *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*, (Madrid, Visor-MEC, 1990) y de A. Ontoria, *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*, Madrid, Narcea, 1995.

<sup>21</sup> Novak también ha colaborado directamente con el inventor de la noción de “aprendizaje significativo”, D. P. Ausubel, en el esclarecimiento de sus fundamentos teóricos y aplicabilidad metódica. Vd. D.P. Ausubel, J. D. Novak y H. Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

- La búsqueda de información para enriquecer los contenidos (plano investigador).
- La diferenciación progresiva de conceptos relevantes, su interconexión y su jerarquización en distintos niveles de inclusividad (plano abstractivo).
- La reconciliación integradora de conceptos en síntesis gráficas de impacto visual (plano creativo e interdisciplinar).
- La evaluación procesual (inicial, formativa y final) sobre los propios mecanismos de aprendizaje (plano metacognitivo).
- La construcción del conocimiento compartido (plano socializador).

Los mapas conceptuales son “organizadores previos” que implican participativamente a los alumnos en la construcción progresiva de su propio aprendizaje. En las actividades de nuestros talleres lo pueden usar en distintos momentos:

- Para concienciarse de sus conocimientos previos sobre el tema según organice los conceptos-clave.
- Para preparar responsablemente en trabajos de campo nuevos materiales necesarios al proyecto interdisciplinar o bien plasmar operativamente todo el material recopilado en documentos dados.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> De este modo, incluso los libros de texto son documentos de trabajo muy valiosos, ya que no estimulan la memoria repetitiva sino la comprensiva porque el ejercicio de los mapas conceptuales implica aprender a leer de manera eficaz y en función de cometidos de trabajo autónomo. Con la cautela autodeconstructiva que enjuaga los ojos del lector, indica Novak en este sentido que “A veces el mayor obstáculo con que tropezamos para extraer el significado de un texto es aquello que creemos saber ya que puede no ser verdad o estar sustancialmente en desacuerdo con el punto de vista que se presenta en el texto. No queremos que los educandos crean que los textos impresos son siempre correctos; más bien hay que ayudarles a evaluar críticamente lo que dice el texto y la opinión que les merece una vez que lo han leído.” Piensa que los mapas conceptuales pueden ayudar al estudiante a recorrer el contenido de la totalidad de una asignatura de una manera más significativa, si se construye lo que denomina “mapa vial conceptual” de carácter global antes de leer el texto, pero no como patronaje cerrado de contenidos sino como guías abiertas a la interacción con las aportaciones de los aprendices ( J. D. Novak y D. Bob Gowin, *Aprendiendo a aprender*, cit, p. 66).

- Para adquirir vocabulario construyendo redes semánticas a partir de una palabra clave.<sup>23</sup>
- Para adquirir nuevos conocimientos procedentes de su reflexión abstractiva en interrelación con las orientaciones de los profesores, de documentos de trabajo o de su propia negociación con sus compañeros a través de coloquios en clase.
- Para elaborar resúmenes de sus prácticas educativas, sus lecturas, sus trabajos e investigaciones, que les ayudarán a mejorar:
  - Su aprendizaje a través de:
    - El proceso de abstracción conectiva por jerarquías y cruzamientos.
    - La detección de errores y deficiencias que provoca su revisión.
    - La conciencia de que no hay esquema perfecto sino que son, según los califican Novak y Gowin, “membranas de goma”<sup>24</sup> adecuadas a las experiencias cognitivas.
  - Su recuerdo (memoria comprensiva, no repetitiva) a través del repaso visual del mapa-guión, o de su trasvase al sistema de esquema tradicional.
  - Su preparación de trabajos escritos y exposiciones orales bien estructurados, y vencer así el *horror vacui* del silencio o la página en blanco.

---

<sup>23</sup> Tal es el procedimiento principal de Joan E. Heimlich y Susan D. Pittelman en el mencionado estudio *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*, cit..

<sup>24</sup> J. D. Novak y D. Bob Gowin, *Aprendiendo a aprender*, cit., p. 35.

Si no están familiarizados con la técnica del mapa semántico o conceptual, convendría suministrarles un modelo al respecto y el referente textual del cual procede su reconversión estructural, hacer con ellos un seguimiento explicativo de su confección, y posteriormente iniciarlos, de manera individual y por grupos, en la creación conjunta de un nuevo mapa a partir de un texto o mejor de un torbellino de ideas en torno a cualquier empresa interdisciplinar relativa al clásico, el cual favorece la expresión oral y cooperativa de los alumnos que, estimulados por el profesor que va organizando sus palabras-vigía en la pizarra, buscan e indagan verbalizando al compás de sus vidas, y así, como bien resaltan Heimlich y Pittelman, “los estudiantes aprenden los significados y usos de nuevas palabras, ven palabras conocidas desde una nueva perspectiva y perciben las relaciones entre las palabras”.<sup>25</sup>

Tan importante es este coloquio inicial por torbellino de ideas como la disponibilidad de otro coloquio final donde el grupo discuta y evalúe los resultados del mapa elaborado.

También conviene introducir comentarios docentes en el desarrollo del proceso para el fomento de su significatividad y de sus posibilidades de aplicación interdisciplinar, correlacionando sus temas en semas y empresas comunes.

No obstante, se ha de cuidar que el uso de esta técnica no se reduzca a un aprendizaje por descubrimiento dirigido, destinado a las prácticas de laboratorio donde se aplican fórmulas para resolver problemas; sino que se expanda como aprendizaje por descubrimiento autónomo, que halla soluciones armónicas y coherentes a los “puzzles” informativos a través de prácticas de ensayo y error.

De esta manera manera, y debido al intercambio de ideas que implica en todo momento, se ha de cuidar este recurso porque potencia la creatividad colectiva para satisfacción de todos los objetivos pretendidos en este proyecto.

---

<sup>25</sup> J. E. Heimlich y S. D. Pittelman, *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*, cit., p. 12.



#### d) *Tópicos literarios:*

Los clásicos son textos alimentados de la herencia de tópicos provenientes de hipertextos y de la crianza de arquetipos para hipertextos futuros.

De su lectura atenta emerge, aquilatada, la teoría literaria intertextual expuesta en este capítulo de mi tesis doctoral, que no sigue un orden cronológico lineal sino que se aventura por un mar de palabras echando redes interactivas y orientándonos entre las riberas de sus contextos.

En la educación literaria que contempla el ejercicio de la creatividad conviene recuperar el uso de dossiers sobre tópicos literarios,<sup>26</sup> aquella serie de temas que por su

<sup>26</sup> El lector encontrará un muestrario de tales dossiers en nuestro trabajo *Las clases de un clásico: Arde La Celestina* (Cfr. M<sup>a</sup>. T. Caro Valverde (Coor.), *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 2000, pp. 207-216).

recurrencia para fomentar la inventiva se han convertido en lugares comunes de la Historia de la Literatura y constituyen un catálogo perfectamente tipificado de contenidos aplicables al discurso, o mejor, una red que extiende la pervivencia de un conjunto general de ideas sedimentadas por la tradición.

No obstante, conviene no importar la red de tópicos literarios de manuales eruditos de retórica, sino confeccionarla a partir de las posibilidades semánticas que ofrece la lectura interactiva de los textos en cuestión.

Conviene además distribuir sus secciones según los niveles educativos llamados a usarla. También es recomendable distribuir su dossier en dos apartados:

- 1) El que recoge definiciones y ejemplos de la literatura castellana y de otras disciplinas sobre variedades de los tópicos de interés para las actividades programadas.
- 2) El que añade ejemplos textuales localizados en el clásico y en el moderno.

Hay que subrayar la importancia que esta labor investigadora aporta no sólo al acceso discente a la comprensión global del clásico y al manejo creativo de su legado sino también a nuestro acceso renovado a la docencia, pues la experiencia de escarbar en los textos buscando filones temáticos y de estructurarlos después en mapas conceptuales nos hace madurar como profesores en nuestro aprendizaje significativo de la efectividad de los modelos diseñados para la reforma educativa.

#### V.2.2.2.2. PARA EL PROFESORADO

##### a) *Vocabulario metodológico común*

Se ha de procurar que el lenguaje pedagógico común proceda del marco curricular general, pues agiliza la comprensión y cohesiona los vínculos intercurriculares. Por tanto, si en la comunicación se usan términos como “aprendizaje significativo” o “constructivismo”, serán fácilmente manejables por los participantes, ya

que proceden de un sustrato epistemológico acordado por las disposiciones ministeriales (Cajas Rojas).

