

**Lectura crítica de *La vida es sueño*:**

**Teoría de la literatura y escritura colaborativa**

**en primero de bachillerato**

Andrea Sanz Zarandona

Niub: 16124301

Tutor: Jordi Virallonga Eguren

Máster de Formación del Profesorado  
de Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas  
Curso 2016-2017

Especialidad en Lengua castellana y Literatura

Universidad de Barcelona





# Índice

Resumen .....	1
1 Introducción .....	2
2 Marco de aplicación .....	4
2.1 Lector de bachillerato, lector crítico .....	5
3 Objetivos .....	6
4 Marco teórico .....	8
4.1 Teoría y didáctica de la literatura: una aproximación al estado de la cuestión..	8
4.2 Teoría de la literatura y el currículum educativo basado en competencias .....	11
4.3 <i>La vida es sueño</i> : ¿qué aproximaciones teóricas?.....	14
5 Escribir colaborativamente en la red: una metodología justificada .....	15
6 Desarrollo .....	21
6.1 Una escritura previa .....	21
6.2 El sueño como motivo literario .....	22
6.3 El mito edípico: una aproximación desde los temas y motivos .....	24
6.4 Intertextualidad entre <i>La vida es sueño</i> y un cartel publicitario .....	25
6.5 Propuesta discursiva a partir del análisis de un rasgo formal .....	26
6.6 Segismundo, el comendador de Ocaña y Hamlet: una perspectiva comparada .....	27
6.7 El <i>blog La vida es sueño</i> .....	28
6.8 La evaluación .....	29
6.9 Competencias específicas .....	31
7 Conclusiones .....	33
8 Bibliografía.....	35
9 Anexos.....	37
Anexo 1 .....	38
Anexo 2.....	39
Anexo 3.....	41
Anexo 4.....	44
Anexo 5.....	45
Anexo 6.....	46
Anexo 7.....	48

## Resumen

Son muchas las aportaciones que la teoría literaria y la literatura comparada han realizado a los estudios literarios y varios los puntos de encuentro entre estas disciplinas y el currículum educativo catalán, tal y como lo demuestra la revisión bibliográfica de este texto. A partir de la misma, este trabajo de investigación despliega una propuesta didáctica alrededor de la obra *La vida es sueño*. Esta consiste en cinco actividades de lectura y posterior análisis textual con el objetivo de favorecer la competencia de lector literario crítico. Las actividades beben de la literatura comparada y se proponen en diálogo con otros textos (literarios o no), así como con otras representaciones artísticas.

El diseño de dichas actividades se basa en el trabajo cooperativo dentro del aula y a través de la red. Asimismo, la propuesta se completa con dos actividades de escritura, una de las cuales se propone como meta y consiste en la escritura colaborativa de un texto argumentativo de crítica literaria para publicar en un *blog*.

**Palabras clave:** *La vida es sueño*, teoría de la literatura, literatura comparada, escritura colaborativa.

## Abstract

*The present research is a didactic proposal around Life is a dream of Calderón de la Barca. It enquires into the possibilities of studying and analyzing the literary text by tools from literary theory and comparative literature disciplines. A literature review shows that there are significant common points between those disciplines and the educative curriculum from Catalonia. From this revision there are four activities proposed of critical reading and textual analysis whose aim is to encourage the literature reader competence. All of them are designed from a comparative perspective and in dialogue with texts either literary or non-literary ones and other artistic representations.*

*Those activities are designed from the theories of cooperative work used inside the classroom and on The Internet. Moreover, the proposal is completed by two writing activities. One of them consists on writing an argumentative text of a literature critique. To publish the writing in a blog is the objective that the students should achieve.*

**Keywords:** *Life's a dream, literature theory, comparative literature, collaborative writing.*

# 1 Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster indaga en las posibilidades didácticas de algunos instrumentos de análisis que proporcionan la teoría de la literatura y la literatura comparada para la lectura de las obras clásicas. En su aplicación práctica parte de un ejemplo concreto, extraído del currículum de la materia de primero de Bachillerato, que es la obra *La vida es sueño* de Calderón de la Barca.

La bibliografía sobre la aplicación didáctica de algunas perspectivas de análisis literario es extensa. Sin embargo, son pocas las propuestas eclécticas que se enriquecen con las apreciaciones que las distintas escuelas y teorías han aportado al estudio de los textos literarios. Desde nuestro punto de vista, analizar un texto literario a través de metodologías diferentes supone un acercamiento múltiple al mismo y, como resultado, genera interpretaciones y lecturas dispares. Esa disparidad puede enriquecer la formación literaria de los estudiantes y estimular su hábito lector más allá de los límites del aula y de las lecturas prescritas, así como favorecer el dinamismo, la motivación y la participación de los estudiantes en la clase.

Asimismo, entendemos que la teoría literaria implica el componente de la especulación y del cuestionamiento (Culler, 2000, p. 13) acerca de la naturaleza de la literatura y los métodos de analizarla. Por eso, sistematizar en el aula una forma de conocimiento que no se centra en dar respuestas, sino en generar preguntas puede estimular la comprensión lectora y favorecer el pensamiento crítico.

Esta perspectiva se enriquece, además, con las aportaciones de la literatura comparada, a través de la cual se puede fomentar el diálogo entre los textos clásicos que se trabajan en la materia y las representaciones artísticas contemporáneas —incluso de obras no literarias, ya sean musicales, artísticas, de series televisivas, publicidad o de otro tipo— que dialogan con ellos y que resultan más cercanas o son conocidas por los alumnos. Entendemos por «dialogar» con una obra clásica la observación de vínculos entre ambas representaciones, ya sean temáticas, relativas a personajes de ficción, a los títulos de las obras, etc.

En este sentido, y en línea con el currículum aprobado por el Departament d'Ensenyament, entendemos que «la literatura, como máxima expresión de las posibilidades de una lengua, se convierte así en una herramienta inmejorable para el análisis, el conocimiento y la reflexión sobre la experiencia humana» (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59208). Por tanto, concebimos la lectura como una actividad mediadora entre el texto y el alumno, una herramienta que permite el diálogo entre ambos. Un diálogo abierto en el que la lectura no supone el control sobre el texto a partir de la interpretación unívoca enseñada o desvelada por parte del docente, sino que la actividad lectora acepta distintas aproximaciones. Si bien no nos limitamos a la perspectiva desde la cual se sitúa Larrosa J. (1996), traemos aquí sus palabras por la manera tan sencilla y acertada que tiene de exponer la cuestión: «En la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición especial: que no sea de

apropiación sino de escucha» (p. 19).

Esta actitud de escucha ante un texto supone un enriquecimiento mayor si se realiza con un texto de calidad como el de *La vida es sueño*, ya que el propio escrito posibilita muchas lecturas. Así lo prueba también su vigencia después de los cuatro siglos transcurridos desde que fue escrito. Tal y como expone Rosa Navarro (2016) sobre dicha obra:

[Calderón de la Barca sabe] desdibujar los límites de la realidad que «viven» sus personajes y, por tanto, introducir la duda del espectador [...] el desmoronamiento de cualquier certeza, la sensación de que pisamos la dudosa luz de una realidad cambiante y polifacética es la convicción del ser humano contemporáneo. (p. 139)

Es cierto que *La vida es sueño* no suele aparecer en la lista anual de lecturas obligatorias que marca el Departamento de Educación catalán para bachillerato. Es posible que se deba a la dificultad de la obra y su lenguaje, ya que las comedias de Lope de Vega (*El caballero de Olmedo*, por ejemplo) sí suelen ser lecturas prescriptivas para la asignatura de modalidad de Literatura castellana. No obstante, tanto Calderón de la Barca como su obra (sin indicarse ningún título específico) forman parte de los contenidos curriculares de la materia común de Lengua castellana y Literatura. De hecho, los libros de texto incluyen fragmentos de *La vida es sueño* o de *El alcalde de Zalamea*, además de contenidos educativos sobre la época, el autor, su estilo poético y sus obras.

Nuestro interés por *La vida es sueño* y, sobre todo, por el monólogo de Segismundo que acaba con el famoso «que toda la vida es sueño y los sueños sueños son» radica en el reto que supone conciliar una lectura compleja, que pertenece al currículum, con los intereses y necesidades de los estudiantes. Se trabaja con especial énfasis la parte del libro dedicada al monólogo de Segismundo porque en ella quedan reflejadas muchas de las problemáticas que plantea la obra, resulta rico en cuanto al discurso y a los recursos literarios y, además, permite el diálogo con la experiencia de los estudiantes. No hay que olvidar de que se trata de un momento central de la obra, el cierre del segundo acto.

Somos conscientes de que son muchos los instrumentos metodológicos que podrían emplearse y que en esta investigación solo se indagan algunos de ellos. No obstante, el objetivo es hacer una propuesta concreta, ecléctica y aplicada al texto y a los objetivos educativos propuestos. Consideramos que una posición ecléctica frente a las herramientas metodológicas que se emplean para la aproximación al texto permite «experimentar» maneras de leer distintas y genera espacios de trabajo abiertos a las posibilidades que trasladen los estudiantes al aula, con sus conocimientos, sus búsquedas y reflexiones. Tanto lo uno como lo otro favorece la capacidad de lectura y crítica de los estudiantes frente a lo que les rodea (ya sea el texto de Calderón, una novela contemporánea, un anuncio publicitario o la polémica generada por una figura política como la de Donald Trump).

La sistematización que proponemos es susceptible de ser trasladada a cualquier texto clásico, siempre y cuando esa traslación pase por una adaptación adecuada a través de instrumentos de análisis pertinentes.

Además de lo expuesto hasta ahora, en el presente trabajo de investigación se revisa la bibliografía acerca del trabajo cooperativo y de la escritura colaborativa, ya que parece que son un modo de trabajo favorable para el análisis interpretativo de los textos literarios, así como para el desarrollo del pensamiento crítico. En esta línea, se revisa también la teoría sobre el aprendizaje en la era digital y las posibilidades de la escritura colaborativa en la red. A partir de esa exploración se propone la escritura colaborativa de un *blog* creado para el diálogo hipertextual sobre *La vida es sueño*. En él se incluyen escritos que, orientados desde una perspectiva revisada del comentario crítico, consisten en textos argumentativos de crítica literaria y son redactados colaborativamente por los estudiantes.

Entendemos que la materia de Lengua castellana y Literatura debe favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y no solo enseñar unos contenidos concretos. Tal y como se pregunta Amorós (2004) «si la literatura no se incardina con la vida, ¿cuál sería su aprovechamiento, en qué consistiría su valor intrínseco?» (p. 93). En esta misma línea compartimos con el currículum educativo catalán la consideración de que la materia debe contribuir

a desarrollar en el alumnado la propia personalidad, estimular su maduración intelectual y humana, ampliar su campo de experiencia, mejorar su proceso de socialización y la conciencia de pertenencia a diversos grupos sociales, a la vez que los empuja a perfeccionar la calidad expresiva y formal de sus discursos. (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59222)

## **2 Marco de aplicación**

La propuesta de investigación de este Trabajo de Fin de Máster surge a partir de la experiencia docente realizada durante el Prácticum II, periodo durante el cual apreciamos las tensiones que se establecen entre las exigencias del currículum educativo, la propuesta del libro de texto, las recomendaciones realizadas desde la pedagogía, las preferencias de los docentes y las motivaciones de los alumnos, entre otros factores a destacar. Los intentos por conciliar todos estos aspectos mostraban algunas fisuras entre los diseños curriculares, las propuestas didácticas recomendadas desde las teorías pedagógicas estudiadas en la primera parte del máster y las prácticas docentes observadas en el aula.

La posibilidad de relacionarnos con los estudiantes y la obligación de preparar una unidad didáctica sobre el teatro barroco en primero de bachillerato, condujeron a la necesidad de interrogar a los alumnos y a los docentes, sobre aquellos factores que les incumbían respecto a la dinámica del aula y a los contenidos que se estudiaban. Del resultado de aquella reflexión cabe destacar algunas observaciones realizadas alrededor de la materia de Lengua castellana y Literatura: la dificultad de relacionar los contenidos sobre la obra, el autor y su contexto —lo que los estudiantes denominan «teoría»— con la lectura y el análisis del propio texto —la «práctica»—; la dificultad a la hora de comprender los textos y la ausencia de placer estético; la percepción de que «su vida» no tiene nada que ver con los textos que se trabajan, de que no hay diálogo entre los textos y los conocimientos o la experiencia vital que poseen los alumnos; cierta indiferencia por parte de los estudiantes



frente a las lecturas; el deseo de que las clases sean más dinámicas y puedan participar más a menudo; el gusto por algunas series y canciones con las que no vinculan la tradición, etc.

A estos factores cabe añadir la necesidad urgente de actualizar el programa académico para que la educación dialogue con el desarrollo de las nuevas tecnologías y las posibilidades que concede internet. Una relación que no puede basarse en el simple hecho de que las nuevas tecnologías son más atractivas para los estudiantes o de que aquellas son una fuente de información moderna a la que se puede acudir en busca de datos de calidad.

Teniendo en cuenta los factores señalados en este apartado, la presente investigación trata de indagar sobre los modos de conciliar aquellas tensiones a través de una propuesta educativa que bebe de aproximaciones teóricas de los estudios literarios, de la didáctica de la literatura, de la pedagogía y de las teorías surgidas para pensar el aprendizaje en la comunidad digital, así como de las observaciones realizadas en el instituto Narcís Monturiol de Barcelona durante el Prácticum II.

## **2.1 Lector de bachillerato, lector crítico**

Educar en la competencia de lector literario (definición tomada del Decreto 142/2008 aprobado por el Departament d'Ensenyament de Catalunya) implica favorecer la lectura y el placer estético, así como desarrollar la capacidad de análisis, la comprensión y la interpretación crítica de los textos literarios. Esta competencia, unida al hábito de lectura, es el eje que vertebra la dimensión estético-literaria sobre la que se trabaja en el primer curso de bachillerato. Así, en el currículum educativo catalán se expone que durante esta etapa educativa la meta es formar estudiantes lectores, es decir, con unos hábitos lectores y una capacidad literaria crítica.

Desde nuestro punto de vista, el hábito lector no debe estar enfocado a la lectura de un número determinado de obras (en un sentido cuantitativo), sino que en la etapa de bachillerato se debe abogar por un hábito lector crítico —de las obras, del mundo y de la experiencia propia— que interrelacione y ponga en diálogo la ficción con la realidad, para que la lectura de ambas se vea enriquecida mutuamente a favor de un desarrollo integral de la persona. Ello requiere un esfuerzo por parte del docente para trasladar al aula unos materiales que estimulen la habilidad de establecer lazos entre los clásicos y la actualidad.

Entre los componentes imprescindibles de la competencia lectora rescatamos algunas de las propuestas expresadas por Zayas (2013). Saber leer supone: «integrar ideas e interpretar sus relaciones» (p. 91), «saber reflexionar sobre el contenido de los textos» (p. 109), «reflexionar sobre la forma de un texto» (que incluye las técnicas narrativas y las convenciones de la tradición literaria) y, finalmente, «poseer un saber metacognitivo» (p. 159). Podemos añadir, asimismo, que saber leer críticamente —nuestro objetivo principal— supone generar un pensamiento crítico sobre el texto, es decir, generar un corte, diseccionar desde una posición reflexiva e interrogativa.

