

# Universidad de Huelva

Departamento de Filología Española y sus Didácticas



## El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)

Memoria para optar al grado de doctor  
presentada por:

**Manuel González Mairena**

Fecha de lectura: 22 de enero de 2016

Bajo la dirección de los doctores:

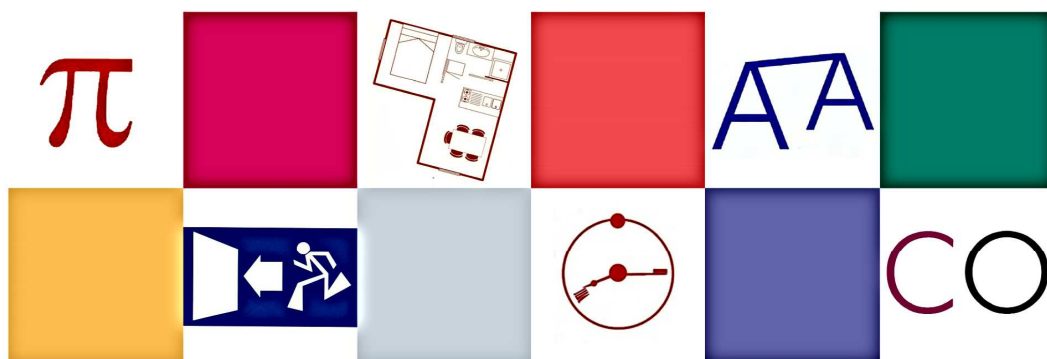
Alberto Manuel Ruiz Campos

María Amor Pérez Rodríguez

**Huelva, 2016**



EL DESARROLLO DE  
**LA COMPETENCIA LITERARIA**  
**EN LOS ADOLESCENTES**  
A TRAVÉS DEL PREMIO ANDALUCÍA  
JOVEN DE POESÍA (2001-2010)



TESIS DOCTORAL  
Manuel González Mairena

DIRECTORES  
Dr. Alberto M. Ruiz Campos  
Dra. M<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez

**El desarrollo de la competencia literaria en los  
adolescentes a través del Premio Andalucía  
Joven de Poesía (2001-2010)**

**Tesis doctoral**

**Manuel González-Mairena**

Directores

**Dr. Alberto-Manuel Ruiz-Campos**

**Dra. M<sup>a</sup>-Amor Pérez-Rodríguez**



**Universidad  
de Huelva**

Departamento Filología Española y sus Didácticas  
Universidad de Huelva, 2015

El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes  
a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)

Tesis Doctoral

Manuel González-Mairena

Directores: Dr. Alberto-Manuel Ruiz-Campos

Dra. M<sup>a</sup>-Amor Pérez-Rodríguez

Programa: Canon literario occidental y enseñanza de lenguas

Departamento Filología Española y sus Didácticas

Universidad de Huelva, 2015

## **Resumen**

En la sociedad actual la literatura tiene un papel secundario en los hábitos culturales y el alumnado no siente la necesidad de leer textos literarios. Este trabajo trata de analizar por qué ocurre esto y si modificando aspectos vinculados con la enseñanza de la literatura, tales como temas, lecturas propuestas y enfoques podría mejorarse el desarrollo de la competencia literaria. Para ello se indaga en el significado de la educación y competencia literaria, en el marco legal educativo, y se investiga en una muestra de estudiantes andaluces de Secundaria, sus preferencias y hábitos lectores, de manera específica en el ámbito de la poesía, con la finalidad de diseñar una propuesta metodológica. Dicha propuesta incluye textos de poetas jóvenes andaluces, cuyas formas y temas se presuponen más adecuadas a los intereses y expectativas detectados en el análisis, así como más idóneos para promover la motivación del alumnado hacia una lectura significativa y provechosa de la poesía.

**Palabras clave:** competencia literaria, educación literaria, propuesta didáctica, poesía, jóvenes.

## **Abstract**

In the actual society literature has a supporting role in cultural habits and the students do not feel the need to read literary texts. This work try to analyze why this happens and if possible change themes, readings and points of view with the main of development of the literary competence. We study the concepts of education and competence, the educational laws, and we try to know the literary competence of the Secondary students in Andalucía, preferences and reading habits, in order to devise an educational proposal. This proposal includes texts by young writers from Andalucía, whose forms and themes presuppose more appropriate to the expectations detected in the analysis, most appropriate to promote student motivation toward a meaningful and profitable reading of poetry.