En cuanto al vocabulario específicamente configurado para el desenvolvimiento de la metodología en medios presenciales y telemáticos, conviene, más que su reunión en un listado de definiciones, su explicación operativa al hilo de su instrucción en los temarios modulares. Conceptos como “organizadores previos”, “modelos textuales” o “abducción” son, por tanto, esclarecidos en los apartados correspondientes de este manual. No obstante, si el equipo de trabajo lo demandara, se podría elaborar un dossier exclusivo al respecto.

#### **b) *Diagramas de confluencia interdisciplinar:***

Para disponer de una visión global de las actividades inicialmente proyectadas que incite a perfilar encuentros entre el área de Lengua y Literatura y otras disciplinas, será muy útil disponer de un diagrama interactivo que abra canales de comunicación entre las distintas propuestas de actividades.

Estos diagramas valdrán finalmente como ensayo de guión a la hora de redactar la memoria reflexiva de la experiencia interdisciplinar conjunta.

Los modelos de diagramas destinados a la elaboración de cada una de las actividades previstas dejarán espacio para el registro de una serie de aspectos correspondientes a su programación de aula<sup>27</sup> según lo dispuesto en el siguiente esquema:

---

<sup>27</sup> En el ámbito de la CARM, la Orden de 16 de septiembre de 2002 distingue las nociones de “Programación didáctica” y “programación de aula” para Bachillerato en su capítulo V, explicando en su artículo 14 el Proyecto Curricular de etapa y reservando en su interior los puntos 5-8 para el concepto de “programación didáctica”; mientras que en el mismo capítulo, ofrece el artículo 15 exclusivamente para la explicación de la “programación de aula”. Y en el capítulo IV, referido al “Desarrollo curricular” en los artículos 9 (“Proyecto curricular de etapa” puntos 5-8) y 10 (“Programación de aula”). La confección de este diagrama cuenta con lo estipulado en la misma. Dichos tipos de programación contemplados en la orden de 16 de septiembre se amoldan a lo dispuesto en el artículo 17 (apartados 6 y 7 respectivamente) del Decreto 113/2002, de 13 de septiembre.

## -DIAGRAMA DE CONFLUENCIA INTERDISCIPLINAR-

I. Motivos de conexión entre la disciplina y la literatura	
II. Motivos de conexión entre clásicos y modernos según el contexto interdisciplinar	
III. Descripción de la actividad	
IV. Objetivos (Finalidad pedagógica y capacidades)	
V. Contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de tipo disciplinar e interdisciplinar	
VI. Organizadores previos y modelos textuales	
VII. Valores	
VIII. Actividades: de motivación, de detección de conocimientos previos, de desarrollo, de refuerzo y de ampliación, de evaluación, culturales e interculturales.	
IX. Tratamiento de la diversidad	
X. Criterios y procedimiento de evaluación inicial, formativa y final	
XI. Secuenciación temporal	
XII. Espacios	
XIII. Bibliografía	

La más innovadora de las programaciones de aula es la que promueve la *investigación-acción*, capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo que se consigue con tres iniciativas:

- Autoanalizarse de modo sistemático.
- Estudiar la labor de otros profesores.
- Comprobar las ideas generadas mediante procedimientos de investigación en el aula.

Una programación no es democrática si se dejan de lado las siguientes necesidades educativas:

- Atender a la *diversidad* del alumnado con la adaptación de contenidos.
- Promocionar la *convivencia integradora* en el centro con medidas motivadoras del interés por la cultura ajena y por la expresión personal.
- Disponer de *espacios variados* para la educación (dentro y fuera del aula: visitas a centros culturales, uso de la biblioteca como espacio didáctico...).
- Disponer de *tiempos adecuados* para el óptimo desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en el aula, lo cual es efecto de un planteamiento maduro sobre la interrelación de los bloques de contenidos desde un ajuste *procesual* de las sesiones adecuadas a las necesidades reales del alumno.
- Promover *agrupamientos de aula* para facilitar el coloquio y actitudes cooperativas.

Todo ello ha de quedar reseñado en el anterior diagrama.

### c) *Intercambio de materiales didácticos*

Ya sea por vía de encuentros presenciales o bien por vía de contactos telemáticos a través de chats, foros o correos electrónicos, es importante promover el intercambio de materiales didácticos (textos, organizadores previos, etc.) por varios motivos:

- Funcional: agilizar y economizar las prácticas educativas.
- Abductiva: enriquecer los recursos didácticos por la consideración e inclusión de las perspectivas ajenas en la propia.
- Significativa: desde la motivación que procura la ayuda mutua, afianzar la empatía y solidaridad que son base de los grupos de trabajo interdisciplinares perdurables.

Es evidente que en el caso de nuestros talleres ha de ser el Departamento de Lengua Castellana y Literatura el que, al encontrarse en el eje de la rueda interactiva de la creación literaria interdisciplinar, desempeña el papel crucial de suministrar materiales literarios a todas aquellas disciplinas que los precisan.

De todos modos, conviene que además de esta relación radial se promuevan también cruzamientos codisciplinares diferentes a esta central de suministros y que se disponga de un espacio donde se ubiquen los materiales ofrecidos y otro para el registro de las transferencias y de las experiencias didácticas sucintas.

### **V.2.2.3. Conexión intercurricular**

Contra corriente del flujo educativo interdisciplinar deseado por Dewey cuando afirmaba “la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior”,<sup>28</sup> los más recientes avatares de la LOGSE y las tendencias burocráticas marcadas por la LOCE confluyen en la promoción de la optatividad para mejorar el perfil selectivo de las áreas de cara a la orientación académica y profesional de los alumnos.

Si bien -y gracias a las revelaciones de la psicología cognitiva sobre la infancia- en Educación Primaria todavía imperan los proyectos globalizados en torno a centros de interés -según la herencia interdisciplinar decrolyana-, sin embargo en Educación

---

<sup>28</sup> J. Dewey, *Cómo pensamos*, cit., p. 159. Véase apartado IV.1.1.3 de este proyecto.

Secundaria –por falta de estudios contundentes al respecto- se sigue una política de progresía hacia el bienestar social que aspira a compartimentar cada vez más la enseñanza disciplinar, pues en el Primer Ciclo de la ESO todavía se transita por “ámbitos” de conocimiento, pero ya desde el Segundo Ciclo los pasos han de vehicularse por “itinerarios” formativos progresiva e irremediamente diversificados unos de otros.

Todo ello se basa en la idea individualista de ofrecer al alumno la optatividad como una riqueza, un “abanico de posibilidades”<sup>29</sup>. Pero ello implica después el empobrecimiento cultural de la especialización excesiva y la rectificación costosa si la elección tan prematura es inadecuada con respecto a la personalidad del estudiante.

En otras palabras, la optatividad no favorece la construcción de conocimientos humanísticos desde proyectos interdisciplinares. Malos tiempos para la “lítica”. Ello cambiará cuando el consenso de los que se reparten el pastel -eso sí, equitativamente- dé paso real a la solidaridad con los otros (que también son parte de nosotros), ya que un aprendizaje para toda la vida vive de ósmosis, no de parcelas.

Hace falta un cambio de mentalidad educativa de la optatividad regida jerárquicamente a la interculturalidad equilibrada por los intercambios de la comunicación social, cuestión que ya no se confisca en los intereses de un país sino que se abre y flexibiliza a comunidades de expansión continental y mundial. En los principios de calidad enumerados en el título preliminar de la LOCE se anuncia las primeras luces de este cambio.<sup>30</sup>

Son escasas las menciones explícitas a la interdisciplinariedad en el currículo de Educación Secundaria. Desde los compartimentos disciplinares encontramos en algunas áreas objetivos alentadores, tal y como ocurre con Ciencias de la Naturaleza, cuando propone “Entender el conocimiento científico como algo integrado, que se compartimenta

---

<sup>29</sup> Así lo define la orden de 16 de septiembre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrolla la estructura y organización de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la CARM, cuando estipula el procedimiento de autorización de materias optativas. (BOE de 4 de octubre, p. 14258).