Es necesario trabajar la perspectiva crítica en esta etapa preuniversitaria, ya que tal y como señala el currículum educativo catalán es una etapa de formación integral de la persona, y eso supone educarla también como ciudadana. Desde nuestro punto de vista, es imprescindible que esa formación pase por la capacidad reflexiva y crítica sobre los discursos que atraviesa la sociedad (políticos, de medios de comunicación, representaciones artísticas no literarios, textos literarios, etc.). Por eso, es importante que en esta etapa educativa se trabaje la lectura literaria desde sus posibilidades discursivas a través de la interrogación y la crítica al texto. De esta manera, también se incentiva la capacidad reflexiva, crítica y comunicativa en otras áreas. En definitiva, consideramos que fomentar la lectura crítica supone favorecer las competencias personal e interpersonal y de conocimiento e interacción con el mundo.

La aproximación a la educación de la competencia lectora a través de los cinco componentes señalados (integrar ideas y relacionarlas, reflexionar sobre los contenidos, reflexionar sobre la forma, adquirir un saber metacognitivo y reflexionar críticamente sobre el texto) permite orientar la metodología de trabajo con cada actividad propuesta en el desarrollo. Por ello, el docente debe plantear preguntas dirigidas a trabajar cada uno de los componentes desde su concreción y conocimientos.

El presente trabajo adopta, además, una perspectiva multidisciplinar. Recoge la recomendación del Decreto educativo 142/2008 sobre la coordinación de las materias y pretende mostrar la relevancia o el interés educativo de dicha coordinación más allá del ámbito de las lenguas. Entre las disciplinas destacan la de Filosofía y ciudadanía, la de Lengua extranjera inglesa (y su Literatura), la de Historia del Arte, la de Literatura Universal y la de Lengua catalana y Literatura. Coordinar los contenidos, así como facilitar desde la propia materia de Lengua castellana y Literatura materiales útiles para la comprensión del texto a partir de otras disciplinas, es enriquecedor para el desarrollo de la competencia de lector literario exigida por el currículum educativo catalán.

### **3 Objetivos**

El objetivo principal de este trabajo es mostrar el interés educativo que tienen la teoría literaria, la perspectiva comparatística y la escritura colaborativa para fomentar la lectura crítica de los estudiantes de primero de bachillerato. Se trata de indagar en la bibliografía específica de estas disciplinas sobre diversos modos de trabajar en el aula la educación de la literatura con el objetivo de promover el pensamiento reflexivo y el hábito lector por parte de los estudiantes. Para tal fin, pasamos a exponer los aspectos sobre los que se debe incidir si se tienen en cuenta las necesidades y la realidad de las aulas expuesta en el apartado del «Marco de aplicación».

En la presente investigación se buscan estrategias de aprendizaje que favorezcan la motivación y la actitud activa por parte de los estudiantes respecto a su posición de lectores críticos (frente al texto y el mundo) a partir de actividades propuestas en el aula. Estas actividades están enfocadas a fomentar la participación sobre la interpretación de

los textos, así como a incentivar la capacidad de enlazar y conectar diversas lecturas. En este sentido, la presente propuesta de innovación educativa, apoyándose en las teorías constructivistas de Ausubel y Vygotsky, pretende impulsar el diálogo entre el texto literario y el día a día de los estudiantes. Para ello, resulta necesario «crear contextos de enseñanza y de aprendizaje significativos para los estudiantes y, por tanto, funcionales y cercanos a sus experiencias vitales» (Corcelles y Pujadas, 2012, p. 29).

Por eso, a partir del planteamiento de un reto a los estudiantes —la escritura de un texto argumentativo de crítica literaria— se busca la adquisición de herramientas de lectura y de análisis literario, así como el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico. Asimismo, con esta apuesta se pretende promover el gusto por la lectura y su hábito más allá de los textos obligatorios del currículum. Este aspecto es fundamental, porque es cierto que el gusto por la lectura, el placer estético, no se puede implementar, pues se trata de una emoción que solo el estudiante puede percibir. Sin embargo, sí es posible educar en la sensibilidad estética a través de una formación en la que el lector aprenda a «establecer su interpretación y valoración personal del texto» (Mendoza, 2004, p. 26).

En la misma línea que plantea el currículum educativo catalán, los objetivos sobre el texto son: «el estudio de la manipulación lingüística y de otros lenguajes, la vehiculación de valores, la potencia expresiva y, muy especialmente, el contraste con la vivencia personal, el acercamiento a la realidad actual con el fin de establecer un diálogo que haga convertirse en bien vivo el legado clásico» (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59209).

De estos objetivos de aprendizaje generales se desprenden otros específicos, que enumeramos a continuación:

1. Reflexionar sobre el uso de la lengua y la literatura a partir de los textos literarios.
2. Buscar en páginas web de referencia información sobre el autor, el contexto, la obra u otros aspectos de interés durante el proceso de trabajo.
3. Familiarizarse con el trabajo cooperativo.
4. Escribir un texto argumentativo de crítica literaria (con adecuación, coherencia, cohesión y un buen uso de la sintaxis, los conectores, la ortografía y el léxico).
5. Difundir la actividad de síntesis, la crítica literaria que han escrito, mediante el uso de las TIC.

## 4 Marco teórico

### 4.1 Teoría y didáctica de la literatura: una aproximación al estado de la cuestión

De acuerdo con Culler (2000) la forma de conocimiento que aporta la perspectiva teórica es la de generar preguntas. Preguntarse es un modo de activar la curiosidad y la emoción, aspectos esenciales para favorecer el aprendizaje, según han defendido autores de diversas disciplinas como Paulo Freire y Antonio Faundez desde la pedagogía en *Por una pedagogía basada en la pregunta*, 2010, o Francisco Mora desde la neurociencia. En línea, además, con el modelo competencial, aprender es preguntarse, enfrentarse a nuevos retos o tareas, buscar recursos y dar solución a las cuestiones, problemas o situaciones a través de los contenidos que se adquieren para poder trasladarlos a situaciones y contextos nuevos.

La teoría literaria presenta métodos de estudio importantes para lograr los objetivos propuestos en el currículum educativo. Incorporarla en el aula y hacer uso habitual de ella supondrá sistematizar la pregunta y el cuestionamiento en el aprendizaje, favorecer la adquisición progresiva de la autonomía en el ejercicio del pensamiento crítico y del hábito lector por parte de los alumnos y fomentar la construcción de una voz propia. No se debe olvidar, de hecho, que la crítica literaria no solo supone un cuestionamiento del texto literario, sino que debe tener como meta la posibilidad de que en el aula se puedan producir nuevas prácticas discursivas (Silvia Caporale, 2004 en Amorós, 2004).

De lo señalado hasta ahora se desprende asimismo la necesidad de que la teoría se trabaje en relación a la diversidad del grupo. La apertura del texto a distintas lecturas y la variedad de aproximaciones posibles está en diálogo con la atención a la pluralidad del aula. Del mismo modo que no hay una lectura que sea igual a una edad u otra (nos ocurre a veces cuando releemos a los clásicos), tampoco hay entre distintos individuos lecturas iguales de un mismo texto.

Es decir, se trata de trasladar a la práctica del aula, aunque no siempre de manera explícita, los rasgos con los que Jonathan Culler (2000) define qué es la teoría literaria. Una traslación que, en la propuesta de innovación educativa, se adapta al nivel de desarrollo cognitivo y conceptual de los estudiantes. La teoría literaria es (p. 16):

1. interdisciplinaria: su discurso causa efecto fuera de la disciplina de origen y enriquece su propio discurso a través de otras disciplinas;
2. analítica y especulativa: intenta averiguar qué se implica en conceptos como literatura, sexo, significado, escritura, lenguaje, sujeto;
3. crítica de las nociones de sentido común y de los conceptos naturalizados;
4. reflexión, pensamiento sobre pensamiento, análisis de las categorías que utilizamos para dar sentido a las cosas en literatura y en el resto de prácticas discursivas.

Sin embargo, ¿se ha trasladado esta perspectiva teórica en la práctica docente al aula?

Los planteamientos teóricos y metodológicos sobre los que se ha apoyado tradicionalmente la didáctica de la literatura se pueden definir en el eje constituido por el autor, el texto y el lector. La forma en que se organizaban los manuales y la enseñanza de la literatura en las aulas estuvo, primero, delimitada por distintos campos de cultura (como las lenguas, las naciones, etc.) que sistematizaban el estudio de una serie de autores canónicos de manera cronológica. Desde esta perspectiva historicista prevalecía el estudio de los autores, las corrientes y los periodos, en detrimento de la lectura de los textos literarios, que quedaba relegada a un segundo plano. La transmisión de los saberes se generaba en un sentido unidireccional: era el docente quien mostraba los datos biográficos y contextuales que servían como referencia para situar las obras y valorarlas. El plan de estudios basado en esa guía referencial y cronológica no siempre era asimilado por los estudiantes, que, en vez de relacionar contenidos, los memorizaban, llegando incluso a eludir las lecturas de los textos literarios (Bordons y Díaz-plaja, 2005).

No se debe olvidar que la enseñanza de la literatura es, en palabras de Teresa Colomer (1996) «sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos», puesto que «la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo» (p. 123). Así, durante el siglo XIX, tras la convergencia del espíritu romántico, el positivismo y la creación de los estados nación europeos, la historiografía literaria se hizo cargo de establecer cánones o listas de autores que constituyeran el patrimonio cultural nacional. En ese contexto, la enseñanza de la literatura se orientó hacia la identidad colectiva y la conciencia nacional. De modo que el medio escolar de acceso a la cultura se planteaba desde una perspectiva historicista.

Este enfoque fue progresivamente dejado de lado por las corrientes que centraron su estudio en la obra literaria en la década de los cincuenta y sesenta del siglo pasado. La enseñanza priorizó la lectura, el análisis de los textos a través del comentario, y lo hizo desde los enfoques estructuralistas, formalistas o estilísticos. Su objetivo principal consistía en que los estudiantes pudieran enfrentarse a un texto, analizarlo para comprenderlo y explicarlo, al tiempo que se indagaba en la función poética del lenguaje. Desde su origen, el comentario de texto supuso una ruptura y un avance, una herramienta que sería imprescindible incluso en los años setenta (Tusón y Vera, 2009, p. 3, citados por Rodríguez-Martínez, 2016, p. 121). Sin embargo, desde entonces, han sido muchos los cambios teóricos y metodológicos del estudio de la literatura (tanto de la didáctica de la lengua y la literatura, como de la teoría literaria). Entre las críticas que recibió el comentario de textos como actividad central en la educación literaria, Rodríguez-Martínez (2016) señala: el difícil encaje del comentario en un programa curricular orientado a objetivos historicistas; la percepción de que era una actividad descontextualizada, y que en su práctica acababa siendo un apoyo al estudio de la historia literaria (es decir, a la perspectiva historicista ya comentada). Además, la aplicación persistente del comentario de texto

acababa generando el agotamiento de los estudiantes, ya que en ocasiones equivalía a un análisis complejo y a una lectura encorsetada (Bordons y Díaz-Plaja, 2005).

Hasta lo revisado, encontramos una práctica educativa del estudio de los textos literarios que parece centrarse en una perspectiva monolingüe, nacional, no especulativa, ni interdisciplinaria. No obstante, el currículum educativo actual no se limita a esta perspectiva, ya que para completar los planteamientos monolingües y el estudio de las literaturas locales, promueve la competencia estética y literaria a través de textos universales y fomenta la competencia plurilingüe e intercultural. Así, el Decreto 142/2008 para la materia común de Lengua castellana y Literatura incluye entre los contenidos a trabajar el «comentario interpretativo de textos literarios relevantes de nuestra historia, relacionándolos con las corrientes estéticas y literarias en las que se inscriben y para hacer la comparación con otras obras de la literatura universal» (142/2008, DOGC, p. 59071). En la específica de Literatura castellana para aquellos que cursan el itinerario de sociales, se prescribe:

la comparación con textos de otras épocas, culturas y países, y la percepción de que hay influencias mutuas que van más allá de fronteras y límites cronológicos e ideológicos, permite constatar al mismo tiempo la diversidad y las semejanzas de las culturas y los pueblos, con unas inquietudes y necesidades parecidas, con unas visiones tópicas recurrentes y con unas capacidades fabuladoras similares. (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59220)

Como se puede comprobar el currículum recoge dos enfoques aparentemente contrapuestos. Por un lado, establece el estudio de los clásicos de la literatura desde una perspectiva local, monolingüe e historicista; por otro, fomenta la perspectiva universalista, plurilingüe. Y es que esta doble perspectiva no es incompatible, sino complementaria, tal y como señala Claudio Guillén «el camino a la literatura es un camino que va de lo local a lo universal y viceversa (Guillén, 1985)». Por todo ello, entendemos que la literatura comparada, desde esta doble perspectiva, es necesaria en las aulas de bachillerato.

En este sentido, el currículum es heredero, como lo es la disciplina de la Literatura Comparada, de las aspiraciones de la *Weltliteratur*, neologismo acuñado por Goethe en 1827. Y es que según afirma Claudio Guillén respecto a la situación paradójica de principios de siglo XIX «tenían que haberse abierto camino, para que fuera posible la Literatura Comparada, la idea de literatura nacional y el sentido moderno de identificación histórica. Es decir, aquellos componentes sin los cuales no son fácilmente concebibles unos fuertes contrastes entre unidad y diversidad.» (Guillén, C., 1985, p. 39 citado en Llovet, J., 2007, p. 335).

Entre las transformaciones que la disciplina ha tenido, se puede destacar el del cambio de la noción de fuentes e influencias al de intertextualidad como signo clave del entierro del comparatismo positivista. Figura fundamental de esta vuelta de tuerca es Roland Barthes (*La muerte del autor*, 1968, «¿Qué es la crítica?» 1963), que preparaba ya el terreno a la consideración del lector. A ello contribuyó también la lectura que hizo Kristeva del pensamiento de Mijail Bajtín y, a partir de ella, su noción de intertextualidad. Así como la Estética de la Recepción que «venía a reformar de arriba abajo su ámbito de

investigación [...] sobre todo por la noción de horizonte de expectativas y la nueva consideración del efecto, así como por la textura hermenéutica desprendida de Gadamer» (Llovet, 2007, p. 373). Desde un punto de vista didáctico, esta perspectiva ha aportado importantes novedades. Ha permitido considerar la lectura como un proceso dinámico de construcción de significado y ha situado al lector en una posición central.