**Keywords:** literary competence, literary education, educational proposal, poetry, youth.



# Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>AGRADECIMIENTOS</b> .....  | 9  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....   | 11 |
| <br>  |    |
| <b>I. MARCO TEÓRICO</b>   |    |
| <hr/>   |    |
| <b>1. EDUCACIÓN LITERARIA</b> .....   | 15 |
| 1.1. Modelos didácticos en la enseñanza de la literatura .....                | 16 |
| 1.1.1. Modelo retórico.....   | 16 |
| 1.1.2. Modelo historicista .....  | 17 |
| 1.1.3. Modelo textual: el comentario de textos.....                           | 18 |
| 1.1.4. Modelo basado en el conocimiento de los textos .....                   | 19 |
| 1.2. Didáctica de la literatura .....   | 19 |
| 1.2.1. El proceso de recepción lecto-literaria. El enfoque comunicativo ..... | 24 |
| 1.2.1.1. Desarrollo de la educación literaria: lectura y lector .....         | 30 |
| <b>2. COMPETENCIA LITERARIA</b> .....   | 37 |
| 2.1. El lector y la competencia lectora .....                                 | 40 |
| 2.2. El desarrollo de la competencia literaria .....                          | 45 |
| <b>3. PROCESOS INTERTEXTUALES Y CULTURALES</b> .....                          | 51 |
| 3.1. Recepción del texto literario.....                                       | 53 |
| 3.2. El lector modelo y la co-creación.....                                   | 56 |
| 3.3. Referentes culturales .....  | 58 |
| 3.4. Aplicación didáctica .....   | 60 |
| <b>4. MARCO EDUCATIVO LEGAL</b> .....   | 65 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1. Educación Secundaria .....  | 68  |
| 4.2. Fines, competencias y objetivos .....                                 | 69  |
| 4.3. Área de Lengua Castellana y Literatura.....                           | 73  |
| 4.3.1. Competencias básicas en Lengua Castellana y Literatura.....         | 74  |
| 4.3.2. Objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria. | 75  |
| 4.3.3. Contenidos educativos.....  | 76  |
| 4.3.4. Criterios de evaluación .....                                       | 91  |
| 4.4. La ESO en Andalucía .....   | 95  |
| 4.4.1. La educación literaria en Andalucía .....                           | 98  |
| 5. MOTIVACIONES DE LOS JÓVENES Y ADOLESCENTES.....                         | 101 |
| 5.1. Ocio y tiempo libre en la juventud contemporánea .....                | 104 |
| 5.2. La literatura entre los jóvenes.....                                  | 106 |
| 6. EL CANON Y LA SELECCIÓN DE TEXTOS.....                                  | 111 |
| 6.1. Más allá del canon. Propuesta de corpus .....                         | 116 |
| 6.1. La selección de textos poéticos .....                                 | 125 |
| 6.2. Panorama literario: tradición y modernidad .....                      | 129 |
| 7. PREMIO ANDALUCÍA JOVEN DE POESÍA .....                                  | 137 |
| 7.1. Premios y premiados. De autores y libros. ....                        | 139 |
| 7.1.1. Elena Medel: <i>Mi primer bikini</i> .....                          | 139 |
| 7.1.2. Antonio Portela: <i>¿Estás seguro de que no nos siguen?</i> .....   | 146 |
| 7.1.3. Juan Manuel Gil: <i>Guía inútil de un naufragio</i> .....           | 151 |
| 7.1.4. Raúl Quinto: <i>La piel del vigilante</i> .....                     | 154 |
| 7.1.5. Alejandra Vanessa: <i>Colegio de monjas</i> .....                   | 158 |
| 7.1.6. José Daniel García: <i>El sueño del monóxido</i> .....              | 161 |
| 7.1.7. Rubén Martín: <i>Radiografía del temblor</i> .....                  | 168 |
| 7.1.8. Miriam Jurado: <i>La muchacha del Mar Rojo</i> .....                | 172 |
| 7.1.9. Miguel Ángel Feria Vázquez: <i>El escarbadero</i> .....             | 175 |
| 7.1.10. Carmen Garrido Ortiz: <i>La hijastra de Job</i> .....              | 181 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.1.11. Virginia Aguilar Bautista: <i>Seguir un buzón</i> .....             | 186 |
| 7.1.12. Alejandro Díaz del Pino: <i>Carretera abierta al amanecer</i> ..... | 190 |

## II. INVESTIGACIÓN

---

|  |     |
|--|-----|
| 1. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ..... | 197 |
| 2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....             | 198 |
| 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....                            | 199 |
| 3.1. Naturaleza de la investigación .....                      | 199 |
| 3.2. Fases de la investigación .....                           | 201 |
| 3.3. Procedimiento de la investigación .....                   | 202 |
| 4. LA MUESTRA .....  | 204 |
| 5. PROCESO Y TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS .....          | 205 |
| 5.1. El cuestionario .....                                     | 205 |
| 5.2. Diseño del cuestionario .....                             | 208 |
| 5.3. Evaluación del cuestionario .....                         | 210 |
| 5.3.1. Revisión de expertos .....                              | 211 |
| 5.3.2. Prueba piloto .....                                     | 215 |
| 5.3.3. Validación y fiabilidad .....                           | 216 |
| 6. RESULTADOS .....  | 219 |
| 6.1. Análisis de los cuestionarios .....                       | 219 |
| 6.1.1. Datos identificativos .....                             | 220 |
| 6.1.2. Preferencias y hábitos literarios .....                 | 224 |
| 6.1.3. Competencia poética .....                               | 232 |
| 6.1.4. Perspectivas didácticas .....                           | 237 |

## III. PROPUESTA DIDÁCTICA

---

|   |     |
|---|-----|
| 1. PROPUESTA DIDÁCTICA EN COMPETENCIA LITERARIA ..... | 247 |
| 1.1. Estructura y metodología .....                   | 248 |

---

|  |     |
|--|-----|
| 1.2. Competencias .....  | 249 |
| 1.3. Objetivos .....   | 251 |
| 1.4. Contenidos.....   | 252 |
| 1.5. Orientaciones metodológicas.....                              | 253 |
| 1.6. Criterios e instrumentos de evaluación.....                   | 254 |
| 2. PROPUESTA: ANDALUCÍA JOVEN DE POESÍA.....                       | 257 |
| 2.1. Muestra de libros .....                                       | 257 |
| 2.2. Tema a tema .....   | 259 |
| 2.3. Cuaderno de lecturas .....                                    | 259 |
| 2.4. Club de lectura.....  | 260 |
| <br>   |     |
| IV. CONCLUSIONES   |     |
| <hr/>  |     |
| 1. CONCLUSIONES .....  | 265 |
| 2. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.....                        | 273 |
| <br>   |     |
| V. REFERENCIAS   |     |
| <hr/>  |     |
| 1. REFERENCIAS.....  | 277 |
| 2. NORMATIVA .....   | 311 |
| <br>   |     |
| VI. ANEXOS   |     |
| <hr/>  |     |
| Anexo 1. Guía de evaluadores .....                                 | 315 |
| Anexo 2. Guía de cumplimentación del cuestionario .....            | 319 |
| Anexo 3. Cuestionario.....   | 321 |
| Anexo 4. Mail Delegación Territorial en Granada de Educación ..... | 325 |
| Anexo 5. Propuesta didáctica: Andalucía Joven de Poesía.....       | 327 |

## Agradecimientos

Una vez culminado un proceso como el de una tesis, uno siente la necesidad de agradecer y reconocer la labor de mucha gente. Aquí condenso en pocas líneas lo mucho que os estimo.