<sup>30</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE del 24 de diciembre, cit., p. 45192. Alude al enfoque democrático, a la solidaridad como responsabilidad social, a los ideales de Dewey y de la UNESCO sobre la educación como proceso a lo largo de toda la vida, a la flexibilidad curricular, al reconocimiento de la función docente, y a la promoción de la creatividad, la investigación e innovación educativas.

en distintas disciplinas para profundizar en los diferentes aspectos de la realidad”<sup>31</sup> (objetivo 9); en Música, en cuya introducción se anota que “La interdisciplinariedad en la música implica establecer relaciones entre ésta y otras áreas”<sup>32</sup>; y en Cultura Clásica, que también reserva para su introducción el siguiente argumento: “Se trata, finalmente, de una materia eminentemente interdisciplinar que introduce contenidos relacionados con la ciencia, la filosofía, la crítica literaria, la historia, la medicina, el derecho y otros ámbitos del saber y que recupera para la educación obligatoria todas aquellas aportaciones que, transmitidas desde la antigüedad, Occidente ha conservado”.<sup>33</sup>

En suma, el currículo reconoce condiciones interdisciplinares en la constitución misma de ciertas asignaturas, pero no aboga explícitamente por establecer constructos novedosos entre disciplinas. Deja esta actividad para el profesorado que desee emprender actividades de innovación educativa a favor de la formación integral del alumnado y de sus expectativas de socialización futura, ya que, como bien enuncia la LOCE, “la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse –también en otras lenguas-, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables”; y “el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas”<sup>34</sup>.

De modo que si el apoyo curricular donde convergen todas las áreas se encuentra en las introducciones, los objetivos generales y las orientaciones metodológicas comunes, a ellos hemos de recurrir a la hora de establecer los parámetros de conexión curricular necesarios para la elaboración de unidades didácticas interdisciplinares.

---

<sup>31</sup> Decreto nº 112/2002, de 13 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: BORM de 14 de septiembre, p. 13174.

<sup>32</sup> Ibid., p. 13275.

<sup>33</sup> Ibid., p. 13294.

<sup>34</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE de 24 de diciembre, p. 45189.

Generar libros de educación en la creatividad con los clásicos literarios desde una amplia miscelánea de tipologías textuales implica tomar en consideración las palabras del Decreto (3473/2000): “el alumno es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística en su doble dimensión: de recepción y de creación.”

La eficacia de estos talleres depende no del grado de sofisticación tecnológica que se emplee sino de su uso integrado e integrador en el currículo, ya que el aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino sobre la base de las estrategias didácticas que aplicamos sobre él. De hecho, ése es el aspecto más profundo que avala mi tesis, pues no contempla al profesor al que destina su metodología como mero mediador de la misma ni tampoco percibe al alumno al que también se destina su guía como un mero receptor y aprendiz de la información de los mensajes mediados. Antes bien, su genealogía hunde las raíces en la Innovación Educativa que comporta la promoción de experiencias interdisciplinares y globalizadoras, la comparación de lo que se estudia con la realidad, el estímulo de trabajos de investigación y el análisis crítico como pasos previos a la creatividad personal donde cobran alas las iniciativas de los estudiantes, la cooperación de trabajo en el aula y, cómo no, también el cultivo de la comunicación en sociedad con el uso de tecnologías con las que habrá de desenvolverse en un futuro inmediato.

Defiendo en mi tesis, pues, la incorporación curricular e intercurricular de esta metodología didáctica de la creación literaria interdisciplinar en atención, como mínimo, a los objetivos generales de dimensión interdisciplinar previstos en el Diseño Curricular Base de la Educación Primaria y Secundaria, y transmitidos de la LOGSE a la LOCE, y a los Decretos adaptados a tales leyes por parte de las Consejerías de Educación y Cultura de las comunidades autónomas del Estado español; los cuales, a mi juicio, se pueden reunir en cinco facetas:

- I. El cultivo de los mecanismos verbales de comprensión y expresión comunicativa en lengua castellana, que constituye el objetivo común y prioritario a todas las especialidades y la base del proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.
- II. La propuesta generalizada de incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información como contenido curricular y también como medio didáctico en todas las asignaturas.

III. La educación en valores democráticos y en la promoción de un nuevo humanismo que garantice el acceso de todos al saber y a la expresión libre y creativa. Ello atañe a todas las áreas de Educación Primaria y Secundaria a través del tratamiento obligado de los temas transversales en sus respectivos currículos.

IV. La experimentación de sencillos procesos de investigación científica a través de la identificación y resolución de problemas en los diversos campos de conocimiento, desde procedimientos analíticos, reflexivos y creativos. El MEC recomienda las estrategias inductiva y lógica para tal aprendizaje.<sup>35</sup> Por mi parte, opto por incardinarlas con el desarrollo de las estrategias abductiva e imaginativa.

V. La compaginación de actividades complementarias y extraescolares favorece el desarrollo de muchos contenidos procedimentales y actitudinales en la relación interdisciplinar entre materias.

Estimo que programar en atención a tales travesías curriculares permite desarrollar un conocimiento más integrado de la realidad. Y espero conseguir que el aprovechamiento futuro de la metodología didáctica de la creación literaria interdisciplinar sirva efectivamente a lo decretado sobre los criterios de selección de materiales curriculares:

“En cuanto a su contenido, sería adecuada su selección atendiendo a la conexión con un nivel interdisciplinar que consigan formar al alumno más allá de su propio instrumento.”<sup>36</sup>

#### V.2.2.3.1. LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA DEL IDIOMA

Es indiscutible que la lengua es el ámbito común de todas y para todas las materias en el campo de la interdisciplinariedad.

---

<sup>35</sup> En el Decreto 112/2002 de 13 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la CARM consta como uno de los objetivos curriculares de carácter general “Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, potenciando el aprendizaje inductivo y el razonamiento lógico y reflexionando sobre el proceso y su resultado.” (BORM de 14 de septiembre, p. 13166).

<sup>36</sup> Ibid., p. 13301.

En los objetivos generales de etapa de la ESO, como también en los de otras etapas, se puntualiza prioritariamente la competencia comunicativa: “Comunicarse con propiedad, autonomía y creatividad en lengua castellana, reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de éste a la organización del propio pensamiento, y consolidar el hábito de la lectura y su disfrute”. Y se escoge la introducción al área de Lengua Castellana y Literatura como elemento nodal para anotar su incumbencia interdisciplinar: “La corresponsabilidad, en el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado, de las diferentes áreas y materias que configuran la Educación Secundaria Obligatoria se evidencia en la definición de los objetivos educativos. Al término de esta etapa, e independientemente de las opciones futuras, alumnos y alumnas deben comprender textos de diferente complejidad, expresar opiniones con coherencia, argumentar ideas y leer y escribir con corrección y fluidez”.<sup>37</sup>

También en numerosas áreas específicas se reseña este objetivo de modo prioritario. Así, en el programa de Ciencias de la Naturaleza reza “Comprender y expresar mensajes científicos utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad”<sup>38</sup> (objetivo 2); en Ciencias Sociales, Geografía e Historia aparece “Adquirir un nivel adecuado en la lectura comprensiva de textos y emplear con precisión y rigor el vocabulario específico del área”<sup>39</sup> (objetivo 2); en Ética se impulsa “Utilizar adecuadamente el procedimiento dialógico y el debate como instrumentos esenciales en el planteamiento de los conflictos y dilemas morales y como medio idóneo para estimular la capacidad argumentativa”<sup>40</sup> (objetivo 8).

#### V.2.2.3.2. LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC

Tal y como determina el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre para la Educación Secundaria (B.O.E. del 16/1/2001), la generalidad de las áreas ha de contemplar entre sus objetivos la tecnología de la información y de los medios

---

<sup>37</sup> Ibid., p. 13221.

<sup>38</sup> Ibid., p. 13174.

<sup>39</sup> Ibid., p. 13189.

<sup>40</sup> Ibid., p. 13199.

audiovisuales como herramientas de trabajo. Así se menciona explícitamente en las siguientes áreas de la E.S.O.:

- Ciencias de la Naturaleza:

“Utilizar de forma autónoma diferentes fuentes de información, incluidas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de evaluar su contenido y adoptar actitudes personales críticas sobre cuestiones científicas” (objetivo 5).<sup>41</sup>

- Lengua Castellana y Literatura:

“Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las nuevas tecnologías” (objetivo 12).<sup>42</sup>

- Lenguas Extranjeras:

“Utilizar estrategias de aprendizaje y recursos didácticos (diccionarios, libros de consulta, materiales multimedia, etc.) con el fin de buscar información y resolver situaciones de aprendizaje de forma autónoma” (objetivo 6).<sup>43</sup>

- Matemáticas:

“Utilizar con soltura y sentido crítico los distintos recursos tecnológicos (calculadoras, programas informáticos) de forma que supongan una ayuda en el aprendizaje y en las aplicaciones instrumentales de las Matemáticas” (objetivo 4).<sup>44</sup>

- Música:

“Aprender a utilizar las fuentes de información musical (partituras, textos, audiovisuales, etc.) para el conocimiento y la apreciación de la música” (objetivo 4).<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> B.O.E. de 16/1/2001, p. 1812.