De modo que la focalización sobre el texto se amplió tanto hacia los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de la construcción del significado por parte del lector (Colomer, 1996). En sus inicios, las propuestas didácticas que surgieron a partir de las corrientes centradas en el lector abogaron por educar el hábito de lectura a través del disfrute, y para ello propusieron una revisión del canon y la necesidad de que las lecturas escolares permitieran cierta libertad lectora (Bordons y Díaz-Plaja, 2005). Estos modelos consideraban «la experiencia personal de los alumnos (su bagaje cultural o su visión del mundo) como clave para la interpretación del texto» (Rodríguez-Martínez, F., 2016, p. 120). Sin embargo, para algunas voces críticas (Bordons y Díaz-Plaja, 2005) cuando desde esta perspectiva la educación en literatura se centra en la actividad pura, bien sea de lectura o de escritura, se desliga de los conocimientos necesarios sobre la lengua y la tradición literaria, así como de los conceptos básicos del ámbito literario.

## **4.2 Teoría de la literatura y el currículum educativo basado en competencias**

El enfoque competencial con el que se plantea el currículum educativo de bachillerato, a partir de la LOE y con el Decreto 142/2008 de la Generalitat de Cataluña, pone énfasis en «la aplicación de conocimientos y destrezas en la resolución de problemas y en situaciones complejas, movilizando recursos diversos adquiridos en diferentes momentos del trayecto académico, que dependen a menudo de diversas disciplinas o de la experiencia adquirida» (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59055). En diálogo con esta perspectiva, entendemos que la educación de la literatura no puede limitarse a la transmisión de un «saber» o la ejecución de una «actividad», sino que la actividad literaria es inseparable de la literatura y a la inversa. Así, el enfoque competencial aporta una visión integradora de las dos perspectivas mencionadas hasta ahora: no se trata de mantener una perspectiva en la que el docente transmite unos saberes literarios (del autor, del contexto o de la obra), ni una que se sustente en la actividad del estudiante que esté desligada de los conocimientos básicos y necesarios de la literatura.

Podemos decir que la educación literaria basada en competencias —no ya la enseñanza de la literatura (Colomer, 1996)— es aquella que trata de conectar el «saber» y la «actividad», para vincularlas con la realidad cotidiana y la experiencia de los estudiantes. Esta perspectiva coincide con la descripción de Colomer (1996) sobre las líneas de renovación de la didáctica de la literatura. Según esta autora:

bajo las nuevas perspectivas teóricas, se está produciendo en la enseñanza un retorno

renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo. Pero el punto de partida se sitúa ahora en las necesidades formativas de los alumnos y en la elección de los elementos teóricos que se revelen útiles para el proyecto educativo, y no, como ocurrió en la década de los setenta, en la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico. Si entonces los avances de la lingüística provocaron, tanto la atención educativa hacia la expresión de los alumnos, como la colocación del texto en el centro de la enseñanza, en los años ochenta el desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural. (Colomer, 1996)

Para interpretar la realidad contemporánea y las distintas representaciones artísticas actuales, así como para enriquecer el conocimiento sobre la experiencia cotidiana de los estudiantes, resulta imprescindible que el foco de atención de la didáctica literaria esté en los lectores. Esta atención, sin embargo, debe atender también la lectura de textos literarios canónicos y el estudio de los géneros, los períodos, los autores, los tópicos y algunos conceptos clave que resulten de interés para enriquecer el análisis y la crítica literaria, tal y como recoge el currículum educativo catalán para primero de bachillerato (Decreto 142/2008).

Bordons y Díaz-Plaja (2005) apoyan una perspectiva integradora que parte del lector, pero que recupera aspectos relativos a la biografía del autor y de la obra para el logro de una comprensión global y un disfrute mayor. Según afirman las autoras «aunque los resultados son más eclécticos, son también más operativos y ricos» (p. 8). Entre las aportaciones más significativas de los distintos enfoques, Bordons y Díaz-Plaja (2005, p. 8-9) señalan:

Desde el punto de vista del lector:

1. Un aprovechamiento de los conocimientos que aporta el alumno (que incluye aquellos aspectos de la cultura juvenil que puedan dialogar con los textos curriculares).
2. Un nuevo interés por la creación de unas lecturas prescriptivas o itinerarios que aseguren una educación literaria y la formación del lector sobre bases sólidas.

Desde el punto de vista del autor y la obra:

1. El enfoque historicista da claves para la lectura, muestra la importancia de la ordenación cronológica y ayuda a percibir el fenómeno literario como una sucesión dialéctica.
2. La utilización de instrumentos de análisis formal para focalizar la atención sobre la obra literaria enriquece el conocimiento de la lengua literaria o del sistema literario en medio de los otros sistemas.

De todas maneras, si bien hubo un mayor consenso en los principios teóricos centrados en el lector, que trataban de superar las posturas estructuralistas, menos han sido, en cambio, los acuerdos alcanzados respecto a los procedimientos y las estrategias didácticas para llevarlos a cabo (Dueñas Lorente, 2012, p. 141-143). Sobre este mismo hecho se



manifiesta Silvia Caporale (Amorós, 2004) cuando advierte de la dificultad de enlazar la teoría y la práctica en el contexto de la clase, ya que la teoría ha trabajado sobre las «prácticas de lectura» y la figura del lector, pero sin profundizar en cómo este concepto puede convertirse en una realidad. Según esta autora, no es hasta finales de los noventa que la crítica cultural ayuda a definir el lector como sujeto social y proporciona pautas de actuación para poder relacionar de manera eficaz la teoría con la práctica. A pesar de estas cuestiones, en la actualidad se ha hecho mucho hincapié en el esfuerzo por trabajar desde la figura del lector, también desde perspectivas centradas en contextos de la educación secundaria, tal y como lo demuestran investigadores como Antonio Mendoza Fillola, a través del concepto de intertexto lector.

Con todo, la propuesta de innovación educativa del presente trabajo parte de una perspectiva ecléctica que comparte la visión de Amorós (2004) cuando expone que «el humanista ha de ser ecléctico por naturaleza y convicción, atendiendo a la multiplicidad de criterios que conforman el estudio de la literatura» (p. 93).

De acuerdo con Hassan Montero (2009), aunque de una manera oculta, la teoría de la literatura está en el currículum. Queda relegado al papel del docente la función de sacarla a la luz y exprimirla en clase. Esta actividad, que según el autor se podría llevar a cabo tanto en el comentario crítico como en la creación de los textos literarios, en el presente trabajo de investigación está centrada en la primera posibilidad, la del comentario crítico. Así, el acercamiento a las corrientes de pensamiento que permiten analizar e interpretar los textos será, como señala Hassan Montero (2009), oblicuo:

no estudiaremos el formalismo ruso, pero miraremos la literatura con ojos extrañados; no estudiaremos Bajtín, pero sí el estilo indirecto libre; nuestros estudiantes no sabrán quién es Edward Said, pero si conocerán la orientalización del paisaje de los viajeros europeos en Andalucía; no conocerán la crítica feminista, pero sabrán identificar los usos sexistas del lenguaje. (p. 2)

Se trata de que el docente conozca las herramientas aportadas desde distintas perspectivas y corrientes de la teoría literaria y de que las pueda aplicar en sus propuestas didácticas y lectoras, ya que como recuerda Amorós (2004) la teoría «sirve para aglutinar, para amalgamar y aportar al estudioso y amante de la literatura en general instrumentos válidos con los que analizar los textos y extraer de ellos el máximo placer, acompañado del máximo rigor» (p. 93).

La aplicación de esas herramientas de análisis literario supone la apertura del texto a lecturas diversas. Esto no quiere decir que cualquier lectura sea válida, ya que estas deben hacerse con rigor en base a unos conceptos y herramientas clave de los estudios literarios. Sí supone, en cambio, una democratización de la lectura que pasa por dejar atrás el rol tradicional con el que el profesor enseñaba la lección para que, desde una actitud activa del estudiante y una activación de los conocimientos, este pueda poner en práctica y desarrollar la competencia lectora.

La revisión realizada hasta ahora muestra el interés que suscitan las herramientas analíticas y la metodología de la teoría de la literatura en la etapa preuniversitaria. Así como su presencia «oculta» en el currículum educativo (Decreto 142/2008). No obstante, y a pesar de algunas voces críticas (Hassan, 2009), es escasa la bibliografía existente sobre propuestas educativas que incorporen esta perspectiva y que planteen la educación literaria desde una lectura crítica basada en la interrogación del texto y su apertura hacia distintas lecturas discursivas.

### **4.3 *La vida es sueño*: ¿qué aproximaciones teóricas?**

Teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta educativa de este trabajo y las prescripciones del currículum educativo catalán, planteamos un acercamiento al texto desde las perspectivas formalista, de los temas y motivos, de la literatura comparada y, finalmente, de la intertextual. Por supuesto, son numerosas las perspectivas que ofrece la teoría de la literatura y aún más las herramientas con las que se trabaja desde cada una de ellas. Sin embargo, las escogidas son, desde nuestro punto de vista, adecuadas para atender los objetivos propuestos. Tal y como se despliega en el desarrollo de cada una de las actividades, estas giran en torno a una pregunta y a una lectura en clave discursiva, es decir, a una interpretación que va más allá de la lectura literal del texto.

La riqueza estilística de la obra de Calderón exige un mínimo análisis textual desde sus rasgos formales. No incidiremos en las posibilidades de este método de análisis pues ha sido, como ya se ha explicitado, uno de los más aplicados en la enseñanza de la literatura a través del comentario de texto. Ello no quiere decir que en la presente propuesta educativa se aplique el método como se hacía a través del comentario, pues incorporamos las críticas mencionadas en la revisión bibliográfica. Lo que aquí se presenta es una propuesta educativa que aúna el estudio de los rasgos formales con las posibilidades discursivas que genera. Recordemos que, como señalaban Bordons y Díaz-Plaja (2005, p. 8-9), la aplicación de instrumentos de análisis formal enriquece el conocimiento de la lengua y de la literatura. Podemos añadir, además, que puede favorecer la comprensión del texto y el gusto por la lectura. En este sentido, aunque se propone una actividad concreta (la número 5) a partir de un rasgo formal específico, el estudio de las figuras retóricas y otros recursos estilísticos también estará presente en otras actividades.

*La vida es sueño* es un texto que dialoga con mitos y temas clásicos. Desde una perspectiva tematólogica los mitos siempre han sido un material privilegiado, pues dan unidad y coherencia a la tradición<sup>1</sup>. Tal y como recogen Bordons y Díaz-Plaja, para la educación de la lengua y la literatura en secundaria parece sugerente emplear el criterio tematólogico a la hora de relacionar y planificar el trabajo:

---

<sup>1</sup> En cuanto relatos, los mitos se han ido degradando, perdiendo estructura y convirtiéndose en temas y motivos que se pueden reseguir. Como fuente clásica para consulta, se puede destacar el *Diccionario de motivos de la literatura universal* de Elisabeth Frenzel (1980, Madrid: Gredos).

podem concloure que la tria d'un conjunt de textos de diverses literatures i èpoques, relacionats pel tema i per les transposicions o imitacions que els uns fan dels altres ens permet treballar la literatura tant des del punt de vista històric, com cultural, literari i textual. D'altra banda, el propi tema i les referències que es poden fer a d'altres textos literaris o culturals (cine, teatre, art, música, etc.) asseguren la motivació de l'estudiant i faciliten l'increment de la seva competència literària i cultural. (1998, p. 72)

A partir de estas premisas, para abordar *La vida es sueño* se propone trabajar el motivo, desde una perspectiva diacrónica, del héroe trágico que se enfrenta a un destino adverso, encarnado en Edipo, así como al mito del padre que encierra o esconde a su hijo (presente también en el mito de Dánae). En contraste, desde una aproximación sincrónica, se propone trabajar sobre el monólogo de los protagonistas de tres obras barrocas: el *Comendador de Ocaña* de Lope de Vega, *Hamlet* de Shakespeare y Segismundo, protagonista de *La vida es sueño*.

Otra de las líneas de trabajo que ha sido fecunda en su aplicación didáctica en la Educación Secundaria es la de la lectura en clave de intertextualidad que recoge los conceptos de intertexto discursivo e intertexto lector (Mendoza Fillola, 1996, 2006). Trabajar a partir de estos conceptos permite relacionar los conocimientos previos y la experiencia del lector con los textos contemporáneos y clásicos, de manera que ese diálogo interrelacionado enriquece la reflexión en torno a la experiencia humana. Tal y como expone Mendoza Fillola (2006) «El tejido literario emplea hilos sutiles que vinculan sus rasgos formales y/o temáticos, sus tramas estructurales, su misma intencionalidad a partir de componentes retomados de otras obras anteriores que se entremezclan en la creación renovada» (p. 103).

Lejos de explotar todas sus implicaciones proponemos una aplicación sencilla y práctica que tiene el objetivo de que los estudiantes orienten su capacidad de lectura crítica a todos los ámbitos de su vida. A través de la intertextualidad, nos interesa abrir las puertas al diálogo entre un texto literario y otro perteneciente a un género discursivo diferente, que en este caso es el de la publicidad. Este interés se debe a que, a través de una relación intertextual como la propuesta, se puede vivenciar la importancia de los referentes clásicos más allá del ámbito literario, para entender de dónde proceden otras representaciones y referentes actuales de nuestra sociedad. Se busca, así, el acercamiento del texto al lector y a la realidad que lo envuelve, como si el texto fuera un código que sirve para desvelar aspectos (referentes, vivencias, ...) del mundo de los estudiantes. Esa relación intertextual, por tanto, fomenta el hábito lector y lo traslada a otros contextos, los cuales pueden resultar atractivos y motivadores para los alumnos.

## **5 Escribir colaborativamente en la red: una metodología justificada**

Antes de pasar a la escritura colaborativa en la red, se plantea una metodología de trabajo cooperativo en el aula. Tal y como advierten Corcelles y Pujadas (2012) el trabajo cooperativo no surge esporádicamente, menos aún si los estudiantes no están acostumbrados a este modo de organizar el aula, a las maneras de interaccionar entre ellos

y con el profesor y al ambiente de trabajo en grupos. Por tanto, para que el trabajo cooperativo pueda producirse adecuadamente, en primer lugar, se debe organizar el espacio físico a partir del trabajo en equipos para que esta disposición promueva el diálogo y la interacción.

Asimismo, la interacción depende de variables diversas como: «la implicación de los alumnos, la composición del equipo, el nivel de competencias de sus miembros, la calidad de la interacción y dinámica de equipo, el rol del profesor y su manera de estructurar la tarea, los recursos y herramientas accesibles o la formación previa de los participantes» (p. 49-50). Por eso es necesario que el trabajo cooperativo esté estructurado y planificado. Es importante controlar factores como la formación de grupos heterogéneos con un máximo de cuatro estudiantes que tengan unos roles y unas tareas asignadas, así como dedicar un tiempo para la formación en dichos roles o en los procedimientos y estrategias necesarios para el trabajo cooperativo, de modo que se potencie la progresiva autonomía de los estudiantes y se favorezca el aprender a aprender.