- A mis directores, por haberme acompañado y guiado en este proceso. A Alberto porque un día me miró a los ojos y me propuso que siguiera esta senda. A M<sup>a</sup> Amor porque ha aguantado mis vaivenes y me ha hecho mejor investigador y mejor persona.
- A José Ignacio, que confió en mí como investigador antes de serlo.
- A los docentes e investigadores que colaboraron en este trabajo.
- A los compañeros del Pabellón 6, porque entre UniRadio y el CRM vieron nacer estas páginas y aún siguen ahí.
- A Águeda, porque siempre es bueno tener a alguien para charlar en el camino, y más aún si se adelanta unos metros y te cuenta de qué va.
- A esos amigos de toda la vida, ahora Grupo Otoño, porque comprendieron mis ausencias.
- A mi padre y a mi hermano, que nunca entendieron del todo de qué iba esto pero no dejaron de interesarse y de animarme.
- A los ausentes, que tanto me dieron. A mi madre, que pronto comprendió que mi mundo estaba hecho de palabras y no dejó de arroparme en ellas.
- A mis hijos, Manuel y Lucía, a quienes he robado muchas horas de juego y risas y solo pidieron a cambio un puñado de abrazos y besos.
- A ti, Lorena, razón de mi equilibrio y de tantas otras cosas.



## **Introducción**

Nos encontramos en un momento en el que la mayor parte de la sociedad está alfabetizada, cuando la enseñanza es obligatoria, y el número de egresados universitarios alcanza sus máximos históricos. En ese mismo entorno la literatura está sufriendo un claro retroceso como elemento de valor cultural y de ocio, especialmente por el auge de nuevos modos de entretenimiento digital y tecnológico. Este hecho parece aún más notable en la etapa adolescente, etapa tan determinante en la formación de la persona. Los informes PISA llevan años señalando el problema de la comprensión lectora, problema que quienes se acercan a las aulas de Secundaria notan aún más si se trata de textos literarios.

La literatura un lenguaje con sus propios códigos de acceso, y la competencia literaria es la capacidad que habilita para el acceso y conocimiento de las obras literarias. En un currículum basado en competencias, el Área de Lengua Castellana y Literatura será el espacio apropiado para fomentar su desarrollo, pero algo ha de suceder en el proceso cuando todo apunta a que el joven actual no está preparado. No alcanza unos buenos niveles de competencia literaria, principalmente porque parece que no encuentra interés en los textos que se proponen, en especial los poéticos.

Con esta investigación hemos querido ahondar en el problema y plantear posibles soluciones, a partir del análisis de lo que ocurre con el desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes de Andalucía para posteriormente plantear una propuesta didáctica.

Este proceso se inicia con la revisión de los estudios que abordan aspectos de la educación literaria, la Didáctica de la Literatura y la competencia literaria. Un proceso de profundización en los conceptos y las líneas metodológicas que se han venido usando recientemente, así como los nuevos planteamientos, basados en el enfoque comunicativo de los textos. Porque el alumno del siglo XXI sólo podrá formar su competencia literaria, su capacidad para abordar un texto literario con

autonomía y llegar a comprenderlo, si se enfrenta a textos con los que pueda dialogar, que respondan a sus necesidades e intereses. La formación en competencia debe dejar a un lado el saber enciclopédico para desarrollar el saber instrumental. Y el único medio para desarrollar esta competencia literaria es por el camino de la propia literatura. Es un proceso de retroalimentación, en el que la lectura de unas obras es la que abre el camino para acceder a otras.

Revisamos el marco legal que define el currículum de los discentes, atendiendo al plano estatal y autonómico, en relación con el desarrollo de las competencias en el Área de Lengua Castellana y Literatura el papel que tienen los contenidos y los criterios de evaluación, que al cabo es cómo se determina la consecución de los objetivos marcados.

En este proceso comprobamos las barreras que encuentra el profesorado. En el campo de la formación literaria sí que se encuentran herramientas para la narrativa - gracias especialmente al auge y el reconocimiento que posee la Literatura Juvenil-, pero no ocurre lo mismo con la poesía, de la que apenas hemos hallado referentes. Por eso hemos planteamos un estudio y una propuesta de corpus textual de las obras que integran la nómina del Premio Andalucía Joven de Poesía. En esta fase analizamos las potencialidades de las doce obras galardonadas entre 2001 y 2010: temas, estructuras, estilos de lenguaje, vocabulario, recursos literarios, ritmo y métrica, así como los procesos culturales e intertextuales que las obras contenían.

Una vez reconocidos los principales aspectos teóricos en torno a la competencia literaria, y haber hecho el estudio de un posible corpus textual, falta por observar la otra parte de este proceso dialógico, al receptor. Así diseñamos una investigación con la que establecer y delimitar el nivel de competencia literaria del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Este estudio se realizó mediante un cuestionario que atendía a cuatro dimensiones: datos identificativos; preferencias y hábitos literarios; competencia poética; y perspectivas didácticas. Los resultados obtenidos nos ayudarán a trazar el perfil que define a nuestro alumnado, para finalmente realizar una propuesta didáctica que favorezca el desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes que ocupan nuestras aulas.

Nuestro trabajo, en conclusión, trata de responder a los interrogantes que se plantean en el ámbito educativo, aportar una herramienta y una visión útil para reabrir el diálogo entre la poesía y los alumnos de Secundaria.