<sup>42</sup> B.O.E., 16/1/2001, p. 1831.

<sup>43</sup> Ibid, p. 1831.

<sup>44</sup> Ibid, p. 1843.

<sup>45</sup> Ibid, p. 1846.

- Cultura Clásica:

“Familiarizarse con fuentes de las que se puede extraer informaciones valiosas sobre nuestra tradición clásica” (objetivo 9).<sup>46</sup>

-Tecnología:

“Utilizar Internet para localizar información en diversos soportes contenida en diferentes fuentes (páginas web, imágenes, sonidos, programas de libre uso).” (objetivo 7).<sup>47</sup>

Y también en otras tantas correspondientes a Bachillerato.<sup>48</sup>

La enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura ha de contemplar en sus contenidos el apartado “técnicas de trabajo” para acercarse a la búsqueda de información con medios informáticos. Este Real Decreto actualiza el “espíritu de la L.O.G.S.E.” ofrecido en los anteriores Reales Decretos 1345/1991 para E.S.O. y 1179/1992 para Bachillerato, donde el mundo de la enseñanza abre el telón a la lógica del diálogo entre alumnos y profesores, es decir, a una profunda innovación democrática de sus bases didácticas.

Y a través de este trabajo mi deseo es aprovechar la decidida incorporación de las nuevas tecnologías a la Educación Secundaria que estipula el R.D. de 29-12-2000 en un doble aspecto:

- *Intercurricular*: como medio didáctico común a todas las áreas y recurso familiar a profesores y alumnos.

---

<sup>46</sup> Ibid, p. 1851.

<sup>47</sup> Ibid, p. 1848. Lógicamente, buena parte de los objetivos de esta área inciden sobre asuntos de nuevas tecnologías. Aquí hemos recogido el idóneo para nuestro trabajo curricular.

<sup>48</sup> Entre ellas no podía faltar Lengua castellana y Literatura, que al nivel de Bachillerato aplica el objetivo 9 como sigue: “Emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información, utilizando medios tradicionales y nuevas tecnologías” (Ibid, p. 1867).

Por mencionar otras, en Imagen (objetivo 6) reza así: “Conocer las distintas posibilidades que ofrece la informática para generar imágenes estéticas y en movimiento” (p. 1883); en Física y Química (objetivo 6): “Reconocer las aportaciones culturales que tiene la Física y la Química en la formación integral del individuo, así como las implicaciones que tienen las mismas tanto en el desarrollo de la tecnología como en sus aplicaciones para el beneficio de la sociedad” (p. 1893); y en Historia de la Música (objetivo 5): “Utilizar los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación de forma creativa, valorando sus posibilidades expresivas, y su papel como fuente de información y conocimiento”(p. 1906).

- *Curricular*: como contenido propio de las áreas de Lengua Castellana y Literatura (orientado hacia “técnicas de búsqueda de información en nuevos soportes”, como CD-ROM, Internet, etc.) y de cualquier otra área implicada, en la sección curricular correspondiente.

Seguimos la filosofía de la educación “inclusiva”,<sup>49</sup> eficaz para todos, cuestión de derechos humanos. En la creación no existe el fracaso escolar, sino la singularidad del aprendizaje. El hecho de trabajar con estudiantes de todos los niveles y de muy diversas especialidades convierte este método didáctico en un instrumento educativo en la integración de talentos múltiples, donde no existen políticas de exclusión entre superdotados y discapacitados. La concepción hipertextual, tanto por su origen genérico como por su proyección mediática, se presta a la expectativa semiótica y holística de usarla como producción antes que como producto, como un tesoro vivo que se encuentra en proceso porque es asunto de todos, que llama al lector a la correspondencia.

#### V.2.2.3.3. LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

En el Decreto 112/2002 de 13 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la CARM, el artículo 7 referido a áreas y materias dispone lo siguiente:

“En el desarrollo del currículo será objeto de atención especial la formación en valores, tanto personales como sociales, que capacite para la convivencia democrática y fomente el respeto de los derechos humanos.

La educación para la democracia, la educación moral y cívica, la igualdad de derechos entre los sexos y la educación para la paz, así como otros contenidos transversales de relevancia social, estarán presentes en las enseñanzas de las diferentes áreas y materias a lo largo de la etapa.”<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Véase el estudio de S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea, 1999. Su teoría también es analizada por P. Arnáiz en “Educar en y para la diversidad” (Vd. VV.AA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 2000).

<sup>50</sup> BORM de 24 de septiembre de 2002, p. 13167.

En el artículo 9<sup>51</sup>, relativo al proyecto curricular de etapa, de la orden de 16 de septiembre de 2002 por la que se desarrolla la estructura y organización de las enseñanzas de la ESO en la CARM, se explicitan nuevos temas transversales, como la educación intercultural, la educación ambiental, educación del consumidor y educación vial. Y se pone especial interés en la atención a la dimensión europea de la educación que fomentará el conocimiento y la comprensión de los pueblos.

La consideración de contenidos transversales que materialicen la educación en valores democráticos se ha de tratar en todas las áreas. Y el manejo de textos literarios desempeña un papel importante en este sentido por la libertad temática y la pluralidad de usuarios que acepta.

#### V.2.2.3.4. LAS TAREAS DE INVESTIGACIÓN SIGNIFICATIVA

El artículo 11 y las disposiciones finales del mismo Decreto 112/2002 para las enseñanzas de la ESO y el correspondiente para las enseñanzas de Bachillerato en su artículo 18 y disposiciones finales (Decreto 113/2002 de 13 de septiembre, BORM del 14) se refieren a las “Orientaciones metodológicas” que fundamentan el proceso educativo promovido por el currículo, los cuales responden a las consignas significativa y heurística dirigidas hacia el aprendizaje autónomo por descubrimiento desde trabajos cooperativos y de construcción social.

Ello requiere la iniciación de los estudiantes en actitudes investigadoras a partir de los principios básicos del método científico. Así que el profesorado propiciará que elaboren trabajos sencillos de investigación, que les induzcan al uso de bibliografía y tecnologías de la información y la comunicación, y que los inicie en el conocimiento de la realidad partiendo de la aproximación cualitativa a situaciones problemáticas que les generen interés para definir las variables indicadas, en las que deberán explicitar sus esquemas conceptuales.

---

<sup>51</sup> BORM de 4 de octubre de 2002, p. 14260.

“A continuación –indica el Decreto- se abordará la resolución del problema planteado y el análisis de los resultados. Ello supone una fase que implica introducción de conceptos, emisión de hipótesis y el uso de distintas estrategias de resolución. Por último, utilizará los nuevos conocimientos en situaciones diversas, haciendo especial hincapié en la relación que tienen con la realidad.”<sup>52</sup>

Entiendo que el ejercicio científico también incumbe a las áreas humanísticas y que, por tanto, su incidencia es válida para el conjunto de materias cuando aparece formulado como objetivo general en las etapas de Educación Secundaria: “Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, potenciando el aprendizaje inductivo y el razonamiento lógico y reflexionando sobre el proceso y su resultado”.<sup>53</sup>

#### V.2.2.3.5. LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

En las “Orientaciones metodológicas” estipuladas en el mencionado Decreto 112/2002 sobre el currículo de la ESO en la CARM se concede bastante importancia a las actividades complementarias y extraescolares por favorecer el desarrollo de los contenidos educativos propios de la etapa e impulsar la utilización de espacios y recursos educativos diversos.

Enuncia el Decreto: “El desarrollo de muchos contenidos procedimentales y actitudinales se ve favorecido con la realización de actividades complementarias y extraescolares, en el ámbito de una materia o en la relación interdisciplinar entre distintas materias.”<sup>54</sup>

No se trata de organizar actividades excepcionales y externas al propio sistema, pues éstas han de desprenderse de las metas educativas propuestas en el PEC y favorecer, como he indicado antes, el desarrollo de los contenidos educativos propios de la etapa.

---

<sup>52</sup> Ibid., p. 13300.

<sup>53</sup> Ibid., p. 13166.

<sup>54</sup> Ibid., p. 13301.

En consecuencia, y tal y como se desprende de lo argumentado en esta conexión curricular, realizar un libro de creación literaria interdisciplinar, difundirlo a través de una serie de actividades culturales complementarias, así como realizar un viaje de estudios por la ruta literaria del clásico, son actos que desarrollan objetivos de la etapa e incluso, con la debida orientación didáctica, de cada una de las áreas implicadas.