Hay cinco condiciones importantes (Corcelles y Pujadas, 2012, p. 50-51) para favorecer el aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva: el éxito individual debe suponer el éxito de grupo (y viceversa), lo cual implica la participación de todos, con su contribución única y necesaria.
2. Interacciones cara a cara: que todos los estudiantes participen e interactúen entre ellos, para negociar los significados y crear oportunidades de ayuda mutua y retroalimentación.
3. Compromiso y responsabilidad individual: que cada miembro realice aportaciones equitativas al resto.
4. Enseñanza deliberada de habilidades sociales: trabajar las actitudes de respeto, confianza, resolución de conflictos, comunicación adecuada y ayuda mutua para que se pueda dar una cooperación efectiva.
5. Autoevaluación de equipo: la reflexión y valoración de los aspectos positivos y de aquellos que caben mejorar en el trabajo en equipo son imprescindibles para devenir un equipo efectivo.

¿Por qué, además del trabajo cooperativo proponemos una escritura colaborativa? El currículum educativo catalán (Decreto 142/2008) indica que la competencia estético-literaria debe favorecer, además de los aspectos ya señalados, las posibilidades expresivas y creativas, y el desarrollo de la propia competencia comunicativa. Para sacar fruto de la diversidad del grupo consideramos necesario crear un contexto dialógico y multivocal que provoque tensiones entre las voces y potencie el aprendizaje mutuo en el aula.

La interacción social y la colaboración con el otro son la base de las teorías constructivistas que tratan de explicar los procesos de aprendizaje. Lev S. Vygotsky, uno de los representantes de la teoría sociocultural del aprendizaje, puso de manifiesto la importancia de la «calidad de las mediaciones sociales y culturales para el desarrollo del

pensamiento» (Corcelles y Pujadas, 2012, p. 42). Él introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), como la distancia o umbral entre el nivel de desarrollo alcanzado ya por el alumno —el actual, aquello en lo cual el alumno es competente y para lo cual no necesita ayuda de otros— y el nivel de desarrollo potencial —aquello alcanzable con ayuda de un profesor o un compañero más experto. Para que pueda producirse el aprendizaje efectivo significativo la enseñanza debe plantear situaciones problemáticas que se sitúen en ese umbral, de modo que el alumno, al enfrentarse a ellas, pueda desarrollar sus potencialidades a partir de lo que ya es capaz de hacer para ir más allá.

Si se tiene en cuenta todo ello, resulta indispensable atender al diseño de las actividades, a la dificultad de las mismas, el tipo de ayudas y recursos que se otorgan para facilitar el desarrollo y la autonomía del estudiante o el modo en que se distribuye el grupo de estudiantes con tal de fomentar las interacciones entre pares y con el profesor. En este sentido, creemos que el docente debe ajustar los planteamientos, las tareas y las lecturas (incluso los textos) que propone en función del grupo de estudiantes que tenga en el aula.

Corcelles y Pujadas (2012) recuerdan las aportaciones de la teoría dialógica de Mijaíl Bajtín, plateada desde una perspectiva sociolingüística que, si bien no considera necesaria la presencia física del interlocutor, «enfatisa el carácter dinámico, dialógico y creativo de los procesos de construcción de significados». Según la lectura que proponen los autores de la teoría bajtiniana, «las acciones mentales [...] se desarrollan a través del diálogo entre distintas voces, las cuales se interaniman mutuamente, dialógicamente, creando tensiones entre ellas que fuerzan nuevos significados» (p. 43). Es del esfuerzo por dominar los significados de los otros y hacerlos propios, de esa tensión entre voces, que se crean nuevos significados. De modo que para el desarrollo personal y la construcción del conocimiento tanto individual como colectivo, son necesarias la tensión, el conflicto y el cuestionamiento y, por tanto, una actitud activa y reflexiva frente a la palabra. Pues esta es siempre, en palabras de Bajtín, una «palabra viva».

Además de estas aproximaciones que tienen que ver con el trabajo en el aula, consideramos que en la actualidad es imprescindible educar en la competencia digital y que esta educación debe estar vinculada a los contenidos que se trabajan en las diversas materias, tal y como recoge el currículum educativo (Decreto 142/ 2008). En este sentido, la competencia digital no solo debe suponer el aprendizaje de búsquedas de información y de recursos en internet o el aprendizaje de herramientas informáticas concretas (como el uso del Power Point, el Videoscript, etc.). Es necesario trabajar con las posibilidades de las nuevas tecnologías; pensar desde ellas y con ellas el aprendizaje y el desarrollo de la competencia de lectura crítica, desde nuestra materia y objetivos. Por eso, además de las teorías socioconstructivistas mencionadas, la presente propuesta de innovación educativa adopta algunas aportaciones de las recientes teorías del conectivismo.

Como recoge Graciela Boruszko (2013), la teoría del conectivismo —principalmente de

los autores Stephen Downes y George Siemens<sup>2</sup>— es interesante para el campo de la literatura comparada, entre otras razones porque el proceso de aprendizaje se estructura sobre las conexiones entre distintas fuentes de información. Según la investigadora, las habilidades tecnológicas (tales como el tratamiento de la información, la comunicación a través de plataformas diferentes y la comprensión de información producida de forma dinámica en la red) «complementan las habilidades literarias y promueven una perspectiva contemporánea del campo de la literatura comparada, al mismo tiempo que mantiene principios tradicionales del campo» (p. 6).

El paradigma del conectivismo aboga por los nuevos modos de relacionarse a través de la red para favorecer el aprendizaje. Entre sus principios destacan: la idea de que el aprendizaje es un proceso de conectar nodos de información especializados; que tanto el aprendizaje como el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones; la habilidad de ver o encontrar conexiones entre ideas, conceptos, etc. Si bien en los textos académicos las relaciones con otros textos van señaladas por las notas al pie, las citas y la bibliografía, en la lectura digital un «clic» nos permite acceder a múltiples informaciones que hacen referencia al texto de partida. Entre las transformaciones de la lectura en la era digital se puede destacar, así, la interacción con los elementos multimedia y las posibilidades de interconexión con otros textos, es decir la lectura hipertextual<sup>3</sup> (Llorens y Rovira, 2012).

Consideramos que es importante educar a los estudiantes no en el consumo o en la lectura de aquello que internet les ofrece, sino en el discernimiento de la calidad de los materiales y fuentes, así como en la participación de los debates y en la creación de contenidos mediante la escritura colaborativa. Las mismas teorías constructivistas con las que expusimos la necesidad de la interrelación y la tensión entre las distintas voces para que se diera el desarrollo y el aprendizaje (Vigostky, Bajtín) tienen cabida en este apartado. Pues más allá del aula, la propuesta de llevar a cabo la escritura colaborativa —a través de Google Docs y de su publicación en un *blog*, donde pueden ser enlazados otros hipertextos— también supone la interconexión y la tensión de las diversas opiniones.

Tal y como se recuerda desde el conectivismo, «las herramientas que empleamos definen y moldean nuestro pensamiento»<sup>4</sup>. Por eso debemos tener claros nuestros objetivos educativos, para que la tecnología pueda estar al servicio de dichos objetivos. Se trata de investigar sobre cómo, con y desde esas tecnologías, se puede fomentar la lectura crítica. De pensar cómo favorecer la apropiación por parte del alumno de los textos que lee a

---

<sup>2</sup> En: [www.connectivism.ca/](http://www.connectivism.ca/) o [www.elearnspace.org/Articles/connectivismes](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivismes)

<sup>3</sup> Tal y como los autores aclaran, en el uso del concepto hipertextual no se refieren a las aportaciones de la teoría literaria (intertextualidad y teoría de la recepción) sobre las relaciones textuales entre distintas obras, sino que se centran en la concepción tecnológica y tratan de relacionar esta perspectiva con las posibilidades didácticas que ofrece internet. Desde esta perspectiva el hipertexto es un «texto compuesto de bloques de palabras (o imágenes) vinculadas electrónicamente por múltiples trayectos, cadenas o senderos en un final abierto, en una textualidad perpetuamente inacabada, descrito por los términos *vínculo*, *nodo*, *red*, *web* y *trayectos*» (Landow, 1992, citado por Mendoza, 2012, p. 11).

<sup>4</sup> Fuente: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

través de su comprensión, análisis, relectura y reescritura hipertextual, puesto que como señala Borràs «en definitiva, un hipertexto, más que un texto es un proceso de lectura» (Llorens y Rovira, p. 270).

La escritura es una herramienta dialógica, un instrumento mediador de los planos intermental e intramental, que permite exteriorizar los pensamientos y negociar los significados y, por tanto, el texto escrito es la materialización de dicho diálogo. Así, «cada acto de escritura representa un episodio de interacción y lo podemos definir como una práctica social y dialógica, que permite negociar y construir significados» (Corcelles y Pujadas, 2012, p. 57). El texto escrito puede interpretarse entonces como la extensión y materialización de un diálogo entre diferentes voces.

Escribir comporta un esfuerzo cognitivo que permite la transformación conceptual y el cambio del conocimiento. Escribir supone, además, aprender el proceso de escritura, de planificación, textualización y revisión que incluyen la activación de conocimientos lingüísticos y pragmáticos, así como de reflexión sobre los mismos y sobre otros contenidos y problemáticas trabajadas en el aula.

Frente a la escritura individual, y siguiendo la propuesta de Corcelles y Pujadas (2012) apostamos por la escritura colectiva, ya que esta supone combinar estrategias de tipo intelectual, procedimental y también social. Y es que, aunque a veces pueden pasarnos desapercibidos, son muchos los ejemplos de escritura colaborativa. Sin ir más lejos la Nueva Gramática de la Lengua Española ha sido publicada en colaboración entre la Real Academia Española y las veintiuna Academias de América y Filipinas (Llorens, R.F. y Rovira, J., 2012).

Por todo lo señalado la propuesta de abordar la escritura colectiva desde la participación en un *blog* no es banal. Es una actividad de síntesis en la que se pone en juego la capacidad reflexiva y la aplicación de los conocimientos adquiridos a través de las actividades previas y el trabajo cooperativo. Se configura como una tarea compleja y vinculada a la realidad y los intereses de los estudiantes. Según Corcelles y Pujadas (2012) trabajar por competencias requiere plantear «actividades auténticas». Por eso, el diseño de nuestra propuesta cumple con las características que los autores sugieren. La tarea debe (p. 52):

1. Tener una finalidad bien definida: elaborar un producto, resolver un problema o conseguir una meta relevante.
2. Dirigirse a destinatarios que vayan más allá del profesor.
3. Incluir cierta dosis de incerteza: más de una solución, una falta o exceso de información.
4. Implicar un proceso complejo y prolongado de trabajo (días o semanas), ya que son tareas abiertas que requieren poner en práctica diferentes contenidos (actitudinales procedimentales y conceptuales).
5. Favorecer la autoregulación del proceso de aprendizaje y, por tanto, establecer una evaluación continuada (del profesor y del equipo de trabajo –autoevaluación– o de otros compañeros –coevaluación–).

La propuesta surge, además, como respuesta a la necesidad que plantea Rodríguez-Martínez (2016) en sus conclusiones sobre el comentario de texto:

La revisión bibliográfica y legal llevada a cabo en este artículo evidencia la necesidad de introducir en el sistema educativo español y, en concreto, en el ámbito de la Educación Literaria, una nueva metodología del comentario de textos literarios basada en la consideración de los alumnos como lectores capaces de interpretar una obra literaria desde su particular visión del mundo, originada en su experiencia vital y académica, en su bagaje cultural y sus saberes propios. (p.135)

Finalmente, es imprescindible asegurarse de que los alumnos conocen bien los rasgos y especificidades del tipo de texto que deben escribir y que construyan un guion de los pasos para su redacción. Con este fin planteamos el esquema: antes, durante y después.

Antes de la escritura:

Se debe facilitar a los estudiantes un escrito (una crítica del *Babelia*, por ejemplo) que puede servir como un modelo textual. A través del mismo, deben extraer los rasgos estructurales y específicos del texto argumentativo. Deben observar y extraer los rasgos textuales de todo discurso (su adecuación, cohesión, coherencia y corrección). La guía debe ayudar a tomar conciencia del proceso de escritura y a analizar los posibles problemas del texto en su revisión. Trabajar a través de un modelo implica adquirir una mayor experiencia lectora y cultural y, a su vez, un trabajo cognitivo mayor pues son ellos quienes deducen los rasgos y no el profesor quien se lo facilita.

Asimismo, la guía que configuren los estudiantes debe incluir al menos cuatro pasos fundamentales<sup>5</sup> que consisten en: la preparación de la escritura (determinar la situación de comunicación, generar ideas y preparar un guion); la redacción; la revisión (ambas incluyen la adecuación, la cohesión, la coherencia y la corrección), y, por último, la edición.

Durante y después:

Durante el proceso se deben dejar espacios para que los estudiantes puedan negociar y gestionar los pasos que deben seguir (hablar del propio proceso), así como para ofrecer las ayudas correspondientes. También es importante crear acciones educativas que permitan la revisión entre iguales, la valoración tanto de las actuaciones de los miembros del equipo respecto a sus roles, como de las tareas concretas y del texto en sí mismo. Para ello el profesor debe planificar el espacio y las actividades concretas, como la escritura de un diario de equipo, rúbricas de evaluación (autoevaluación y coevaluación de las que hablaremos en el apartado correspondiente) o pautas de corrección. Todas estas actividades permiten negociar y guiar el proceso de aprendizaje de escritura con el objetivo de que los estudiantes puedan apropiarse de estos procesos y desarrollarlos de manera autónoma.

---

<sup>5</sup> Se puede ver un esquema en el Anexo 4.



## 6 Desarrollo

El esquema de las actividades propuestas es el que sigue:



A continuación, abordamos la descripción, los objetivos y las competencias trabajadas en cada una de las actividades. Como se podrá observar, la actividad 1 (de escritura previa) y la 7 (de escritura colaborativa) son comunes a todos los grupos de trabajo. En cambio, las actividades 2 a 6, se reparten entre los distintos grupos. Cada una de estas actividades están orientadas hacia una lectura crítica determinada, de manera que cada grupo presentará analizará el mismo texto desde una perspectiva distintas. Estas tareas se plantean, además, a partir de la formulación de una pregunta, ya que el cuestionamiento es la base del pensamiento crítico y el elemento que va de la mano del interés y la curiosidad.

### 6.1 Una escritura previa

Como actividad previa se plantea la lectura en voz alta del monólogo de Segismundo<sup>6</sup> y el visionado del monólogo de Blanca Portillo —actuando de Segismundo<sup>7</sup>. A partir de la aproximación al texto, el estudiante debe escribir tres preguntas y realizar un pequeño desarrollo escrito a partir de una de ellas.