# **I. MARCO TEÓRICO**



# 1. Educación literaria

La Didáctica de la Lengua y la Literatura está fundamentada a partir de la confluencia de las contribuciones de diversas disciplinas. En ella se delimita el concepto de lengua y literatura como instrumento social y el conocimiento de cómo se desarrolla la enseñanza-aprendizaje. Es un área, pues, que se ha ido definiendo a partir de las aportaciones de diversas bases científicas (lingüísticas, literarias, discursivo-socioculturales y psicopedagógicas), lo cual no supone que sea la suma de las mismas, sino la transformación de los datos aportados por éstas para sus fines específicos; convirtiéndose de este modo en el catalizador entre los procesos científicos y los procesos psicológicos de aprendizaje, siendo el medio para que el docente pueda llevar a cabo la necesaria transposición que convierta los contenidos científicos de disciplinas específicas en didácticos (Chevallard, 1991). Como resume Prado (2004, p. 35), «los autores conciben esta disciplina desde el campo de la acción y la intervención para solucionar problemas concretos relativos a la materia que se enseña, (...) mediante la búsqueda de enfoques didácticos y orientaciones metodológicas, basadas en las tendencias más recientes de las teorías lingüísticas y literarias como alternativas para abordar su enseñanza». Por tanto, se constituye en un campo específico surgido desde la práctica y cuyo objeto ha de ser el análisis de los objetivos, los contenidos y los métodos de la educación lingüística y literaria y la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean al profesorado para desarrollar dicha educación con éxito.

Así, en el campo de la literatura, la Didáctica de la Lengua y la Literatura desempeña esa labor de engranaje, tan necesaria para poner al alcance del alumnado los contenidos literarios, de manera que puedan ser aprendidos de forma significativa y favorezcan su desarrollo lingüístico. Esto es lo que se denomina educación literaria o enseñanza de la literatura.

Tradicionalmente, cuando se aborda un concepto como el de la educación literaria tiende a confundirse el término «literatura» con el de «historia de la

literatura», motivo éste por el que su estudio y aprendizaje se ha limitado al «aprendizaje», entendido éste como la memorización de datos, títulos, argumentos, listados de rasgos descriptivos del estilo de la obra, de la época y del autor. Donde la valoración se asimila según la impronta que el autor y sus obras han merecido en el ámbito de los estudios literarios, y los datos acumulativos que de esos estudios se han concluido. Una línea formativa que ha venido modificándose con el paso de los años, con el fin de alcanzar «la lectura-placer, leer literatura exige, pues, un aprendizaje distinto» (Orquín, 1998, p. 22). Como señala Mendoza (2005, p. 42), «cuando la enseñanza de la literatura se limita a la presentación descriptiva y enumerativa de un *catálogo* (...) seleccionado de autores y de obras (a veces de capítulos), que el alumno *ha de conocer*, no se avanza en lo que debería constituir una eficaz educación/formación literaria».

No se niega, por tanto, la necesidad de atesorar una serie de conocimientos enmarcados en la rama de la historia literaria, sino de fomentar otros que realmente encaucen la vía de la lectura literaria. Es aquí donde la didáctica juega un papel fundamental en nuestros días, y donde el docente ha de conocer y reactivar las líneas de intervención que considere más necesarias de abordar ante la actividad bidireccional de enseñanza-aprendizaje en este ámbito.

## **1.1. Modelos didácticos en la enseñanza de la literatura**

En relación con los enfoques que plantea en nuestros días la educación literaria, consideramos necesario revisar previamente los distintos modelos que se han aplicado a lo largo de la historia con el fin de formar al alumnado, y entender en qué consiste el hecho literario.

Siguiendo las indicaciones de Colomer (1996) y Lomas (1999), podemos establecer una clasificación de cuatro etapas o modelos didácticos que nacen en la Edad Media y terminan en nuestra contemporaneidad.

### **1.1.1. Modelo retórico**

Este modelo didáctico se desarrolló en los centros de transmisión del conocimiento desde las postrimerías de la Edad Media hasta inicios del siglo XIX. Puso su énfasis en el estudio de aquellos conceptos que elevaban el empleo de la palabra, sobremanera enfocado al aspecto oral y profesional, concediendo especial relevancia a la enseñanza de la elocución y la retórica.

Las obras y autores de la antigüedad grecolatina, y aquellos que se fueron sumando al corpus de los «clásicos», como referentes morales y discursivos, fueron el objeto de enseñanza del denominado «arte del discurso». El aprendizaje consistía en la memorización e imitación de un amplio repertorio de figuras y reglas, y en la repetición de esos modelos clásicos.

### **1.1.2. Modelo historicista**

La superación del modelo retórico no tendrá lugar hasta comienzos del siglo XIX, debido en gran medida al influjo de dos movimientos: el positivismo y el romanticismo. La creación de los nuevos estados, la refundación nacionalista de los distintos espacios, hizo que cada nación optara por realizar un inventario de su propio patrimonio cultural, y en este sentido la literatura se interpretó a través del prisma de las ideologías nacionales.

Con este modelo, el objetivo de la educación literaria se basaba en la memorización de la historia de la literatura, y la organización de sus datos cronológicos. Los contenidos que se contemplaban en dicha educación eran: «los movimientos literarios de cada época y sus características, sus datos biográficos, la enumeración de sus obras y los rasgos estilísticos más sobresalientes, completado con la lectura de algunos fragmentos representativos de esas obras» (Prado, 2004, p. 133).

La enseñanza de la literatura servía para el afianzamiento de la conciencia nacional por medio del listado de las creaciones literarias que cada país poseía. El concepto de literatura se equiparó al de una historiografía literaria, con la selección de aquellos autores y obras que mejor satisfacían la reivindicación de ese patrimonio cultural-nacional. Cerrillo (2005, p. 147) hace hincapié en cómo la literatura en su conjunto -historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas- hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, y no sólo eso, sino que también registra «la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo», permitiendo revisar el pasado y los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en las diferentes épocas.