El Decreto afirma también que la planificación de las mismas requiere en numerosos casos el aprovechamiento de recursos y ayudas que puedan proporcionar determinadas instancias externas al centro. Así ha ocurrido con los talleres de creación literaria que hemos llevado a cabo gracias a las subvenciones del Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar (Murcia).

#### **V.2.2.4. Criterios de secuenciación y evaluación de los contenidos**

La teoría del aprendizaje significativo muestra la conveniencia de secuenciar los contenidos seleccionados en dos momentos psico-pedagógicos:

-el primero es punto de partida desde los saberes asimilados previamente por los estudiantes, los que les son más próximos y dominan mejor, ya que se corresponden con discursos prácticos de los medios más habituales a su entorno.

-el segundo se constituye como proceso gradual que los inicia en el aprendizaje de contenidos de mayor complejidad, ya que les son novedosos, y la elaboración formal requiere mayor abstracción.

Este proceso gradual es un apoyo provisorio que, como andamiaje que se coloca y retira cuantas veces sea necesario, les inicia en una práctica de avance en la producción de aprendizajes, cuyo componente secuencial se ajusta a los siguientes pasos fundamentales seguidos en la organización de contenidos propuesta en nuestro método:

1. Comprensión a través de las habilidades de lectura.

2. Análisis de los elementos formales y semánticos de textos pertenecientes a diferentes géneros literarios.
3. Elaboración de textos creativos verbales, icónicos y musicales con intención literaria.

En cuanto a la evaluación de estos contenidos, lógicamente han de seguirse las directrices del currículo establecidas por los documentos del M.E.C., así como las orientaciones didácticas evaluativas publicadas y vigentes en la misma Administración.

La pretensión de ejercer la típica evaluación sumativa con carácter sancionador es incongruente con respecto al espíritu significativo del método. Antes bien, hay que procurar en todo momento recoger datos relativos al proceso de enseñanza incardinando los criterios de evaluación del alumnado con la consecución de los objetivos o capacidades reseñados.

El resultado de tal recolección no es tanto un saber como un saber hacer, no la asimilación memorística de lo asertivo sino el adiestramiento en lo performativo para convertir a los aprendices en artífices. Así lo muestran los “indicadores oportunos”, es decir, los aprendizajes que, a lo largo del proceso, han remitido a la *evaluación formativa* que supone la adquisición significativa de los contenidos, e incluso, más allá<sup>55</sup>, a la *evaluación creativa* que reconoce y recompensa las manifestaciones divergentes y creativas.

No obstante, el propósito no se reduce al hecho de detectar aquellos alumnos con talento creativo para encauzarlos mejor, sino en dar a entender que el estímulo creativo es realmente una pedagogía de acceso general al pensamiento intuitivo y a la expresión cultivada de cualquiera, por dispar que sea.

---

<sup>55</sup> Coincido con Antonio Pantoja Vallejo en estimar que la evaluación creativa va más allá de la evaluación formativa. Él sigue el modelo evaluador a partir del test gráfico de creatividad que parte de las pruebas de Torrance. (A. Pantoja Vallejo, “La evaluación de la creatividad: una forma de indagar en las capacidades de nuestros alumnos”, en H. Salmerón Pérez, *Evaluación educativa (VII Jornadas L.O.G.S.E.)*, Universidad de Granada, 1997, pp. 127-131).

### **V.2.3. ACTIVIDADES**

La estructuración coherente del método didáctico precisa exponer los criterios generales relativos a las actividades de enseñanza y aprendizaje adecuadas a la consecución de las capacidades y saberes anteriormente indicados. Aparece en dos secciones su determinación:

1. Criterios para la selección y organización de actividades.
2. Relaciones entre actividades, evaluación del alumnado y seguimiento del propio proyecto.

#### **V.2.3.1. Selección y organización de actividades**

##### **V.2.3.1.1. CRITERIOS METODOLÓGICOS**

De acuerdo con el proceso de intervención disciplinar ideado por J. T. Klein<sup>56</sup>, es sumamente importante desarrollar de modo coordinado un marco integrador y las cuestiones de investigación que se van a trabajar con los alumnos. De entrada, es necesario que el equipo aprenda a discernir y compartir la metodología adecuada a la actividad emprendida y use un vocabulario pertinente en sus interacciones de programación. Por ello, especifico a continuación los criterios subyacentes a la estructuración de actividades en el método que propongo.

La labor del profesor ha de concretarse como mediadora de apoyo en el contexto de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de atender a una serie de necesidades inherentes al diseño del proyecto en el marco semiótico de la comunicación, donde varias disciplinas colaboran en la clarificación de los criterios de adecuación:

- a) *Criterio lingüístico y pragmático:*

---

<sup>56</sup> J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, Detroit, Wayne State University Press, 1990, pp. 188-189.

La necesidad de elaborar un plan de trabajo relativo a un proceso de iniciación en la actividad de producir textos literarios requiere la puesta en juego de usos textuales que no sólo aúnen comprensión, expresión y reflexión con arreglo tanto a los principios estructurantes de coherencia, adecuación y cohesión como a las técnicas analíticas de los elementos del sistema, sino que también sean adecuados a la situación, finalidad y contexto comunicativo.

Compartimos el reclamo de G. Genette<sup>57</sup> por una poética condicionalista de la literatura que daría cuenta de textos no incluidos en las listas canónicas de las poéticas estructuralistas. Con un pacto de imaginación entre emisor y receptor, la función primera de los textos (documentales) se convierte en función literaria.

b) *Criterio psicolingüístico:*

El aprendizaje significativo de capacidades y saberes implica, por parte del profesor, la necesidad de prever, al comienzo de cada unidad, un sondeo en el grupo acerca de las ideas previas concernientes a lo cuestionado. Dicha actividad constituye un primer paso hacia la conveniencia de involucrar a los alumnos en las tareas de formación a través de situaciones comunicativas.

A continuación, y gracias a las lúcidas teorías de Vygotsky<sup>58</sup>, nuestro cometido ha sido proporcionarles instrumentos de mediación que, si bien en un principio serían próximos a su entorno sociolingüístico, no obstante decidimos que irían descontextualizándose gradualmente conforme observáramos que los alumnos iban adquiriendo autonomía en el proceso de formación de la competencia recontextualizadora de nuevos aprendizajes en estructuras diferentes a las iniciales.

---

<sup>57</sup> G. Genette, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.

<sup>58</sup> Véase una diáfana introducción al recorrido propuesto por el autor en el estudio de J.V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.

Por estas razones, nuestro plan de trabajo dirigido a la producción de textos literarios gira fundamentalmente en torno a una *estrategia abductiva*<sup>59</sup>, consistente en “tener” la experiencia literaria, de modo que su uso incluye y sobrepasa el trabajo de “entender” tal experiencia (estrategia deductiva) o de “analizarla” (estrategia inductiva), pues su cometido es “crearla”.

Con otras palabras, el método didáctico de las actividades segregadas por taller de la imaginación parte de un acercamiento significativo al clásico con el reconocimiento de lo propio en lo ajeno.

Le sigue una profundización hermenéutica en el legado artístico-cultural del texto por medio de procesos inductivo-deductivos; y finalmente inicia un proceso semiótico abductivo consistente en reconocer lo otro en lo mismo, a través del uso imaginativo de modelos textuales y organizadores previos (que implican las estrategias deductiva –conocimiento de reglas aplicables a los casos- e inductiva –examen de elementos particulares en textos concretos-) hacia la creación de textos como objetivo principal (la estrategia abductiva, el uso inventivo del idioma).

#### V.2.3.1.2. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES PREVIAS

El equipo de trabajo planificará su intervención docente antes de su intervención en el aula y también después de la misma recogerá los materiales literarios realizados por los alumnos para su inclusión supraordenada en el libro, tras lo cual procederá a la preparación de las posteriores actuaciones interculturales, así como la redacción final de la memoria pedagógica. Previamente, el profesorado participante en la experiencia disciplinar, una vez que haya determinado aspectos tales como las actividades que va a realizar, los sujetos de estudio y la consideración de su contexto socioeducativo, el rol que como profesor-investigador se va a asumir con los mismos, las técnicas de recogida de información, los escenarios en los que va a desarrollar la didáctica, el tiempo invertido en ello, y su incidencia colegial y curricular -todo lo cual aparece en la estructura de la programación didáctica-, estará entonces preparado para determinar las

---

<sup>59</sup> El concepto de abducción procede de Peirce (Vid. Ch. S. Peirce, “Abduction and induction”, en *Philosophical Writings of Peirce*, J. Buchler (ed), New York, Dover, 1955, pp. 150-156).

estrategias de trabajo con el alumnado según los parámetros procesuales que reseño a continuación.<sup>60</sup>

#### V.2.3.1.3. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES CON EL ALUMNADO

Puesto que voy a organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje entre la oferta inicial de una tipología de discursos y la posterior *inclusión por supraordenación*<sup>61</sup> de los trabajos de creación, he secuenciado su orden de adecuación al hilo de los siguientes parámetros:

##### *FASE I: DE LA LECTURA SIGNIFICATIVA A LA LECTURA CREATIVA (DESCODIFICACIÓN)*

1.- Explorar las *ideas previas* que los alumnos tienen sobre cada tema en cuestión y sobre cada una de las actividades.