Los objetivos de esta primera actividad son varios. En primer lugar, dar tiempo y espacio para que los estudiantes puedan generar y escribir sus expectativas lectoras y que se activen sus conocimientos previos. La idea no es, por tanto, que los alumnos desplieguen sus conocimientos sobre el autor y la obra, o que desarrollen un análisis interpretativo exhaustivo, sino más bien lo contrario. Se trata de que con esta actividad relacionen conocimientos de su vida cotidiana o de otras lecturas que hayan realizado y ejerciten su

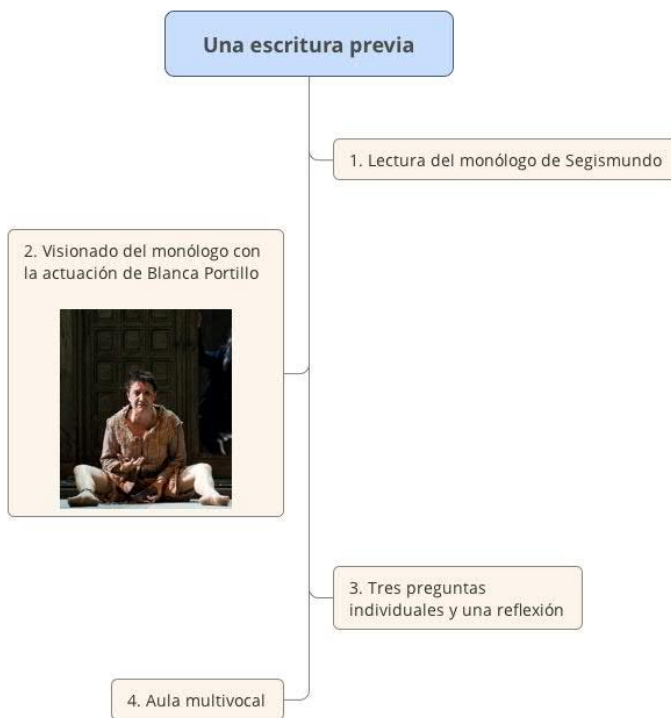
---

<sup>6</sup> Ver Anexo 1

<sup>7</sup> Accesible en: [https://www.youtube.com/watch?v=ugnRz\\_cNiU4](https://www.youtube.com/watch?v=ugnRz_cNiU4)

capacidad reflexiva, al tiempo que elaboran un texto escrito argumentativo. La actividad trata de favorecer la percepción, entre los propios alumnos, que son agentes conocedores y activos en su proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, a partir de las intervenciones escritas, el docente generará el «aula multivocal» (Corcelles y Pujades, 2012) de modo que puedan ser incorporadas afirmaciones y cuestiones planteadas por los alumnos. Esto supone que a la hora de realizar el trabajo en grupos cooperativos los estudiantes no comienzan de cero, sino que parten de un material propio. Asimismo, para el docente supone poder acceder a los conocimientos previos de los alumnos y también la posibilidad de conocer su nivel cultural, literario y su capacidad de desarrollo reflexivo.



Además, tal y como se mencionaba en la metodología el «aula multivocal» permite partir de la pluralidad de las voces de la clase. En ese sentido, favorece el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural, así como todas aquellas que tienen que ver con la competencia estética y literaria y la competencia de producción de discursos escritos (que activa a su vez contenidos específicos de lengua).

## 6.2 El sueño como motivo literario

Que esta sea la primera actividad de trabajo cooperativo y de lectura comparativa no es casualidad, ya que, en un primer momento, el objetivo es acercar la problemática (y el texto) a los alumnos a través de una pregunta que les impacta. Así se plantea la pregunta «¿Sueñas que me lees o me lees?» que apunta a la problemática sobre los límites de la realidad y la ficción, y de la vida o sueño. La pregunta vehicula el motivo del sueño con la experiencia de los estudiantes, ya que cuestiona su modo de estar ‘aquí y ahora’ en el mismo momento en que se lanza la pregunta. A través de ella se pretende despertar: la motivación de los estudiantes por lo está ocurriendo en el aula (que conlleva a una mayor disposición frente al texto); la activación de los conocimientos previos que puedan estar relacionados, el debate oral en clase y la capacidad de pensamiento reflexivo. Asimismo, partir de una pregunta filosófica extraída de la lectura de un texto literario permite comenzar a identificar y conocer una manera de aproximación al texto interrogativa, no clausurada.

En un segundo momento, se plantea trabajar la problemática a partir de un análisis

comparativo con otros materiales. Son muchos los disponibles para desarrollar este tema y se pueden plantear desde lugares y visiones diferentes. Cabe destacar, para empezar, que se podría trabajar a través del tópico de «la vida es sueño» y su relación con el poema *Dulce soñar* de Juan Boscán o el cuadro de *El sueño del caballero* de Antonio de Pereda. Sin embargo, estos materiales son habituales. De hecho, el cuadro de Antonio de Pereda aparece incluso en libros de texto como *Bitácora* de Teide para primero de Bachillerato.

Entre los materiales elegidos<sup>8</sup> para esta actividad proponemos la novela *Paprika* de Tsutsui (disponible también en formato cinematográfico bajo la dirección de Satoshi Kon). La película *Paprika: detective de los sueños* de una duración de hora y media es un material asequible para trabajar en la clase. Plantea varias problemáticas de interés sobre el sueño: la posibilidad, mediante un nuevo dispositivo tecnológico de introducirse en el sueño de otro; la oportunidad de hacer que el sueño del otro se introduzca en el propio, con el fin de que todas las personas participen de un mismo sueño colectivo, y finalmente, la confusión entre sueño y realidad. El diálogo con el teatro de Calderón de la Barca es posible e incluso recomendable desde esta temática, ya que el lenguaje de la película puede resultar más cercano y atractivo para los estudiantes, los modos en que estos establezcan las relaciones entre los dos textos es una aproximación más flexible y, al mismo tiempo, exigente de la participación de los estudiantes. La reflexión y la tarea puede ser facilitada, además, a través de citas de diversos pensadores, como por ejemplo Paul Watzlawick, quien en su libro *¿Es real la realidad?* (1979) sostiene que esta es resultado de la comunicación.

En relación a los componentes (Zayas, 2010) necesarios para el desarrollo de la competencia lectora, descritos anteriormente, mencionamos aquí algunas preguntas a partir de las cuales se puede trabajar:

- Saber reflexionar sobre el contenido y la forma del texto:
- 1. Describe la estructura del monólogo de Segismundo. Observa la métrica, señala en cuantas partes está dividido el fragmento y cómo se denomina cada una.
- 2. ¿Cuál es el planteamiento del texto?
- 3. Si te sirve de ayuda piensa en la estructura de un texto argumentativo e indica dónde se encuentra el planteamiento, cómo se argumenta y a través de qué ejemplos y dónde se concluye.
- 4. Señala con qué recursos retóricos enfatizan la tesis.

---

<sup>8</sup> Otro material actual que parece de interés para el trabajo en el aula es el cortometraje «Acabo de tener un sueño» de Javier Navarro. El cortometraje, ganador de varios premios internacionales, denuncia las desigualdades sociales a partir del sueño de dos niñas de ocho años. Si lo mencionamos en esta propuesta de innovación educativa, pero no trabajamos sobre ello, se debe a que no está disponible aún en la red. Sin embargo, a partir de los materiales que lo explican, se observa que puede tener interés educativo, no solo por los valores que pone en juego, sino también por cómo trabaja la cuestión. A partir del sueño, la niña protagonista experimenta una vida que le permite visibilizar (y empatizar) una realidad que existe más allá de su sueño, en su propia realidad. Así también el espectador, a través de la ficción y del sueño de la niña, ve y empatiza con lo que podría ser una vida real.

- Saber relacionar ideas y reflexionar críticamente:
  1. A partir del visionado de la Película de *Paprika: detective de los sueños*: ¿podrías señalar algún punto de encuentro con la situación de Segismundo? ¿y algún punto divergente?
  2. ¿Qué problemática crees que incorpora la película y que en cambio no lo hace la obra de teatro de Calderón?
  3. ¿Cuál puede ser el peligro de que alguien consiga que su propio sueño se convierta en un señuelo colectivo haciendo que los sueños de todas las personas formen parte de él?
  4. ¿Cómo sabemos si es realidad lo que vivimos? Y si es realidad, ¿podemos decir que es real? ¿en qué nos basamos?

### 6.3 El mito edípico: una aproximación desde los temas y motivos

Plantear esta segunda actividad requiere, en primer lugar, entender la pregunta: «¿Es el Rey Basilio el único personaje que trata de evitar que se cumpla el destino encerrando o escondiendo a su hijo?». ¿Quién es Basilio?, ¿qué relación tiene con Segismundo? Quizá se sabe que Segismundo está encerrado, ¿conocen el porqué?, ¿dónde leyó su padre el hado? Encontramos aquí que el primer objetivo es la búsqueda de información en fuentes fidedignas y de calidad. Sin embargo, si estas preguntas ya han sido respondidas en el transcurso de las tareas anteriores, entonces bastará con tratar de responder a la pregunta que se plantea directamente y que apela al mito edípico.

¿Qué han encontrado los estudiantes sobre el mito? Tras una puesta en común deben analizar los resultados hallados. Es posible que en la dinámica del aula surjan otros materiales contemporáneos, como por ejemplo *United States of Banana* de Giannina Braschi. Aunque estos materiales pueden ser trabajados con el profesor, proponemos que este exponga como mínimo el mito de Dánae y la tragedia de Edipo Rey. Analizar las semejanzas de estas narraciones enriquece la lectura del texto, ya que indirectamente se vuelve más comprensible. Además, esto permite reflexionar sobre la tradición y la cultura occidental en la cual estamos insertados y de la cual venimos, así como entender que el hecho literario no surge de la nada, sino que está en diálogo con dicha tradición.

Asimismo, los paralelismos entre la tragedia de Edipo y *La vida es sueño* nos permiten un acercamiento a la obra a través del género, lo cual conlleva necesariamente a dos líneas de trabajo: por un lado, el género del teatro y sus elementos básicos a partir del texto (no desde una definición facilitada por el profesor o leída en el libro de texto); por otro lado, estudiar las innovaciones incorporadas por Lope de Vega —recogidas en *El arte nuevo de hacer comedias*— de las que bebe y que después desarrolla Calderón. Este estudio puede ser detallado o realizado a vista de pájaro, por ejemplo, observando los actos y la estructura de la obra a partir de ellos. Ello depende, y debe valorarlo el docente, del nivel competencial de los estudiantes, de sus motivaciones, de la disponibilidad dentro de la programación del aula, etc., siempre que se tengan presentes cuáles son los objetivos y qué competencias y contenidos se quieren trabajar.

## 6.4 Intertextualidad entre *La vida es sueño* y un cartel publicitario

A través del concepto de intertextualidad se pueden trabajar textos anteriores y posteriores a *La vida es sueño* que dialoguen con la obra. A pesar de que puede resultar interesante proponer una relación intertextual entre dos obras de la tradición literaria, para esta actividad proponemos un texto contemporáneo que responde a una tipología textual y un género discursivo distinto, el de la publicidad. El objetivo principal de la elección de este material es que ambos son adecuados para favorecer el hábito lector más allá del aula. Para trabajar la actividad se plantea la pregunta: «¿Quién encuentra a Segismundo?, ¿qué interpretas en este cartel publicitario?»

El ejemplo muestra que en la vida cotidiana —en la publicidad especialmente— las producciones se nutren de referentes artísticos diversos y que quien sabe leerlos, capta mejor el mensaje. Asimismo, trabajar desde la intertextualidad requiere la implicación del lector para que el efecto previsto sea captado. Si analizamos el anuncio publicitario (ilustración 1), vemos cómo «la construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos, en respuesta a los estímulos textuales» (Mendoza, 2006, p. 96). En el caso que proponemos, la relación *a priori* resulta más bien sencilla, pero precisamente porque requiere de las asociaciones que puede hacer el lector lo sitúa en una posición activa (siempre que tenga los conocimientos previos necesarios para la comprensión de esa relación intertextual).



Ilustración 1- Cartel publicitario- campaña de Prodifusió ([www.prodifusio.com](http://www.prodifusio.com)) Escena en la que Rosaura (Marta Poveda) encuentra a Segismundo (Blanca Portillo). Obra dirigida por Helena Pimenta.

Si se sigue la propuesta tal y como se está planteando, los estudiantes identificarían con cierta facilidad a Segismundo, pero no tanto a Rosaura. De modo que entenderían en clave intertextual que la compañía Prodifusió hace visible a ojos de cualquier ciudadano a Segismundo. Pero no entenderán necesariamente por qué hay otro personaje. Esa pequeña duda genera la necesidad de investigar más: buscar información y tratar de interpretar y reflexionar con mayor profundidad. Descubrir que la segunda figura es Rosaura es darse cuenta que la imagen que la empresa ha escogido no es la de Segismundo solo o con la compañía de conocido educador Clotaldo, sino con una mujer recién aparecida que, aunque Segismundo crea que es un hombre, le sorprende por su belleza. Escoger la imagen de ambos es implicar al espectador en un momento en el que Segismundo descubre, conecta y se fascina con alguien a quien no había visto nunca. También tener que hablar de ella, y de su función en la obra. Entender bien el anuncio publicitario implica conocer *La vida es sueño*, el intertexto, por eso se puede decir que «la identificación de un intertexto es un acto de interpretación» (J. Frow, citado por Mendoza, 2006, p. 97).

Además, esta actividad abre otras vías de investigación a través de la figura de Rosaura,

puesto que ella es un personaje realmente especial en la obra: abre una segunda línea argumental (la primera era la de Segismundo), ya que ella representa la búsqueda del honor (tema relacionado con otras comedias de corrales de la época de Calderón). Es el único personaje que no pretende levantar el ambicioso vuelo del águila (Navarro, 2016, p. 155), y es, además, el único puente entre el sueño y la realidad de Segismundo, pues su recuerdo convence a este de que no era sueño lo que creía soñar. Además, se puede enfrentar la imagen de la fotografía, que representación a ambos personajes, con una afirmación de Lope de Vega escrita en *El arte nuevo de hacer comedias*: «las damas no desdigan de su nombre y si mudaren de traje, sea de modo que pueda personarse, porque suele el disfraz varonil agradar mucho» (Lope de Vega, p. 146, vv. 270).

## 6.5 Propuesta discursiva a partir del análisis de un rasgo formal

Rosa Navarro (2016) reflexiona sobre la ambición de los personajes de *La vida es sueño* a partir de un recurso literario —la imagen del vuelo del águila que aparece en dos momentos cruciales del texto. Es esta, la imagen que emplea Clotaldo hacer creer a Segismundo que su estancia en el palacio fue un sueño. De modo que a través de la imagen Clotaldo da continuación a la vida de Segismundo en la torre<sup>9</sup>.

Las preguntas que se plantean como reto a los estudiantes son: «¿qué imagen marca el inicio y el final del sueño de Segismundo?, ¿qué connotación puede tener?, ¿cómo lo interpretas?» A partir de las mismas se facilita a los estudiantes dos fragmentos de *La vida es sueño* donde encontrar dichas imágenes. El objetivo es analizar formal y estructuralmente esos fragmentos y entender la función de la imagen en el texto<sup>10</sup>. A partir de ahí, a través de algunas citas de Rosa Navarro y del relato del mito clásico del vuelo de Ícaro, se promueve una reflexión en torno a la ambición de los personajes de esta obra dramática.