El peso de este enfoque historicista hace que actualmente siga presente en los planes de estudio de Secundaria y bachillerato, y así lo corrobora Lomas (1999, p. 98) cuando constata que aún forma parte de la tradición didáctica escolar, ya que es una perspectiva fácil de manejar en el aula, aunque señalando que «ofrece

dudosas ventajas a la hora de organizar los contenidos de la educación literaria en torno al eje histórico y a las obras consagradas por la historiografía erudita y por la enseñanza universitaria».

### ***1.1.3. Modelo textual: el comentario de textos***

Tendrá que llegar la década de los 60 del pasado siglo para que el formalismo y el estructuralismo propicien la crisis, que no desaparición, del modelo historicista. El modelo textual se afianzará, por tanto, paralelamente a su predecesor, basando su enfoque de educación literaria en el comentario de textos. Con dicho comentario se trata de desarrollar la habilidad comprensiva del lector y el desarrollo de la competencia literaria. La aparición de este enfoque metodológico se justifica por cuatro motivos (Colomer, 1996, p. 125):

- El derecho universal de la educación, unido a la escolarización obligatoria, supone el fracaso de un modelo de enseñanza pensado para minorías e incapaz de mejorar las capacidades expresivas del alumnado.
- El nacimiento de otras formas de comunicación, la irrupción de los medios audiovisuales, el cambio en los hábitos culturales de los adolescentes, las ediciones a gran escala de las obras literarias y el acceso a las mismas, modificaron los usos lectores; en este contexto la lectura pasa a consumirse de un modo más funcional y placentero, entrando en confrontación con la enseñanza literaria del modelo histórico, por lo que se abre el camino a un enfoque didáctico orientado a la formación de nuevos lectores.
- Tras la apertura de la formación a todas las capas de la sociedad se comprobó como el fracaso ante las expectativas suscitadas; había ocurrido un cambio en el modelo, donde la literatura y su enseñanza dejaron de verse como sinónimos de cultura y los nuevos medios de comunicación y las tecnologías se iban convirtiendo en los referentes ideológicos y culturales.
- El formalismo y el estructuralismo posibilitaron este nuevo modelo didáctico basado en la búsqueda del valor literario de los textos.

El comentario de textos, en tanto que modelo didáctico, vino a complementar al modelo historicista, convirtiéndose en un conjunto de práctica habitual en las aulas.

### **1.1.4. Modelo basado en el conocimiento de los textos**

No será hasta la década de los ochenta cuando la enseñanza literaria opte por un modelo de construcción del pensamiento cultural, apareciendo términos como el de intertextualidad, competencia literaria, o formación literaria; un modelo basado en el aprendizaje activo de los alumnos, de los lectores, en el que «se deja de lado la rigidez que implica el hecho de ceñirse al estudio exhaustivo de la gramática o de las biografías literarias» (López y Encabo, 2001).

En este enfoque didáctico, Prado (2004, p. 333) señala que «el interés se desvía del texto literario al proceso de lectura y a la búsqueda de estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar en el alumnado hábitos de lectura que lo lleven al desarrollo de su competencia literaria». De esta forma expone que se busca el desarrollo de la competencia literaria concibiéndola como competencia lectora, fomentando estrategias para la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de textos, y promoviendo la expresión creativa mediante la manipulación y producción de textos.

La formación literaria, con estos nuevos enfoques, también pretende despertar el placer y el disfrute de la lectura, con el conocimiento y descubrimiento de la estética de una amplia gama de textos literarios, próximos a los intereses de los alumnos. Así lo afirman Reyzábal y Tenorio (1992, pp. 20-25) en las siguientes líneas:

Desde esta nueva perspectiva, se considera la literatura como un instrumento social con una finalidad funcional, utilizado por los individuos para interpretar la realidad y dar sentido a su propia experiencia en el contexto cultural. El interés se centra así en la creación de hábitos de lectura en el alumnado, en despertar en éste el gusto y el placer de la lectura en su infancia y adolescencia para pasar más tarde a hacer un uso más complejo y reflexivo de la misma. Con la finalidad de favorecer este placer por la lectura, se hace necesario utilizar criterios de selección de textos que contemplen las expectativas e intereses de los escolares.

## **1.2. Didáctica de la literatura**

En el concepto de educación literaria que manejamos, el lector se concibe como el eje de la formación. Se trata de enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura, disfrutando con la obra literaria, un objetivo sin lugar a dudas más esencial que el acumular información acerca de obras que nunca ha leído de autores

que en muchos casos no va a leer. En esta línea se manifiesta Mendoza (2005, p. 42) cuando dice:

En el ámbito de la didáctica de la literatura, la actual concepción de la educación/formación literaria tiene en cuenta las necesidades del lector, su formación básica como receptor y la concepción del hecho literario como resultado del encuentro entre la obra y el lector. En cualquiera de los niveles educativos el objetivo de la educación literaria es el alcanzar, acrecentar y consolidar las habilidades de recepción lectora que se hayan ido desarrollando en etapas (niveles y ciclos) anteriores, a la vez que aporta los conocimientos esenciales (o sea, básicos y fundamentales que se relacionan con la formación lecto-literaria) para que el alumno sea un lector competente y autónomo.

El tratamiento didáctico de la literatura, por tanto, plantea cómo hacer viable el objetivo de la formación y educación literaria, que no es otro que el de aprender a interpretar y a valorar y apreciar las creaciones literarias, aquellas donde el lenguaje se haya impregnado de un mayor recurso estético. No se trata únicamente de saber descodificar un texto, sino llegar a abordar –comprender, criticar e interpretar- la obra literaria; en otras palabras, «la formación lectora es, inevitablemente, la clave básica y esencial para el acceso al mundo de la cultura» (Mendoza, 2005, p. 44). No sólo han de tratarse parámetros de la teoría e historia literarias (orientación de la mayoría de los materiales curriculares que llegan a las aulas), sino optar por la óptica del aprendizaje, de las posibilidades poco exploradas de ganar la literatura –y concretamente la lírica- para nuestros estudiantes de Secundaria (Sánchez Enciso, 2011, p. 57). La literatura asegura el mantenimiento de los esquemas culturales, al tiempo que abre nuevas expectativas, nuevas formas de entender la realidad (Ruiz Campos, 1993, p. 114).