Con ánimo participativo, conviene “averiguar lo que el alumno ya sabe”<sup>62</sup> sobre la temática propuesta y después estimular su imaginación con dos técnicas de generación espontánea de ideas creativas: “Baristorning”<sup>63</sup> (tormenta de ideas) y “sinéctica” (hacer extraño lo familiar y viceversa basándose en analogías). Ayuda, en este sentido, la generación conjunta de mapas semánticos para esclarecer gráficamente el significado construido por el grupo y favorecer el vocabulario del coloquio. Es importante, en cualquiera de estas actividades que desde el principio queramos a cada estudiante “dejarle tiempo para pensar y soñar despierto”.<sup>64</sup>

---

<sup>60</sup>Se procurará en toda ocasión el fomento de las tareas de investigación significativa contempladas en los apartados V.2.2.3.4 (conexión intercurricular) y IV.1.2.6 (técnicas de indagación de Martinello).

<sup>61</sup> Término empleado por M<sup>a</sup> V. Reyzábal para identificar el proceso de aprendizaje “que se produce cuando lo que se está aprendiendo se va integrando como elementos, aspectos o variantes de otro fenómeno más amplio.” (M. V. Reyzábal, & P. Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla, 1994, p. 12).

<sup>62</sup> J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1982, p. 24.

<sup>63</sup> Su creador fue A. Osborn (*Applied imagination*, Nueva York, Scribner's, 1953). Sirve para generar buenas ideas por aportación de opiniones a un grupo y posterior síntesis y evaluación de las que generan mayor calidad o novedad.

<sup>64</sup> Frase del decálogo de Torrance recogida por Saturnino de la Torre en *Enseñar en la creatividad*, Madrid, Narcea, 1982, p. 85.

2.- *Investigar documentos del clásico* por vía de la *lectura comprensiva* que interprete el sentido de los textos según los parámetros de vinculación intertextual indicados por Antonio Mendoza Fillola y reseñados en el apartado III.4.1.2 de intervención investigadora de este proyecto. Sirve también aquí la construcción de mapas de significado como plan de descodificación sistemática.

*FASE II: DE LA LECTURA CREATIVA A LA ESCRITURA CREATIVA  
(CODIFICACIÓN)*

1.-Proporcionarles *modelos hipertextuales* de tipología literaria como motivos de inspiración e instrumentos útiles para:

- Escribir con la planificación adecuada.
- Liberar la inspiración en red (coimbricación de modelos textuales procedentes de diversas tipologías, disciplinas y ámbitos culturales que estimulen su manejo inventivo).

Son, pues, materiales de tipo artístico que incitan a la imitación libre.

Debiéramos presentar los textos literarios en su contexto cultural con medios que prolonguen el “soñar despierto” inicial. Se usarán materiales que permitan desarrollar más la capacidad de observación y la retentiva significativa que la memorización de datos.

W. Drop defiende la idea “de que un modelo textual es un instrumento útil, eficaz y efectivo para quien desea escribir siguiendo un plan y quiere presentar un texto con un buen hilo conductor”<sup>65</sup>. Con el objeto de acrecentar la eficacia de esta actividad, la pauta de selección de los modelos conductores ha de optar por textos completos. Entiéndase por “completos” aquellos que muestren las características de coherencia y unidad.

---

<sup>65</sup> La teoría de Drop queda recogida en la compilación de E. Bernárdez *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros, 1987, p. 293.

De igual manera, la instrucción sobre el tratamiento de dichos textos por parte de los estudiantes no debe dejar de lado la consideración del texto literario como punto de encuentros múltiples, ya que los textos–encrucijadas abren la mano a una imitación creativa, y no reproductiva, donde el alumno tiene algo que decirnos.

2.-Proporcionar al alumnado *organizadores previos interdisciplinares*, es decir, panorámicas conceptuales con valor de marco general sobre las cuales se apoyaría el conocimiento específico pues, como aclara Novak, “los organizadores previos deben servir para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva”<sup>66</sup>.

Los organizadores previos son materiales de carácter informativo que se pueden desglosar en dos tipologías:

- Los de tipo disciplinar (específico de cada área).
- Los de tipo interdisciplinar (convergentes en metodología y genericidad literaria).

Estos organizadores no deberían de dar toda la tarea hecha a los alumnos. Conviene elaborarlos para incitar su investigación en algunos aspectos sobre el asunto a través de fuentes diversas.

3.- Iniciar en la *lectura comprensiva* de las formas de expresión en géneros y travesías intertextuales.

Supone tres modalidades de trabajo:

- De apoyo interdisciplinar.
- Guiado por el profesor.
- De investigación por parte de los alumnos.

Resulta indispensable saber leer la forma del texto para que éste sirva como modelo de imitación creativa. La forma se lee a través de actividades de análisis y

---

<sup>66</sup> J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1982, p. 75.

comentario que pueden practicarse en el aula con el respaldo del proceso psicológico estipulado por A. R. Luria<sup>67</sup> en cuatro momentos, a saber:

- 1º) Comprensión del sentido general del texto.
- 2º) Descubrimiento de las ideas esenciales que vertebran el mensaje.
- 3º) Comprensión semántica de los términos usados.
- 4º) Captación de lo que el psicólogo soviético denomina “subtexto” para señalar su sentido último en relación con la intención del emisor, y sus contenidos lingüístico y sociocultural.

4.- Experimentar el proceso de *escritura creativa*.

- *Trabajo de aprendizaje por descubrimiento*

En la antesala de la redacción creativa es cuando conviene comunicar a los alumnos la tarea creativa, su motivo y objetivos así como los procedimientos y las fases de preparación; no antes, pues entonces todo el proceso de imaginación que comporta la lectura sólo habría tenido una orientación pragmática para servirse de los textos con un fin definido; y ello dificulta la inspiración más alta, aquella que se guía por las asociaciones libres.

- *Trabajo de apoyo interdisciplinar*

- 1) Compartir materiales para la conformación didáctica de las actividades (organizadores previos y modelos textuales comunes).

- 2) Planificar la intervención de apoyo mutuo en el aula y en visitas culturales sucintas. En este caso, el apoyo de Lengua Castellana y Literatura rota para el resto de disciplinas. Pero conviene multiplicar las intervenciones compartidas entre cualquier área siempre y cuando sea oportuno o necesario.

---

<sup>67</sup> A. R. Luria, *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor, 1984.

3) Establecer encuentros del grupo interdisciplinar para comentar el progreso del proyecto, su evaluación formativa, consultar dudas y coordinar actuaciones conjuntas relativas a la armonización de tareas creativas en el libro y a su maquetación editorial por labor conjunta.

- *Trabajo de perfeccionamiento estilístico*

Consiste en la corrección procesual de borradores sobre los que ir revisando la coherencia, cohesión y propiedad de las obras, a la par que se fomenta su ingenio creativo.

Tal y como se desprende de los pasos anteriores, el acto de escribir creativamente proviene de un trabajo organizado: el aprendizaje lingüístico exige el conocimiento de reglas, la imitación y separación de los modelos, así como el cultivo de la propia imaginación con el utillaje de ciertas técnicas de observación y expresión. Como declara Daniel Casany, “el escritor no redacta textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas”<sup>68</sup>.

Ciertamente, para codificar los componentes de sus discursos creativos, hace falta lo que Casany denomina una “corrección procesual” donde los pequeños escritores han planificado el tema, han recopilado información y materiales para la composición de sus ideas, las han seleccionado y ordenado de acuerdo con los fines del texto y el lector a que se destina, hasta esbozar el borrador y revisarlo en su coherencia, corrección y propiedad.

La finalidad de esta corrección no es reparar el texto (como si el escrito fuera lo único que importa) sino mejorar el texto en el proceso integrante de la composición (porque lo que realmente importa es el cultivo del “estilo” personal de cada escritor, formar a los estudiantes como autores).