En este sentido creemos que, a pesar de que la actividad parte del análisis de un rasgo formal, potencia la reflexión sobre la relación entre la forma y el contenido, y abre una lectura interpretativa posible sobre la ambición. Con todo, los objetivos específicos de esta actividad son: volver a acercar el texto a la experiencia de los estudiantes, pero desde una nueva visión; fomentar el análisis formal y minucioso del texto y darle sentido al vincularlo con una reflexión discursiva posterior.

---

<sup>9</sup> Véase fragmento en el Anexo 2.

<sup>10</sup> También puede realizarse un estudio comparativo y filológico con *El conde Lucanor (XI)* ya que en este cuento la petición de las perdices tiene la misma función que la conversación sobre el vuelo del águila: ambas marcan el comienzo y el final de ese espacio de tiempo fuera de la realidad (Navarro, R., 2016).

## 6.6 Segismundo, el comendador de Ocaña y Hamlet: una perspectiva comparada

A partir del famoso monólogo de Segismundo<sup>11</sup> se plantea una actividad comparativa con el monólogo lírico del Comendador de Ocaña o la duda de Hamlet (desde un punto de vista formal y temático). Asimismo, la pasión expresada por Segismundo en su intervención dialoga con los rasgos barrocos de cuadros pictóricos como *David* o *Éxtasis de Santa Teresa* de Bernini. Estas dos propuestas tienen el objetivo de favorecer la comprensión del texto y su interpretación. Por un lado, se promueve la necesidad de conocer el contexto y la época del autor a través de la literatura universal y de la historia del arte; por otro, la aproximación desde las diferencias y las semejanzas de los tres monólogos en diálogo con los planteamientos filosóficos —de Hamlet y de Segismundo— conduce a la problemática que plantea Calderón en *La vida es sueño* sobre la libertad o el destino<sup>12</sup>.

Aunque la bibliografía puede ser extensa<sup>13</sup>, se trata de que los estudiantes puedan reflexionar sobre las diferencias que les suscitan los monólogos y que como ayuda reciban (al igual que en la actividad 5) citas breves que distintos críticos literarios han realizado al respecto.

La secuencia de trabajo abarcaría los siguientes pasos: en primer lugar, una lectura del monólogo de Segismundo con análisis del tono, los recursos retóricos, la métrica y la rima y una breve reflexión que vincule dicho análisis con la recomendación de Lope de Vega en *El arte nuevo de hacer comedias*, donde dice que:

Las décimas son buenas para quejas; el soneto está bien en los que aguardan, las relaciones piden romances, aunque en octavas lucen por extremo; son los tercetos para cosas graves, y para las de amor las redondillas. (Lope de Vega, p.148, vv. 305-12)

En primer lugar, se plantean preguntas como: «¿qué te parece el lenguaje que emplea Segismundo?, ¿cómo dirías que es el tono de protagonista en este monólogo?, ¿podrías señalar al menos tres recursos lingüísticos y la función que tienen en el texto, es decir, qué efecto generan o qué expresan?»

En segundo lugar, se trabaja sobre el monólogo del Comendador de Ocaña de la obra de Lope de Vega:

- Saber reflexionar sobre el contenido: «¿Comprendes todas las palabras o expresiones del texto? Si es que no, búscalas en el diccionario e indícalas a

---

<sup>11</sup> Véase Anexo 1.

<sup>12</sup> Véase Anexo 3.

<sup>13</sup> Para esta actividad resulta interesante la colección *The Cambridge Companion*, que tiene varios volúmenes sobre el trabajo de Shakespeare desde perspectivas de estudio diferentes, y uno en concreto sobre sus tragedias. Desde una aproximación diferente, Auerbach en *Mímesis: la representación de la realidad en la literatura occidental* (2008, pp. 330-313) incluye una reflexión comparativa entre Hamlet y el teatro barroco de Calderón.

continuación. ¿Cuál es el tema de este fragmento?, ¿qué expresa el Comendador de Ocaña?»

- Saber reflexionar sobre la forma del texto: «Analiza ahora el fragmento del Comendador de Ocaña: ¿crees que emplea un lenguaje comprensible?, ¿qué métrica y rima presenta?, ¿era habitual esta forma?, ¿qué efecto dirías que produce?»
- Saber relacionar ideas: «¿Coincide la apreciación de Lope de Vega en *El arte nuevo de hacer comedias* con el uso que hace Calderón de la métrica y la rima en el monólogo?, ¿por qué crees que esto ocurre en el monólogo de Segismundo y no en el del Comendador de Ocaña?»

En tercer lugar, se analiza el texto de Calderón en diálogo con el monólogo de Hamlet a través de las siguientes citas del crítico literario Erich Auerbach (2008):

[la literatura del Siglo de Oro] ofrece un tratamiento de la realidad vital íntimamente emparentado con el isabelino, tanto por la mezcla de los niveles de estilo como por la intención general, que abarca en verdad la representación de la realidad corriente [...]

el realismo del Siglo de Oro [...] hace del mundo un teatro de la maravilla. [En él] reina una ordenación fija; en el mundo es verdad que todo es un sueño, pero nada un enigma que incite a la solución; hay pasiones y conflictos, pero problemas no.

basta comparar la locura de simple desvarío, fácilmente comprensible y finalmente curable de Don Quijote, con la locura fundamental, multívocal e insanable de Hamlet, para darse cuenta de la diferencia.

[En las obras españolas del barroco] las acciones de los hombres se proponen preferentemente patentizar y corroborar la actitud moral [...] si producen algún efecto, si empujan algo hacia delante, si ponen una cosa en movimiento, ello no tiene mayor importancia, pues después de todo el orden del mundo permanece tan invariable como antes.

- Sobre el contenido: ¿qué situación emocional y existencial expresa Hamlet en este monólogo?
- Relacionar ideas: lee el segundo fragmento de Segismundo<sup>14</sup>. ¿Qué te suscita la cita de Auerbach en relación a ambas obras?

En cuarto lugar, se trabaja la crítica a través de una actividad como: «Reflexiona y escribe un breve texto a partir de las afirmaciones de Auerbach y en diálogo con el fragmento de Segismundo, Hamlet y el Comendador de Ocaña. Si quieres enriquecer tu reflexión puedes emplear también otras citas del crítico Auerbach<sup>15</sup> o recursos aprendidos. Puedes comenzar a partir de la siguiente pregunta: “¿Es Segismundo un personaje trágico?”».

## 6.7 El blog *La vida es sueño*

A partir de las actividades anteriores, se plantea la escritura de un comentario crítico. Esta tarea final es común a todos los grupos de trabajo con independencia de la perspectiva

---

<sup>14</sup> Véase Anexo 3.

<sup>15</sup> Véase Anexo 3.



(formal, temática, ...) desde la cual ha analizado el texto de Calderón cada grupo. El comentario crítico se plantea como una meta real, un reto y una acción que se traslada fuera del aula. Supone, por un lado, dar significado y sentido a la realización de las actividades previas; por otro, favorecer la motivación de los estudiantes; y, finalmente, fomentar su responsabilidad y participación en la publicación, es decir, incentivar una actitud activa frente a la tarea. Además, a través de la escritura se aprende y pone en práctica el texto argumentativo, se adquieren contenidos de lengua y de literatura que generan a su vez, la transformación del conocimiento de los estudiantes sobre la materia.

El *blog*, al que hemos denominado «La vida es sueño», debe llevar por título aquel que de forma consensuada decida el grupo clase. Siguiendo las características (Corcelles y Pujadas, 2012) que señalamos en la metodología, se propone que el *blog* tenga como finalidad principal ser un medio de comunicación donde se publiquen las críticas literarias de los estudiantes, así como los materiales y las reflexiones que los estudiantes (y bajo la supervisión del docente) crean que pueden ser útiles para otras personas externas a la clase. La crítica literaria bebe de las actividades realizadas anteriormente y, por tanto, incluye cierta dosis de incerteza pues no hay una única respuesta posible. Asimismo, para llegar a la escritura colaborativa la evaluación se plantea como un proceso continuo, tal y como se explicita en el apartado siguiente.

Son tres las condiciones que se deben garantizar en el proceso de enseñanza de la escritura según Pujadas y Corcelles (2012, p. 60):

1. Contextualización de la escritura: partir de situaciones comunicativas reales y conocidas para los estudiantes.
2. Asegurar la funcionalidad y sentido del texto producido: los contextos discursivos reales permiten movilizar los conocimientos de manera más significativa. En este sentido, debe tenerse presente que la finalidad del texto resultante no es únicamente aprender contenidos concretos que se exponen, sino que hay objetivos comunicativos propios de la actividad.
3. Realizar una evaluación continuada para la regulación y mejora del proceso de escritura.

De acuerdo con ellos, dedicamos a continuación un apartado exclusivo para exponer las opciones de evaluación.

## **6.8 La evaluación**

Desde un punto de vista formativo y competencial la evaluación es imprescindible. En la propuesta educativa que se defiende en el presente trabajo, la evaluación debe ser constante y aplicarse al proceso, a cada una de las actividades y a la escritura colaborativa final en función de los objetivos de aprendizaje específicos, que han sido señalados en el apartado correspondiente. Entendemos por evaluación no tanto el conjunto de calificaciones, sino el *feedback* necesario con el que uno puede mirar su propio trabajo desde otro ángulo y seguir aprendiendo. Ese otro ángulo puede ser facilitado por el

docente, los compañeros o por uno mismo a través de una lectura con distancia crítica. Para ello, es importante que se faciliten pautas de corrección y que se otorguen espacios y tiempos dedicados a ello.

La primera tarea (actividad 1) que se propuso es una redacción previa de carácter individual. Una vez desarrolladas las actividades de análisis lector y crítica (actividades de la 2 a la 6) será positivo retomar aquella escritura inicial para analizar su adecuación como texto argumentativo de crítica literaria. A continuación, será útil sintetizar los aprendizajes para que estos se incorporen en el texto de escritura colaborativa final.

Respecto a la evaluación de dicho texto crítico (trabajado en los grupos cooperativos a partir de la información y las reflexiones elaboradas en las actividades 2 a 6), se debe tener en cuenta que la corrección del texto se orientará el texto de crítica literaria propio de un texto argumentativo. Tal y como expone Cassany (2000, p. 55) para el texto argumentativo son básicas las preguntas: ¿cuál es la tesis del texto?, ¿cuáles son los argumentos?, ¿puedes aportar ejemplos de cada uno?, ¿puedes ordenarlos por su grado de importancia? Incluimos<sup>16</sup> una pauta de escritura orientativa.

Resulta de gran interés que estos textos finales puedan ser intercambiados con los de los otros grupos para que puedan ser valorados desde la coevaluación<sup>17</sup>. A partir de la coevaluación, el docente podrá recoger y poner en común las dificultades que los distintos grupos han encontrado, sus deficiencias más frecuentes y, sobre todo, las recomendaciones de mejora. Trabajar con el grupo clase este *feedback* puede ser enriquecedor para todos los grupos, ya que uno también aprende de las recomendaciones que se le hacen a otro grupo o compañero.

Además de la evaluación de los textos escritos. Creemos necesario que se reflexione sobre el proceso de la propia evolución en la adquisición de saberes adquiridos en las actividades. Así, por un lado, incluimos <sup>18</sup> algunas preguntas sobre el proceso de lectura que los estudiantes deberán tratar de responder. Y, por otro, sugerimos que cada grupo de trabajo lleve un Diario de Equipo. Siguiendo la propuesta de Corcelles y Pujadas (2012, p. 71) en el Diario de Equipo (del que se encargará el estudiante que desempeña el papel de secretario en el grupo) se registrarán las observaciones sobre el funcionamiento del equipo y las tareas realizadas. Esto incluye una breve descripción de los contenidos o de las actividades que se llevan a cabo, así como informaciones relativas a los trabajos no realizados, las ausencias, la implicación de los miembros, los aspectos satisfactorios o a mejorar, etc.

Como se ha indicado, conviene que el docente incluya en la planificación tiempo para que los estudiantes reflexionen y valoren su proceso de trabajo. Es fundamental que esto suponga una evaluación sobre el modo en que cada uno ejecuta su rol en el grupo y lleva

---

<sup>16</sup> Véase Anexo 5.

<sup>17</sup> Incluimos, a modo de ejemplo, una posible rúbrica. Véase Anexo 7.

<sup>18</sup> Véase Anexo 4.

a cabo las tareas que le corresponden con respecto a ese rol. Por esta razón, es importante, que el Diario de Equipo se realice durante el proceso, pues supone un espacio de observaciones y reflexiones, frente a los cuales cada uno de los miembros puede ir ajustando su actitud, compromiso, responsabilidad, calidad de trabajo, etc. Asimismo, una vez que ya se hayan realizado todas las actividades (inclusive la coevaluación), creemos que es enriquecedor que se realice una autoevaluación del trabajo de equipo. A tales efectos, incluimos<sup>19</sup> una tabla de autoevaluación adaptada de la propuesta de Corcelles y Pujadas (2012), en la que cada uno de los miembros del equipo debe valorar el trabajo en grupo.

## 6.9 Competencias específicas

A través de las actividades expuestas se pueden trabajar tanto las competencias centradas en la dimensión estética y literaria, como las focalizadas sobre la búsqueda y tratamiento de la información tal y como expone el currículum educativo catalán para primero de bachillerato (Decreto 142/2008, DOGC). En la base de la propuesta radican las competencias de saber, saber hacer, saber ser y saber estar, así como las seis competencias generales del bachillerato, la competencia comunicativa, competencia en investigación, competencia en la gestión y el tratamiento de la información, competencia digital, competencia personal e interpersonal y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo. Pasamos a comentar las competencias de forma más detallada.

Respecto a la dimensión estética y literaria:

La participación en conversaciones sobre textos literarios (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59070). Como las actividades se desarrollan en trabajo cooperativo, a través de ellas se promueven las competencias vinculadas a la participación en conversaciones sobre textos literarios. Estas son: la capacidad de gestionar de forma espontánea y fluida la interacción oral en la realización de comentario literarios y para la construcción de pensamiento; el uso de estrategias adecuadas para la participación, la adecuación y la defensa de los propios puntos de vista.

La comprensión de discursos literarios (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59071). Se especifican en paréntesis las actividades que más se centran en trabajar los siguientes contenidos:

- Lectura, análisis y comprensión crítica de textos literarios, con el fin de interpretar la expresión de diferentes contextos históricos y sociales, y a fin de que ayuden al enriquecimiento personal y al descubrimiento del placer estético. (Actividades 2, 5 y 6).

- Lectura en voz alta y comentario de obras breves y de fragmentos representativos de las distintas épocas, géneros y movimientos, de manera que se reconozcan las formas literarias características, se tome conciencia de ciertos temas y de la evolución de la manera de tratarlos. (Actividades 2 y 6).

---

<sup>19</sup> Véase Anexo 6.

- Comentario interpretativo de textos literarios relevantes de nuestra historia, relacionándolos con las corrientes estéticas y literarias en las que se inscriben y para hacer la comparación con otras obras de la literatura universal. (Actividades 6 y 7).

- Consolidación de la autonomía lectora y valoración de la literatura para el conocimiento de otros mundos, tiempo y culturas. (Actividades 2, 4, 5 y 6).