Acerca de la situación en la que nos encontramos, bien se podría trazar una hipótesis fruto de las percepciones que los distintos estudios han ido arrojando en tiempos recientes sobre nuestro sistema educativo. Así lo expone Sanjuán (2011a, p. 85), que señala como hipótesis el que las prácticas habituales en la educación literaria podrían estar poniendo especial énfasis en los aspectos cognitivos y en la literatura como hecho enciclopédico, marginando «una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector».

Hasta hace bien pocos años la enseñanza de la literatura, si se puede denominar así, ha mantenido el planteamiento historicista como referente curricular, de modo que los contenidos de estudio y el objetivo de aprendizaje se ha

concentrado en el conocimiento de ingentes cantidades de datos referidos a la historia de la literatura, los autores y la mención de sus obras, secuenciados cronológicamente, agrupados en escuelas y movimientos estético-literarios. El alumno únicamente accedía a un conocimiento enciclopédico, de datos y de referencias, que correspondían a una catalogación de las obras como monumentos culturales. Este enfoque historicista apenas da al alumnado la oportunidad de valorar, apreciar y disfrutar de las cualidades estéticas de toda la producción literaria. Además, el hecho de recurrir al denominado «comentario de textos» también resultó una práctica no extremadamente útil a la hora de acercarse a los textos, debido en mayor parte a la rigidez del proceso en que se fundamentaba, y por exigir unas referencias y un manejo de herramientas analíticas que el alumnado no posee a esas edades. Pero los textos literarios ofrecen otras potencialidades, en palabras de Dueñas (2013, p. 140), «funciones que tienen que ver más con la construcción del individuo, con el entretenimiento o la búsqueda de referencias personales que con la configuración de identidades grupales». La concepción actual supera los planteamientos historicistas, formalistas y estructuralistas, que impiden que se llegue a valorar, a disfrutar y apreciar las cualidades estéticas de una obra literaria. Estos mismos planteamientos tampoco propician la lectura autónoma, ni la adquisición ni el fomento de los hábitos de lectura, tan necesarios para la formación paulatina de un lector competente. Más bien al contrario, existe un tedio ante la lectura literaria, que acaba equiparándola a cualquier otro nivel de lectura, e incluso relegándola a un segundo plano: sólo volcado al conocimiento académico, al aprendizaje de un saber sobre las palabras y el texto, cuyo sentido comienza y concluye a menudo dentro de los muros escolares (Gracida & Lomas, 2011, p. 5). Puede que lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura, de acuerdo al concepto tradicional referido, sea enseñar a apreciar la literatura, o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla. Que el estudiante aprenda a saber qué dicen los textos y llegue a valorar por qué lo dicen y cómo se justifica tanto sincrónica como diacrónicamente. Estas razones, y otras tantas que se podrían sumar, exigen cambios en los planteamientos didácticos de la disciplina, porque no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias, que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias y sobre sus autores (Cerrillo, 2005; Cerrillo & Senís, 2005; Foster, 2003; Mendoza 2005).

Según Lomas (1999a, p. 55) los fines esenciales de la educación literaria serían: la adquisición de hábitos lectores, la capacidad de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de algunas obras y de autores significativos y la motivación hacia la propia producción literaria. Sin embargo, la

educación literaria se entiende y se lleva a cabo de muy diversas formas en cuanto a la selección de los contenidos, de los textos y en lo que a organización de actividades se refiere. Si hasta hace poco los objetivos se centraban en la enseñanza de la Literatura como conocimiento y con una clara orientación historicista, hoy procede un replanteamiento que Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 488) sistematizan en torno a dos ejes:

- a) La consideración de la lectura como placer, hábito, fuente de conocimiento y de comunicación.
- b) La adquisición de la competencia literaria como lenta y progresiva profundización en el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas y en la tradición cultural.

La educación literaria ha de tener como objeto la formación del lector, como epicentro receptor de un amplio conjunto de obras. «La expresión educación literaria se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios» (Zayas, 2011, p. 32), buscando promover en el alumnado la experiencia literaria. De ahí que la didáctica se desarrolle a partir del alumnado-lector, teniendo muy en cuenta que el lector ha de enfrentarse un texto abordando su estructura, y sabiendo atravesar diferentes capas. Y la aplicación didáctica, como ya se ha indicado, acometerá este proceso con las contribuciones de diferentes corrientes teóricas que aportan recursos y enfoques a este modelo, como las que Amo (2003) ha destacado en una triada compuesta por la pragmática literaria, la estética de la recepción y la sociología de la recepción.

Los estudios de «pragmática literaria» han permitido entender la literatura como aquel conjunto de textos a los que una comunidad les ha otorgado la calidad de literarios (Ellis, 1988); las formas lingüísticas y las funciones estructurales sin estar supeditadas a la intencionalidad del texto, diseccionadas del pragmatismo que persigue la propia literariedad. La «estética de la recepción» ha contribuido a priorizar la lectura, el complejo proceso interactivo que ésta supone y la actividad del lector en dicho acto. El texto se concreta o reconstruye únicamente en la lectura y para ello el lector debe poner en funcionamiento sus capacidades receptoras, que ha ido desarrollando a lo largo de sus experiencias lectoras. La experiencia literaria se construye a partir de un proceso comunicativo: texto-lector. Y la comunicación completa se hace posible cuando el lector es un lector modelo, que no es otra cosa que el «conjunto de condiciones de felicidad establecidos textualmente que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado» (Eco, 1981, p. 89). Y finalmente la «sociología de la literatura», cuyo

máximo exponente es R. Escarpit (1974), una corriente que tiene por objeto analizar la interrelación entre literatura y sociedad, llamada también sociología empírica, ésta concibe el texto literario como un producto social en cuya organización se establecen tres fases: la de producción, la de mediación o distribución y la de consumo.