El cometido profesional del docente es colaborar con los discentes como lector experto cuyos consejos les ayudan a crecer en su labor escritora. Luego ha de

---

<sup>68</sup> D. Casany, *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*, Barcelona, Editorial Graó, 1993, p. 19. También ha sido valioso material de trabajo por sus consejos de estilo el libro de Casany, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1996.

experimentarse con el alumnado la pedagogía del proceso de expresión en atención al orden de los tres momentos expuestos por Luria:

- 1) La motivación que induce al escritor a manifestarse.
- 2) La elaboración de los elementos básicos del discurso.
- 3) La comunicación de los textos con su lectura en el aula y su amplia difusión en formato de libro.

Cuando sus tareas adquieren esta dimensión creativa y lúdica, el aprendizaje adquiere proporciones interdisciplinarias e interculturales.

#### V.2.3.1.4. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES POSTERIORES

- Reflexión metodológica sobre el proceso de aplicación didáctica de las actividades.
  - \*Registro de los resultados de la aplicación en el aula.
  - \*Evaluación de los resultados.
  
- Confección del libro de creación literaria:
  - \*Supraordenación de las actividades integradas.
  - \*Maquetación de textos en Word según instrucciones comunes (formato de página, tipo y tamaño de letra, interlineado, márgenes, encabezamientos, etc.).
  - \*Confección de paratextos (prólogos, portada, solicitud de ISBN, etc.).
  - \*Revisión tipográfica.
  
- Estipulación de sistemas de financiación de los costes de edición del libro.
  - Difusión cultural del trabajo:
    - \* Actividades culturales de la Semana del Libro (recitales, obras de teatro, exposiciones en bibliotecas y otras salas de exhibición, veladas literarias).
    - \* Feria del Libro (venta y firma de ejemplares, relación con medios de prensa, radio y televisión local).

- \* Viaje literario por las rutas geográficas relacionadas con el clásico (itinerario e infraestructura).
- \* Intervención en Congresos y Jornadas.
- Redacción de la memoria pedagógica:
  - \* Concierto interdisciplinar de criterios organizativos.
  - \* Reparto y ejercicio de tareas conjuntas.
  - \*Supraordenación de capítulos.
  - \*Maquetación en Word, confección de paratextos y revisión tipográfica.

### **V.2.3.2. Seguimiento y evaluación de actividades**

#### V.2.3.2.1. EN EL ALUMNADO

A los aspectos tratados en el apartado de los contenidos hay que añadir con respecto a la evaluación formativa nuestra consideración sobre los efectos positivos que otorga a la *autoevaluación* por parte de los alumnos y alumnas, ya que el hecho de poner en su conocimiento cuál es su proceso personal de avance ha contribuido a generarles un estado de conciencia que les ayuda a estimar los propios errores como parte del aprendizaje, en la medida que adoptan actitudes para superarlas.

Por consiguiente, y para que esta evaluación sea efectiva, resulta indispensable diseñar actividades de tal forma que nos permitan, tanto a profesores como a alumnos, recoger en cada unidad datos significativos, variados y suficientes, acerca de la evolución de la enseñanza.

Aduce C. Cascante<sup>69</sup> que el uso de una ficha de observación puede ser muy útil no sólo para la recogida sistemática de datos, sino también para la valoración del seguimiento de cada unidad en correlación con el proyecto curricular que las engloba, siempre con una actitud abierta a cualquier reelaboración del sistema planificado, según las necesidades acaecidas en la práctica, y el común acuerdo del grupo de trabajo.

---

<sup>69</sup> C. Cascante, “Los diseños para la acción y la investigación”, en Rozada, Cascante y Arrieta, *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón, Cyán, 1989.

En efecto, la experiencia demuestra que cualquier validación o reformulación del proyecto debe ser producto de un debate colectivo en el seno del Departamento responsable de la propuesta, donde, una vez contrastados los resultados de los diferentes registros de observación, se proceda a revisar el marco de la unidad programada.

Por puntualizar algunos de los procedimientos de *evaluación cooperativa y creativa*, reseño a continuación los siguientes:

- 1) Ficha de observación de lectura analítica del texto.
- 2) Notas sobre los resultados y participación en el trabajo de investigación por grupos de búsqueda.
- 3) Notas de los comentarios de texto y contexto realizados en clase y en el examen.
- 4) Nota sobre la exposición oral del trabajo.
- 5) Notas sobre las iniciativas voluntarias de investigación.
- 6) Notas formativas del trabajo realizado en todas sus fases de escritura.
- 7) Preselección de textos para su publicación digital.
- 8) Coevaluación entre alumnos (heteroevaluación y autoevaluación).
- 9) Valoración conjunta entre alumnos y profesores de lo gratificante en tal experiencia de imaginación y contacto humano.

#### V.2.3.2.2. EN EL PROFESORADO

- En relación a los avances educativos hacia las convergencias europeas:

Por medio de la autoevaluación, a ser posible reseñada en un portafolio de la experiencia docente, conviene que el profesorado participante tome conciencia de su

grado de satisfacción personal relativa a su rendimiento en las siguientes competencias educativas propuestas por la ANECA:<sup>70</sup>

#### 1. Saber hacer:

- Respeto a las diferencias culturales y personales de los educandos y de los demás miembros de toda comunidad educativa.
- Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación interdisciplinar.
- Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas educativos adaptados al contexto sociocultural.
- Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos interdisciplinares y utilizarlos en el marco específico de su área de formación.
- Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades las tecnologías de la información y la comunicación.
- Capacidad para promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso formativo.
- Capacidad para utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la formación y del aprendizaje.
- Participación en proyectos de investigación introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad.

#### 2. Saber estar:

- Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.

---

<sup>70</sup> Extraigo tales parámetros de autoevaluación de los puntos de convergencia entre las titulaciones del área de "Educación" contemplados en el *Libro Blanco sobre el Título de Grado en Magisterio*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación, 2005, vol. 1, p. 214.

La ANECA ha editado este Libro Blanco como modelo consensuado sobre propuestas no vinculantes relativas al diseño de un Título de Grado en Magisterio adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) presentadas ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración.

-Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.

-Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.

-Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.

### 3. Saber ser:

-Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones.

-Asumir la dimensión deontológica propia de todo profesional de la educación.

-Capacidad para asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

- En relación a los avances tecnológicos:

Por vía telemática se pueden incrementar las formas de gestión evaluadora del profesorado a lo largo de todo su proceso de formación.

La dinámica que diseñé en el Seminario telemático “Entre clásicos y modernos: proyecto de creación literaria interdisciplinar” ofrece más estrategias de evaluación formativa de las que usábamos en los seminarios convencionales, debido a la amplitud de recursos comunicativos que la amparan y la necesidad de asegurar la competencia comunicativa por encima de la distancia física entre emisores y receptores:

- *Ejercicios y cuestionarios* de comprobación sobre el grado de asimilación de los contenidos metodológicos suministrados en los módulos iniciales del trabajo; útiles para la *evaluación sumativa*.

- *Foros* de encuentro de los participantes a lo largo de todo el trabajo, para fomentar la *evaluación cooperativa* en los centros de interés común que van surgiendo al paso de la investigación-acción interdisciplinar:
  - La motivación de los alumnos.
  - La experiencia en el aula.
  - El intercambio de materiales.
  - La evaluación de los resultados.
  - Los sistemas de financiación.
  - La semana del libro.
  - El encuentro intercultural.
  - La valoración del seminario.
  
- *Contactos con la tutora* para recibir asesoramiento continuado sobre cualquier aspecto formativo que demanden en torno a sus tareas:
  - La comprensión conceptual del método.
  - La propuesta individualizada de actividades.
  - La motivación de los alumnos.
  - Los procedimientos de formalización de la programación didáctica.
  - La aplicación en el aula de lo programado.
  - El intercambio de materiales.
  - El registro de los resultados de aplicación en el aula.
  - Las instrucciones de maquetación editorial del libro.
  - Los sistemas de financiación.
  - El diseño de actividades culturales (Semana del Libro y Viaje Literario).
  
- *Contactos entre los participantes* a través de sus respectivos *correos electrónicos*, insertos en la sección “participantes”, y a través de *chats* convocados en torno a centros de interés.

- *Actividades de registro de las tareas realizadas* en cada uno de los módulos de trabajo:
  - Actividad de reflexión: propuesta individualizada de actividades.
  - Esbozo de la programación didáctica de las actividades.
  - Aplicación en el aula de lo programado.
  - Resultados de la aplicación en el aula.
  - Edición de las actividades según formato y ordenación.
  - Actividad de reflexión: propuesta cultural.
  