- Utilización autónoma de la biblioteca del centro, de las bibliotecas del entorno y de bibliotecas virtuales. (Actividades 3, 6 y 7).

- Comprensión, análisis y caracterización de los recursos propios del mundo de la ficción (especialmente de la literaria) en la sociedad actual. (Actividades 2 y 4).

La producción de discursos orales, escritos y audiovisuales (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59071). Destaca la elaboración de un discurso crítico argumentado a partir de la lectura de los textos literarios teniendo en cuenta la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección lingüística. (Actividades 1 y 7).

El conocimiento de los textos clásicos de la literatura (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59071):

- Conocimiento de la tradición literaria (oral y escrita) a partir del contacto directo con el texto y con la ayuda complementaria de otros medios. (Actividades 3, 4 y 6).

- Identificación de la simbología, de los estereotipos y de los tópicos del imaginario colectivo en textos literarios, y con la ayuda de recursos audiovisuales (canciones, películas, etc.). (Actividades 4 y 5).

- Identificación y contextualización de manifestaciones literarias diversas en la estructura de los diferentes géneros literarios, tal como aparecen en los contextos históricos y culturales: narrativos, poéticos, teatrales u otros. (Actividades 2 y 3).

- Identificación de las formas retóricas que constituyen los recursos más habituales del lenguaje literario. (Actividades 1, 5 y 7).

- Reflexión sobre los grandes temas de la literatura, relacionándolos con obras de generaciones diversos y focalizándolo, básicamente, en autores y autoras contemporáneos. (Actividades 2, 3, 5, 6 y 7).

Respecto a la dimensión de investigación y tratamiento de la información (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59072) consideramos que, en general, la propuesta de innovación educativa planteada incorpora en sí misma la ideación, la planificación y la ejecución en grupos de un proyecto de investigación en literatura. Si bien las actividades planteadas implican un material de trabajo específico que facilita el docente, también requieren tareas investigadoras por parte de los estudiantes. De este modo, el escrito (colaborativo) de crítica literaria es el resultado final del tratamiento de un conjunto de textos y fuentes analizadas y trabajadas previamente. Entre las competencias más destacables de esta dimensión en las actividades propuestas se trabajan:

- la identificación y localización de la información contrastando su rigor y credibilidad,

- el uso de las herramientas TIC para la elaboración y la comunicación del conocimiento,
- la elaboración de contenidos interpretando la vinculación entre información diversa y ampliando el conocimiento,
- y la elaboración del producto final con la forma y contenido adecuados.

Además de estas competencias específicas de la materia y del primer curso de la etapa educativa de bachillerato, la propuesta de innovación educativa planteada favorece las competencias generales transversales como son la comunicativa, de investigación, la digital, la plurilingüe e intercultural, la personal e interpersonal y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo (Decreto 142/2008, DOGC, p. 59056).

## 7 Conclusiones

El presente Trabajo de Fin de Máster tenía como objetivos principales una revisión bibliográfica sobre la aplicación didáctica de la teoría literaria y la literatura comparada en bachillerato, así como el diseño de una propuesta educativa adaptada a dicha etapa. Somos conscientes de que la propuesta no ha sido puesta en práctica y ello nos impide mostrar su eficacia. No obstante, creemos que, de llevarse a cabo, los resultados podrían ser positivos y esto se debe a varios motivos.

En primer lugar, la propuesta de innovación educativa surge a partir del cruce entre el programa del currículum educativo catalán (Decreto 142/2008) y las aportaciones de la teoría de la literatura y la literatura comparada. La revisión de uno y otro ha explicitado sus puntos de encuentro y ha sido a partir de estos que se ha diseñado la propuesta con sus objetivos y actividades. Las confluencias de ambos se generan respecto a la necesidad de: favorecer el pensamiento crítico y el cuestionamiento (sobre los textos literarios, otras representaciones artísticas, la experiencia vital de los estudiantes, los conceptos naturalizados, etc.); impulsar la coordinación interdisciplinar, ya que la materia debe contribuir a los aprendizajes de otras materias y viceversa; reconocer el hecho literario como una construcción que dialoga con la tradición de otros textos literarios o representaciones artísticas diversas; atender la diversidad del aula y las propuestas literarias planteadas desde una perspectiva multicultural y plurilingüe, por tanto, también atender la tradición literaria local en su diálogo con la literatura universal y los textos contemporáneos; etc. Es desde la apreciación de estas confluencias entre el currículum educativo y los estudios literarios que se han propuesto las actividades de análisis e interpretación literaria acerca de *La vida es sueño* a través de los temas y motivos, la intertextualidad o el estudio de un rasgo formal, todos ellos realizados desde una aproximación discursiva y de lectura crítica.

En segundo lugar, la propuesta de innovación educativa nace de las necesidades apreciadas en el aula y se diseña para tratar de solventarlas. Ello implica atender factores importantes como: la motivación, la emoción y la curiosidad, el dinamismo del aula, la apreciación de que se trata de una actividad «real», que dialoga con la cotidianidad y la experiencia vital de los estudiantes, la necesidad de que estos sean participantes activos y

autónomos sobre su proceso de aprendizaje, etc.

En tercer lugar, bebe de la didáctica de la literatura y de las aportaciones que la pedagogía ha realizado al ejercicio docente de la literatura. Entre ellos son conceptos claves de la propuesta: el aprendizaje significativo, la necesidad de ajustar las actividades (y las ayudas) a un nivel adecuado del desarrollo del estudiante para que el proceso de aprendizaje y la autonomía se vean favorecidos, la importancia de dar espacio a la interacción con los iguales, la necesidad de favorecer la tensión entre las distintas voces del aula, la importancia de que los estudiantes participen activamente en la corrección y evaluación de su proceso de aprendizaje, así como las dinámicas que favorecen el desarrollo de la competencia lectora y del hábito de lectura, etc.

En cuarto y último lugar, consideramos que la propuesta podrá ser positiva para la educación de los estudiantes porque desde una aproximación digital y colaborativa promueve el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento individual y de la reflexión crítica a través de la tensión generada por las distintas voces que participan en la colaboración conjunta de un texto argumentativo de crítica literaria y, en última instancia, de un *blog* colectivo.

Por todo ello, creemos que la propuesta de innovación educativa puede ser funcional y positiva para su puesta en práctica. Consideramos, además, que la revisión bibliográfica ha sido fecunda, pues solo a partir de ella ha sido posible la propuesta posterior. En este sentido, cabe señalar que ha sido difícil encontrar bibliografía específica sobre propuestas didácticas que partieran de una perspectiva teórica y comparatística ecléctica. Debido a este hecho, fue necesario desarrollar un marco conceptual sólido que justificara la necesidad de una propuesta educativa de esta naturaleza. A pesar de ello, o quizá en consecuencia, la presente es una propuesta que también presenta algunas carencias. Recogemos las aportaciones del tribunal ante el cual se defendió este trabajo para destacar que la propuesta didáctica que se presenta en este Trabajo de Final de Máster no expone con suficiente concreción la temporización de las actividades que plantea y que se deben desarrollar en su puesta en práctica. Cabría, por tanto, revisar la propuesta en relación a la materialización de la misma en el aula.

Finalmente, y en lo que respecta al conjunto de este Trabajo Final de Máster, cabe destacar que con él se han podido trazar los lazos entre el grado de Estudios Literarios, los conocimientos de pedagogía y didáctica adquiridos en la primera parte del Máster de Formación del Profesorado y la experiencia durante el Prácticum II. Poder relacionar los aprendizajes adquiridos en cada uno de ellos en una propuesta educativa ha sido una experiencia enriquecedora. Un aprendizaje que no es sino el punto de partida del profesionalizarse como docente, el comienzo de un camino aún por trazar.

## 8 Bibliografía

1. Sobre la teoría de la literatura, la literatura comparada y la didáctica de la literatura y de la escritura:

Amorós, J.A. (Ed.). (2004). *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona, España: Ariel.

Bordons, G. y Días-Plaja, A. (Coords.). (2005). *Enseñar literatura en secundaria: la formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona, España: Graó.

Bordons, G. y Días-Plaja, A. (1998), L'ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.14, pp.61-73.

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Graó.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp.123-142). Barcelona, España: ICE Universitat Barcelona-Horsori. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html)

Departament d'Educació. (2008). *Decreto 142/2008 de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato*. Diari oficial de Catalunya. Recuperado de: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5183/1011499.pdf>

García, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, España: Akal.

Hassan, A. (2009). La teoría literaria en la educación secundaria. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, n. 4- Sept. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indconte.aspx?d=3334&s=5&ind=177>

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España: Laertes.

Mendoza, A. (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, n. 5. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5\\_31.html#I\\_42\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_31.html#I_42_)

Mendoza, A. (2006). El intertexto lector. En, García Gutierrez, M<sup>a</sup> E. (Coord.). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria: Materiales para la formación del profesorado, vol. II, La educación literaria*. Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Rodríguez-Martínez, F. (2016). El comentario de textos literarios en Educación Secundaria: evolución metodológica y papel de la literatura comparada, *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, n. 15 (2), pp.119-135. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona, España: Graó.

1. Sobre el trabajo cooperativo, la escritura colaborativa y los entornos digitales:

Boruszko, G. (2013). New Technologies and Teaching Comparative Literature. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 15.6. Recuperado de:

<http://dx.doi.org/10.7771/1481-4374.2355>

Corcelles, M. y Pujadas, A. (2012). *La construcció del pensament a l'aula: Filosofia, escriptura i treball cooperatiu al Batxillerat*. Barcelona, España: Barcanova.

Llorens, R. F. y Rovira, J. (2012). De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura. En Mendoza, A. (coord.). *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario*, pp.262-274. Barcelona, España: Octaedro Recursos.

1. Sobre el Barroco, Calderón de la Barca y *La vida es sueño*:

Calderón de la Barca, P. (1993). *La vida es sueño*. Barcelona, España: Planeta.

Kenneth, C. (1979). *Civilización*. Madrid, España: Alianza.

Lope de Vega, F. (1981). *Fuente Ovejuna; El caballero de Olmedo; La dama boba; El castillo sin venganza; Arte nuevo de hacer comedias*. Barcelona, España: Castell y Moretón.

Lope de Vega, F. (1995). *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*. Madrid, España: Cátedra.

Martí, S., Fortuny, J. , López, M. y Rafols, J. (2014). *Lengua castellana y Literatura. Bitácora I. Primero de bachillerato*. Barcelona, España: Teide.

Navarro, R. (2016). *Por sus culpas o por sus gracias. Pasiones y trucos en el gran teatro áureo: de Lope a Calderón*. Calambur: Barcelona, 2016.

RTVE. *Mirar un cuadro, Velázquez*, Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/mirar-un-cuadro/mirar-cuadro-meninas-velazquez/1887651/>

Riquer, M. y Valverde, J.M. (1979). *Historia de la literatura universal*. Barcelona, España: Planeta.

Rodríguez, E. La vida es sueño: obra paradigmática. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/portales/calderon\\_de\\_la\\_barca/su\\_obra\\_vida\\_es\\_sueno/#teoria](http://www.cervantesvirtual.com/portales/calderon_de_la_barca/su_obra_vida_es_sueno/#teoria)

Valverde, J. M. (1980). *El barroco: una visión de conjunto*. Barcelona, España: Montesinos.



## **9 Anexos**

## Anexo 1

Fragmento del monólogo de Segismundo para todas las actividades.

### [ESCENA XIX]

SEGISMUNDO. Es verdad, pues: reprimamos  
esta fiera condición,  
esta furia, esta ambición, 2150  
por si alguna vez soñamos.  
Y si haremos, pues estamos  
en mundo tan singular,  
que el vivir sólo es soñar;  
y la experiencia me enseña, 2155  
que el hombre que vive, sueña  
lo que es, hasta despertar. ◀  
Sueña el rey que es rey, y vive  
con este engaño mandando,  
disponiendo y gobernando; 2160

2152. *Y si haremos*; «sí que lo haremos...» (en plural mayestático).

76

### CALDERÓN DE LA BARCA

y este aplauso, que recibe  
prestado, en el viento escribe  
y en cenizas le convierte  
la muerte (¡desdicha fuerte!):  
¡que hay quien intente reinar 2165  
viendo que ha de despertar  
en el sueño de la muerte!  
Sueña el rico en su riqueza,  
que más cuidados le ofrece;  
sueña el pobre que padece 2170  
su miseria y su pobreza;  
sueña el que a medrar empieza,  
sueña el que afana y pretende,  
sueña el que agravia y ofende,  
y en el mundo, en conclusión, 2175  
todos sueñan lo que son,  
aunque ninguno lo entiende.  
Yo sueño que estoy aquí,  
de estas prisiones cargado;  
y soñé que en otro estado 2180  
más lisonjero me vi.  
¿Qué es la vida? Un frenesí.  
¿Qué es la vida? Una ilusión,  
una sombra, una ficción,  
y el mayor bien es pequeño; 2185  
que toda la vida es sueño,  
y los sueños, sueños son.

2162. Las glorias que recibe las escribe en el viento, o sea, en una materia fugaz e inconsistente.

Fuente: Calderón de la Barca, P. (1993). *La vida es sueño*. Barcelona, España: Planeta.

## Anexo 2

### Fragmento para la actividad 5

SEGISMUNDO Sí, hora es ya de despertar.

CLOTALDO ¿Todo el día te has de estar durmiendo? ¿Desde que yo  
—155→  
al águila que voló  
con tarda vista seguí, 1110  
y te quedaste tú aquí,  
nunca has despertado?

SEGISMUNDO No,  
ni aun agora he despertado;  
que según, Clotaldo, entiendo,  
todavía estoy durmiendo, 1115  
y no estoy muy engañado.

Porque si ha sido soñado  
lo que vi palpable y cierto,  
lo que veo será incierto;  
y no es mucho que rendido, 1120  
pues veo estando dormido  
que sueñe estando despierto.

Fuente: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-es-sueno--0/html/>

Puede ser útil facilitar a los estudiantes alguna de las siguientes citas propuestas del análisis que realiza Rosa Navarro (2016) respecto al tema, ya que a través de estas los alumnos pueden enriquecer su trabajo crítico y reflexivo.

«Lo curioso es que, encerrando a Segismundo, [Basilio el Rey] fue el artífice del destino que pretendía evitar [...] había obrado bien, sin darse cuenta de que es su forma de obrar la que confirma su lectura de los astros»

«El vuelo del águila abre y cierra la “experiencia”, sueño para Segismundo, realidad para los demás. F. Ruiz Ramón (1997:190) califica de «trampa hermenéutica» ese recurso de Clotaldo: [...]para hacer real la trampa: el águila vista por Segismundo despierto antes de ser drogado y la conexión, sin ruptura de continuidad temporal y espacial, entre el momento de dormirse en la torre y el momento de despertar en ella, escamoteando entre ambos momentos el tiempo real de la experiencia en palacio»

«convicción de que hay que saber e ignorar, y ver que no es nada todo: es la gran verdad que proyecta sobre nosotros esa confusión de límites entre vigilia y sueño»

«Segismundo renuncia a todo, se vence en condición de fiera, como persona; en condición de enamorado; deja que Rosaura se case con Astolfo. Reestablece la armonía en la vida y en el teatro porque el fin de *La vida es sueño* es esencialmente teatral, imperan todas sus convenciones.»