En esta misma línea se proyecta la revisión de tres perspectivas a tener en cuenta en el nuevo marco didáctico, atendiendo a las indicaciones de Mendoza y Cantero (2003, p. 11). La «perspectiva literaria», basada en el papel del lector en el proceso de recepción de la obra literaria y en su goce; la «perspectiva psicológica», apoyada en los procesos de aprendizaje constructivos y significativos; y la «perspectiva sociológica», centrada en los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje.

Con estos planteamientos «la educación literaria está llamada a fortalecer la capacidad lectora» (Arlandis, 2007), aunque atendiendo a todos los factores que imperan sobre la adquisición de esta destreza, no únicamente a la lingüística. Parece claro que la educación literaria no consiste ya en la vulgarización de las teorías de la Literatura sino en la adquisición de hábitos de lectura en adolescentes y jóvenes, para favorecer un acceso fluido a los textos, mejorar su comprensión lectora y hacer de alguna manera posible la construcción de su competencia cultural. El receptor del texto pasa a ser el verdadero protagonista del acto de recepción textual y quien, en definitiva, va a construir el sentido de ese texto mediante un diálogo interactivo (Prado, 2004).

La Didáctica de la Literatura no podrá llevarse a cabo sin cuestionarse antes qué debe saber (y saber hacer) un alumno o alumna para desenvolverse de una manera adecuada y competente en los diferentes contextos comunicativos de la vida social y cómo podemos contribuir desde la educación lingüística y literaria a la adquisición y desarrollo de sus habilidades expresivas y comprensivas (Lomas y Osoro, 1996b, p. 145). De esto, y lo anteriormente recogido, se desprende que la enseñanza de la Lengua y la Literatura requiere una profunda renovación, teniendo en cuenta, como indica Pérez-Rodríguez (2002, p. 159):

- La insatisfacción ante los resultados que ésta obtiene.
- El arraigo de prácticas tradicionales y contenidos poco funcionales para las finalidades y objetivos que demanda la sociedad actual.
- La necesidad de nuevos objetivos y, en consecuencia, nuevos planteamientos didácticos.

- La incorporación de los avances en los estudios acerca del uso lingüístico y de la comunicación.

Los actuales enfoques participan del desarrollo de las habilidades comunicativas que facilitan la autonomía del goce con la obra, entendiendo en sentido amplio el concepto de obra literaria. Sabemos que el dominio de hábitos lectores y de estrategias de lectura literaria contribuyen decisivamente en el fortalecimiento de esas habilidades. No tiene sentido enseñar literatura como se enseñaría un conjunto de saberes delimitados. Porque la literatura no es eso; «frente a esta tendencia tradicional, la educación literaria pone el acento en la formación de lectores competentes para desvelar y comprender las características específicas de los textos literarios» (Fernández Campos, González Mendizábal, & Pérez Gómez, 2012, p. 162).

La literatura es el punto de encuentro entre una obra y un lector. Una obra no existiría si no existiese un lector que la actualizara, que respondiera a ella. Una obra que se hace obra en el momento en que establece una conexión, dada por los fenómenos de la lectura, entre la experiencia del lector y la experiencia que se concentra entre sus palabras. Esta visión de la literatura solamente será posible llevarla al aula «si forzamos un cambio de paradigma. Un cambio que vaya de la didáctica de la literatura tal como hoy es practicada por los maestros y profesores a una verdadera transmisión de la literatura» (Moreno Arteaga, 2005, p. 5).

### ***1.2.1. El proceso de recepción lecto-literaria. El enfoque comunicativo***

Con el planteamiento de la literatura como «asignatura» solo se ha enmascarado lo que es la verdadera educación literaria, porque «la verdadera cuestión es cómo hacer transitable el trayecto por la literatura, cómo dar con la obra oportuna en cada punto del camino» (Mendoza, 2005, p. 34). Se necesita mucho más que un curso, que los puros límites de contenidos encasillados en una asignatura para enseñar, para transmitir literatura, para contribuir a desarrollar hábitos lectores, para despertar el amor por los libros, para desarrollar estrategias de lectura (Moreno Arteaga, 2005, p. 2). El momento presente nos exige más, exige más de la educación literaria, que en palabras de Galván (2006, p. 71) puede partir de «dar a conocer el circuito social de la literatura, familiarizar con la historia de la cultura, dar formación ética sobre el sentido de la vida o sobre lo políticamente correcto». Yendo un paso más allá, la ecuación literaria completa la formación cultural del individuo, no un horario del currículo.

Como bien expone Cerrillo (2005), leer no es un juego, aunque pueda enfocarse desde un aspecto lúdico, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector; leer es querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria, donde el lector inicia el proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria, que se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo. La respuesta a la pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de lectura? vendría a responderla Mata (2008, p. 211) de la siguiente manera: «la cuestión es que, aun cuando no se reconozca abiertamente, la defensa de la lectura encubre algo más ambicioso, más insigne. Implícitamente se piensa en la lectura como un medio de conocimiento y perfección personal». Por tanto, debemos establecer el proceso de la enseñanza de la literatura en un compartimento mucho más amplio que el de una asignatura, pues, como señala Mendoza (2005, p. 39):

si se considera la esencia misma del hecho literario (texto, recepción y comunicación literaria, receptor, interpretación, etcétera) y la funcionalidad propia de la literatura, resulta casi incomprensible que la educación literaria pueda encajar en los moldes de lo que se entiende como 'asignatura', porque las características y las funciones del discurso literario desbordan cualquier intento de encajar las creaciones literarias como materia o como 'contenido' de aprendizaje, con un tratamiento de base enciclopédica y de clave memorística. Este planteamiento quedará siempre alejado de los intereses de los alumnos y del objetivo de su educación y formación literaria.