- *Diario del Seminario*, sección que opera como portafolio redactado por cada profesor con las incidencias y reflexiones suscitadas a lo largo del proceso.

En el caso de que la relación telemática carezca de interfaz de aprendizaje tan cualificado como el de este Seminario, pueden ser buenos instrumentos el correo electrónico, los foros gratuitos y la colocación de buzones de opinión en los propios documentos digitales de consulta, como es el caso de *Echar redes al genio: Calderón en el Romea*.

### **V.3. PROCEDIMIENTOS DE FORMALIZACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA**

#### **V.3.1. Programa procesual basado en tareas significativas**

A la luz del método general, la programación de actividades concretas debe perfilar el diseño didáctico de lo que en palabras de M. P. Breen<sup>71</sup>, constituye un programa “procesual”, esto es, aquel que, a diferencia del clásico programa

---

<sup>71</sup> M. P. Breen, “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8, 1990.

“proposicional” (de base nocional-funcional), procura la apropiación de un conjunto de capacidades diversas, a partir de la incidencia en el saber procedimental (uso comunicativo) como fuente de la cual dimanen los conocimientos formales (reflexiones conceptuales y valorativas), y desde la perspectiva cognitiva que proporciona la intervención del aprendiz en la construcción de su propio aprendizaje; todo ello con el objeto de cultivar su competencia comunicativa.

Un *programa procesual basado en tareas* se adapta sin dificultades al modelo didáctico expuesto en esta tesis doctoral y, además, no llega al extremo de la procesualidad estricta que convertiría a los alumnos en co-programadores. Ello no impide que busquemos la flexibilidad a la hora de ofrecer tareas alternativas para adecuarlas a su situación y deseos, y que tengan eco en el Seminario sus mejores sugerencias.

Para organizar la programación sirve la teoría de Novak sobre la *inclusión por supraordenación* de las tareas puntuales integradas como aspectos variados de otro fenómeno más amplio, porque esta acción motiva a los alumnos hacia el afán de escribir en un clima de colaboración constructiva y, por otro, realmente la adecuación jerárquica de los textos favorece la facultad analógica que desencadena la imaginación creativa como productora de metáforas literarias, por una profunda razón que el mismo Novak ha expresado con lucidez:

“Mi idea de la conducta creativa es que dicha conducta ocurre cuando un individuo hace asociaciones únicas entre conceptos que pertenecen a los niveles superiores de la jerarquía conceptual. La conducta creativa es una especie de aprendizaje supraordenado que permite la percepción de nuevas relaciones entre conceptos subordinados. El aprendizaje supraordenado que tiene lugar en la producción creativa es necesariamente *aprendizaje por descubrimiento*”.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, cit., p. 104.

### V.3.2. Estructura de la programación

En todos los grupos de trabajo con los clásicos que he coordinado se ha determinado que su *aprendizaje por descubrimiento* necesariamente debe planificarse en un proceso desarrollado por bloques de acción didáctica, cuyos procedimientos de formalización son:

#### -ESTRUCTURA DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA-

I. Diagnóstico previo	-Análisis del contexto educativo y social: *Del alumnado. *De la institución escolar.
II. Toma de decisiones	-Sobre el motivo-eje de la dinámica interdisciplinar. <sup>73</sup> -Sobre las propuestas de actividades interdisciplinares con el alumnado. -Sobre la incidencia colegial (en el PEC), curricular (en el DCB) y social de tales actividades. -Sobre el rol docente idóneo al proyecto. <sup>74</sup>
III. Objetivos y contenidos	Matización según lo reseñado en el modelo didáctico general.
IV. Aportación y ordenación de materiales	-Materiales informativos (organizadores previos). -Materiales literarios (Modelos textuales).
V. Estrategias de trabajo con el alumnado	Parámetros procesuales (tareas, espacios, horarios, agrupamientos, etc.).
VI. Secuenciación temporal de las actividades	En sesiones y calendario.
VII. Evaluación formativa	-Valoración, selección y difusión de los trabajos aportados por los alumnos. -Reflexión docente sobre los problemas acaecidos y soluciones aportadas, el proceso didáctico seguido y los resultados alcanzados, con vistas a nuevas propuestas educativas.

<sup>73</sup> Pueden ser útiles en este sentido las observaciones de Jurjo Torres Santomé recogidas en la sección 2.b del apartado IV.1.3.3. de este proyecto.

<sup>74</sup> Consúltese la delimitación profesional ofrecida por Martinello (“director”, “guía” y “mentor”) en el apartado IV.1.3.6 de este proyecto.

Interesa incluir la propuesta de actividades en el marco del Proyecto Educativo de Centro y vincularlo con el Diseño Curricular Base, ya que muestra reflexivamente las condiciones que contextualizan el centro escolar donde se realiza la experiencia. Recoger a grandes trazos las señas de identidad del centro y de modo especial su referencia a las iniciativas de colaboración interdisciplinar en el aprendizaje significativo del alumnado es más que recomendable. También veo conveniente incluir en mi metodología el proceso de difusión y de evaluación externa que Pedro Guerrero cita en su metodología y yo he aplicado en mi proyecto investigador.

En cuanto a la *aportación de materiales y ordenación de los mismos*, tanto de índole informativa (“organizadores previos” de uso recurrente) como literaria (“modelos textuales” de uso indispensable), conviene indicar que los dossiers relativos a tales materiales pueden subdividirse a su vez en dos grandes apartados:

- Aquellos *recursos organizativos de carácter general* que hemos reseñado en la estructura del método, en la medida que atañen a varias actividades.
- Aquellos *organizadores específicos* que atañen a una o dos actividades. Conviene presentarlos a los alumnos de forma esquemática, ya que la brevedad reveladora y estructurada optimiza su utillaje adecuado.

#### **V.4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL AULA**

La planificación de este modelo didáctico interactivo basado en usos comunicativos, adecuado a criterios pragmáticos y psicolingüísticos, y organizado como un proceso que atiende a programaciones basadas en tareas no es fruto de la improvisación, sino que cuenta con la garantía de su eficacia en las experiencias desarrolladas en el aula relatadas en calidad de antecedentes de esta tesis doctoral. Su estructura ha ido forjándose en un clima amistoso de construcción compartida por los sucesivos grupos de trabajo de los que he formado parte y desde donde he podido reflexionar sobre la magnitud epistemológica

del proyecto de creación literaria con los clásicos hispánicos que iniciamos en 1997 y que hoy en día no cesa de abrir cauces nuevos que dan pujanza a la fuerza democrática de su palabra.

Por otra parte, quiero subrayar que la viabilidad didáctica del método no tiene porqué producir un receso en la programación de los cursos implicados, siempre y cuando estemos dispuestos a adecuarla a procedimientos docentes basados en tareas. De este modo, los contenidos conceptuales han de ser abordados como utillaje de investigación, no como temario memorizable. Sucede así que las sesiones dedicadas a ello no entorpecen la marcha de la programación oficial; antes bien, la adelantan, sobre todo si se sabe dosificar la secuenciación temporal de las actividades previstas en el aula con un criterio de racionalidad acorde a la programación de los cursos en los niveles empleados.

*Cada día se hace más necesario que la Didáctica de la Lengua y la Literatura valore la cultura del libro no sólo metiéndolo en la escuela, sino produciéndolo desde la escuela.* Pienso que la polémica relativa a literatura clásica vs literatura infantil y juvenil conduce al atolladero de la exclusión<sup>75</sup> y a un tipo de lectura unilateral que sólo capta en el mejor de los casos el sosegado placer del reconocimiento, pero no despierta ese goce inquieto de quien se ve impelido a la correspondencia que es la inspiración. Por ello, en nuestros grupos de trabajo siempre deseamos que nuestros alumnos lean para escribir y desarrollen así el proceso completo de la comunicación humana, correspondiendo a las sugerencias que los libros han despertado en su imaginación con sus propias versiones de intención literaria. Literatura infantil y juvenil escrita por niños y jóvenes: ellos ponen el libro en nuestras manos.

---

<sup>75</sup> Se suele asociar “clásico” con antiguo y desmotivador por pertenecer a un contexto diferente de lectura y “juvenil” con moderno pero “light” en calidad literaria. Reparar en las diferencias con espíritu de contradicción conduce a una elección obligada por una de las opciones. Mi perspectiva, antes bien, es integradora y concilia ambas manifestaciones en el circuito de la lectoescritura.