«Son lecciones que aparecen en lugares discretos de una obra clásica de hondura inmensa. La que nos da sobre la ambición del ser humano puede simbolizarse en ese vuelo del águila que actúa encerrando el espacio de un supuesto sueño que fue ensayo de vida.» (pp.139-155)

### Anexo 3

Fragmento para la actividad 6. Respuesta moral de Segismundo al dilema

	Clotaldo, vuestro valor os envidio y agradezco.	2415
	Idos a servir al rey, que en el campo nos veremos.— Vosotros tocad al arma.	
CLOTALDO.	Mil veces tus plantas beso.	
SEGISMUNDO.	A reinar, fortuna, vamos; no me despiertes si duermo, y si es verdad, no me duermas. Mas sea verdad o sueño, obrar bien es lo que importa; si fuere verdad, por serlo; si no, por ganar amigos para cuando despertemos.	2420
	<i>Vanse y tocan al arma.</i>	2425
2408. <i>Valerte, «ayudarte».</i>		

Fuente: Calderón de la Barca, P. (1993). *La vida es sueño*. Barcelona, España: Planeta.

Lope de Vega, *El comendador de Ocaña*, Soneto del Comendador, Acto 2.

[Soneto.]

COMENDADOR	Cuentan de un rey que a un árbol adoraba, y que un mancebo a un [mármol] asistía, a quien, sin dividirse noche y día, sus amores y quejas le contaba.	795
	Pero el que un tronco y una piedra amaba, más esperanza de su bien tenía, pues, en fin, acercársele [podía], y a hurto de la gente le abrazaba.	800
	¡Mísero yo, que adoro [en] otro muro colgada aquella ingrata y verde hiedra, cuya dureza enternecer procuro!	
	Tal es el fin que mi esperanza medra; mas, pues que de morir estoy seguro, ¡plega al amor que te convierta en piedra!	805

(Vase.)

Fuente:[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peribanez-y-el-comendador-de-ocana--0/html/ff82a608-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_3\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peribanez-y-el-comendador-de-ocana--0/html/ff82a608-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_3_)

## Shakespeare, Monólogo de Hamlet, Acto III, escena IV.

HAMLET.- Existir<sup>98</sup> o no existir, ésta es la cuestión. ¿Cuál es más digna acción del ánimo, sufrir los tiros penetrantes de la fortuna injusta, u oponer los brazos a este torrente de calamidades, y darlas fin con atrevida resistencia? Morir es dormir. ¿No más? ¿Y por un sueño, diremos, las aflicciones se acabaron y los dolores sin número, patrimonio de nuestra débil naturaleza?... Este es un término que deberíamos solicitar con ansia. Morir es dormir... y tal vez soñar. Sí, y ved aquí el grande obstáculo, porque el considerar que sueños podrán ocurrir en el silencio del sepulcro, cuando hayamos abandonado este despojo mortal, es razón harto poderosa para detenernos. Esta es la consideración que hace nuestra infelicidad tan larga. ¿Quién, si esto no fuese, aguantaría la lentitud de los tribunales, la insolencia de los empleados, las tropelías que recibe pacífico el mérito de los hombres más indignos, las angustias de un mal pagado amor, las injurias y quebrantos de la edad, la violencia de los tiranos, el desprecio de los soberbios? Cuando el que esto sufre, pudiera procurar su quietud con sólo un puñal. ¿Quién podría tolerar tanta opresión, sudando, gimiendo bajo el peso de una vida molesta si no fuese que el temor de que existe alguna cosa más allá de la Muerte (aquel país desconocido de cuyos límites ningún caminante torna) nos embaraza en dudas y nos hace sufrir los males que nos cercan; antes que ir a buscar otros de que no tenemos seguro conocimiento? Esta previsión nos hace a todos cobardes, así la natural tintura del valor se debilita con los barnices pálidos de la prudencia, las empresas de mayor importancia por esta sola consideración mudan camino, no se ejecutan y se reducen a designios vanos. Pero... ¡la hermosa Ofelia! Graciosa niña, espero que mis defectos no serán olvidados en tus oraciones.

Fuente: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hamlet-tragedia--1/html/ff18f76c-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_28.html#I\\_10\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hamlet-tragedia--1/html/ff18f76c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_28.html#I_10_)

Para enriquecer tu reflexión puede leer algunos fragmentos significativos del análisis que realiza el crítico Erich Auerbach (2008) en «El príncipe cansado», *Mímesis: la representación de la realidad en la literatura occidental*:

«[la literatura del Siglo de Oro] ofrece un tratamiento de la realidad vital íntimamente emparentado con el isabelino, tanto por la mezcla de los niveles de estilo como por la intención general, que abarca en verdad la representación de la realidad corriente, pero no como finalidad. Esta literatura sobrepasa la mera realidad: el empeño por una poetización y elevación constante de la realidad es aún más perceptible que en Shakespeare. [...]

El motivo tan importante y propiamente central de la literatura española, la honra de la mujer, proporciona ocasión de complicaciones trágicas incluso entre campesinos, y de este modo aparecen dramas populares de carácter trágico. [...] El realismo español es más decididamente popular y de un mayor contenido en vida del pueblo que el realismo inglés de la misma época: nos presenta en general mucha más realidad contemporánea corriente.

[...]el realismo del Siglo de Oro es extremadamente colorista, poetizante e ilusionista; ilumina la realidad cotidiana con los rayos de las formas ceremoniosas en el trato, con formaciones verbales rebuscadas y preciosistas, con el grandioso *pathos* del ideal

caballeresco y con todo el encanto interior y exterior de la devoción barroca y contrarreformista: hace del mundo un teatro de la maravilla. Y en el teatro de la maravilla [...] reina una ordenación fija; en el mundo es verdad que todo es un sueño, pero nada un enigma que incite a la solución; hay pasiones y conflictos, pero problemas no.

Es con toda seguridad Cervantes quien a lo sumo nos presenta personajes que ofrezcan un carácter problemático; pero basta comparar la locura de simple desvarío, fácilmente comprensible y finalmente curable de Don Quijote, con la locura fundamental, multívocal e insanable de Hamlet, para darse cuenta de la diferencia.

En estas obras [españolas del barroco] las acciones de los hombres se proponen preferentemente patentizar y corroborar la actitud moral, sea trágica o cómica o mezcla de los dos; si producen algún efecto, si empujar algo hacia delante, si ponen una cosa en movimiento, ello no tiene mayor importancia, pues después de todo el orden del mundo permanece tan invariable como antes.» (2008, pp.310-313)

## **Anexo 4**

Reflexión acerca del proceso de lectura: poseer un saber metacognitivo

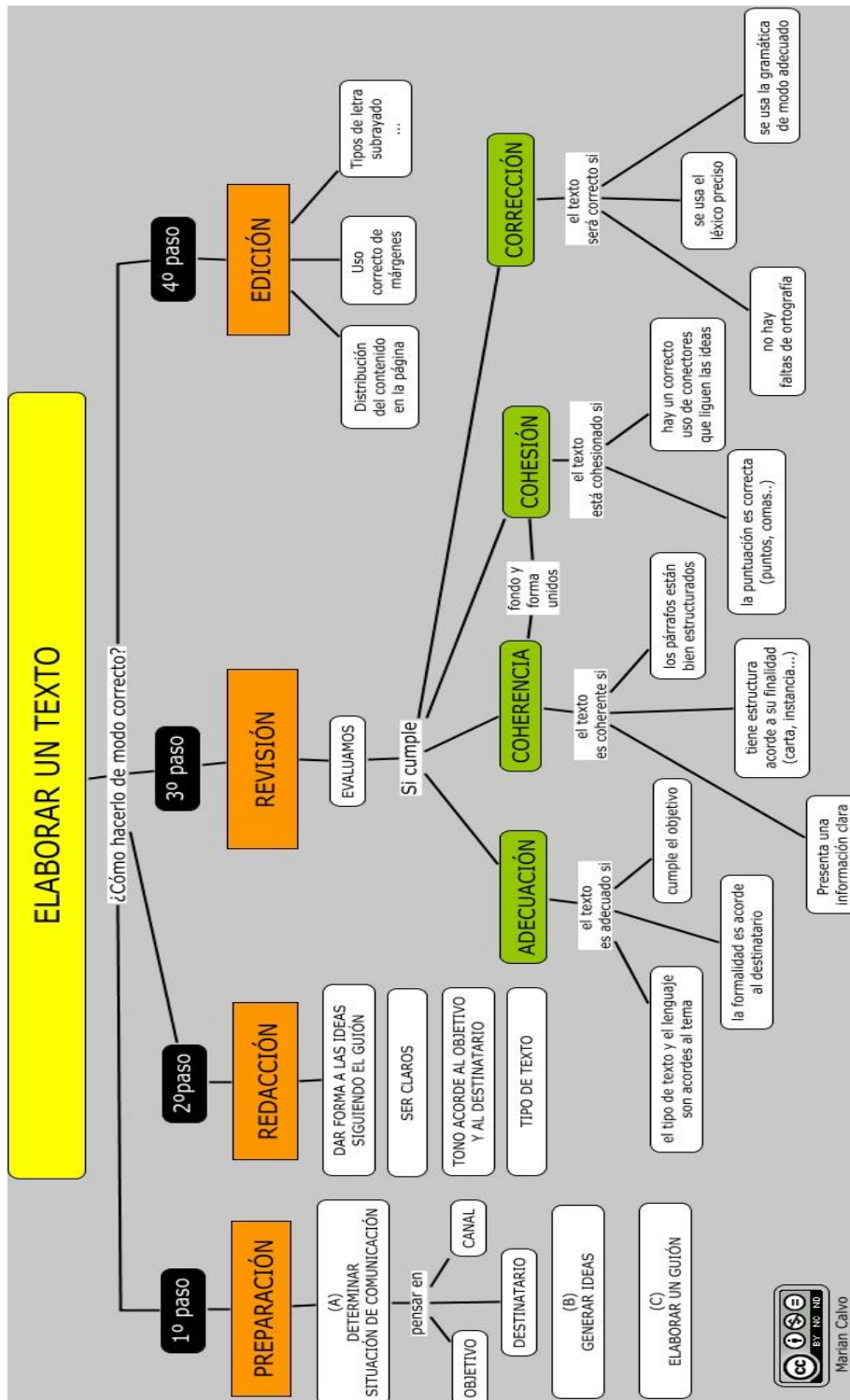
*Ahora que ya has leído y escrito críticamente sobre un fragmento de un texto literario, contesta a las siguientes preguntas:*

1. ¿Podrías indicar cuáles han sido los pasos o fases de tu lectura?
2. ¿Consideras que estos pasos son adecuados para la lectura de cualquier otro texto?
3. ¿Crees que has adquirido nuevos conocimientos que te han ayudado a comprender mejor el texto? ¿podrías señalar algún recurso destacable?
4. ¿Consideras que esos conocimientos te podrán ser útiles para otros textos? ¿Por qué?
5. ¿Cuál ha sido la actividad que más te ha ayudado en el proceso de lectura crítica? ¿Por qué?



## Anexo 5

### Pautas de escritura



Esquema facilitado por Eva Martínez (Facultad de Filología)

<http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1L04FV6ZZ-YYG300-LY/Elaborar%20un%20texto.cmap.cmap>

## Anexo 6

Autoevaluación del trabajo en equipo						
Fecha:						
Nombre del equipo:						
Sí: 1p Bastante: 0,5 No mucho: 0,25 No: 0	S	B	NM	N	Puntos	Comentarios específicos:
1. ¿Nos hemos organizado bien y hemos aprovechado el tiempo?						
2. ¿Hemos creado un buen ambiente de trabajo?						
3. ¿Nos hemos implicado todos y hemos cooperado?						
4. ¿Hemos realizado cada uno el rol que le correspondía?						
5. ¿Hemos resuelto los conflictos que han surgido?						
6. ¿Creemos que aprendemos más trabajando juntos que de forma individual?						

7. ¿Estamos aprendiendo a observar rasgos literarios y a leer críticamente?						
8. ¿Hemos aprendido a escuchar y argumentar?						
9. ¿Estamos aprendiendo a revisar nuestro trabajo y el de nuestros compañeros a través de aportaciones positivas para el aprendizaje?						
10. ¿Estamos aprendiendo a observar el diálogo entre la literatura y nuestra actualidad?						
Puntuación total	Comentarios globales:					
¿Qué actividades destacarías como positivas porque nos han ayudado a aprender nuevos aspectos y a reflexionar? ¿Por qué?						

Pauta adaptada de Corcelles y Pujadas, 2012.

## Anexo 7

### Rúbrica para la coevaluación de un texto argumentativo

CATEGORÍA	5- EXCELENTE (1p)	4 – MUY BUENO (0,75p)	3 – BUENO (0,5)	2- REGULAR (0,25p)	1- DEFICIENTE (0 p)
<b>SITUACIÓN COMUNICATIVA: TEMA, PROPÓSITO Y DESTINATARIO</b> ¿se expone con claridad y es adecuado? ¿cumple con los objetivos de la actividad? ¿la formalidad es acorde al destinatario?					
<b>COHERENCIA: ESTRUCTURA EXTERNA</b> ¿Los párrafos están bien estructurados y diferenciados? ¿hay un orden en la presentación de las ideas?					
<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL TEXTO: TESIS Y ARGUMENTOS</b> ¿se plantea con claridad la tesis? ¿se exponen argumentos variados? ¿son sólidos y contrastados? ¿hay contrargumentos, ejemplos, citas?					
<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL TEXTO: CONCLUSIÓN</b> ¿se expone con claridad? ¿va acorde a la argumentación, deriva de ella?					
<b>COHESIÓN: USO DE CONECTORES Y MARCADORES</b> ¿las ideas están ligadas correctamente? ¿el uso de los marcadores y conectores es correcto?					
<b>PUNTUACIÓN</b> La puntuación ¿es correcta? ¿favorece la claridad de las ideas? ¿genera un ritmo de lectura adecuado?					
<b>USO DEL LENGUAJE: ASPECTOS SEMÁNTICOS</b> ¿es léxico es rico y variado? ¿hay sinonimias, hipónimos, ausencia de repeticiones, un léxico acorde con el registro?					
<b>USO DEL LENGUAJE: ASPECTOS SINTÁCTICOS</b> ¿Hay concordancia? ¿los pronombres y determinantes están bien empleados?					
<b>USO DEL LENGUAJE: ASPECTOS ORTOGRÁFICOS</b> ¿Hay una ausencia de errores ortográficos? ¿los acentos son correctos? ¿no hay errores de grafía?					
<b>EDICIÓN: ASPECTOS FORMALES</b> ¿Hay un uso adecuado de los márgenes? ¿los títulos se presentan en cursiva?					