Abandonando los enfoques historicistas y formalistas, así como el concepto de asignatura, nos situamos en el punto exacto donde se genera el *bigbang* de todo proceso literario, en el encuentro comunicativo entre el texto y el individuo, entre la literatura y el alumno. Ese punto de partida para el desarrollo de la educación literaria del alumno es el acceso al texto, la comprensión y el placer obtenido con su lectura. Las teorías psicopedagógicas inciden en la importancia de la implicación del lector en estos procesos y en que estas lecturas supongan experiencias placenteras, que signifiquen una relación gratificante entre su experiencia vital y la experiencia literaria, es decir, la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro/texto que lea (Lacau, 1978, p. 27). En las últimas décadas la educación literaria ha seguido avanzando, y tanto investigadores y profesores tienden a un consenso cada vez más amplio en el que «que los procesos lectores del

alumnado, esto es, la formación de su comprensión lecto-literaria, han de ser el fundamento sobre el que se organicen los demás resortes didácticos: selección del canon, propuestas de actividades formativas, criterios de evaluación, etc.» (Dueñas, 2013, p. 138). La lectura se convierte, por tanto, en el centro mismo de cualquier actividad en el plano de la educación literaria.

En tanto, el proceso de lectura, los mecanismos y actuantes que se ponen en marcha, bien podrían resumirse en este cuadro (Amo, 2003, p. 36):

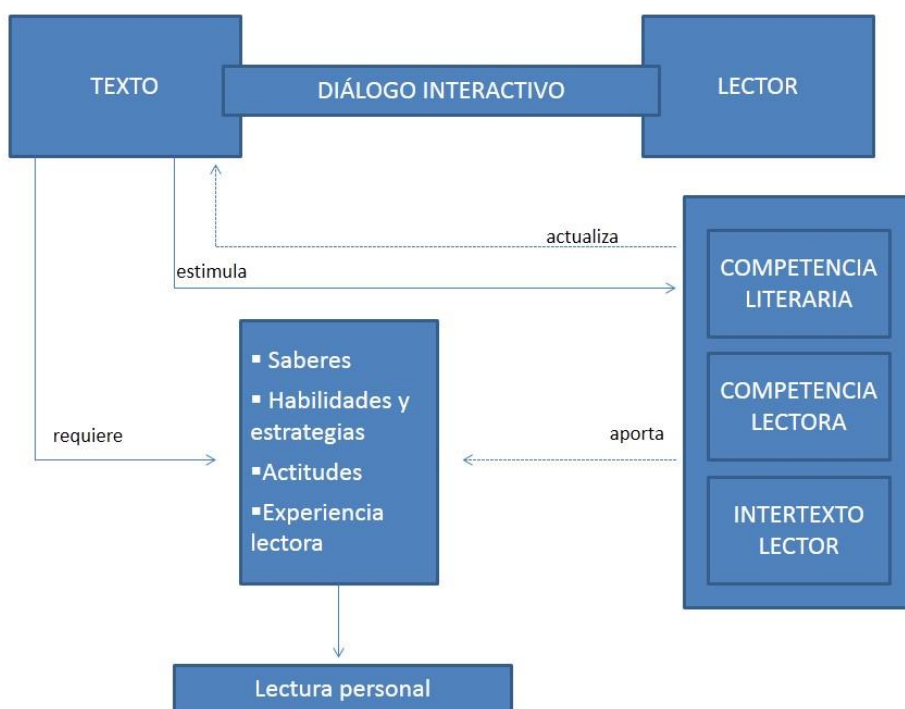


Figura 1. Recepción literaria (Amo, 2003)

La educación literaria transita necesariamente por la recepción y la lectura, por este diálogo que explica Amo (2003), donde en primer lugar hay que destacar la particularidad de esta comunicación que se establece entre el emisor (autor) y el receptor (lector), que se realiza en diferido, sin la presencia real de ambos interlocutores. Si bien hay que considerar el discurso literario como una posibilidad más, un uso más, del propio lenguaje, también hay que reconocer la intencionalidad con la que el lenguaje poético utiliza los recursos de usos cotidiano que posee la lengua, pues «el uso literario de la lengua posee una potencialidad expresiva y una multiplicidad de recursos creativos, que se reconocen y se concretan en el acto

mismo de la recepción» (Amo, 2003, p. 28). Por esta razón el lector debe activar todos sus saberes, habilidades y estrategias para ir solventando los posibles problemas que pueda presentarle el texto, así como «rellenar» los posibles espacios «en blanco» que pueda encontrar con sus conocimientos previos, ya sean lingüísticos, literarios o culturales. A su vez, el texto debe aportar información adicional, indicios textuales, pautas de recepción que favorezcan la formulación de expectativas, hipótesis e inferencias durante la lectura. El diálogo, pues, se establece entre el texto (que ha absorbido al autor) y el lector; los dos componentes de la comunicación literaria preparados para una cooperación interactiva. La educación literaria, en estos términos, se plantea dentro del perímetro de aprendizaje lector, se trata, en definitiva, de aprender a leer literariamente. Como especifican Cantero y Mendoza (2003, p. 61):

El enfoque centrado en la recepción asume los planteamientos de un modelo interactivo, de modo que la lectura literaria se entiende ahora como el resultado de la interacción entre las aportaciones del lector y las del texto. El modelo interactivo describe la lectura como un conjunto de actividades en el que los procesos ascendentes y descendentes combinan e interrelacionan sus procedimientos de modo simultáneo; de ese modo en el proceso receptor se integran las actividades cognitivas que se suceden en la actividad lectora, desde las anticipaciones a la concreción de la interpretación.

En la comunicación literaria el receptor activa, además del código lingüístico y sociocultural, un código pragmático y estético que le permite realzar elementos que, en cualquier otra situación comunicativa carecerían de valor. Una obra artístico-literaria presenta en su organización una serie de propiedades que el lector ha de reconocer y valorar como relevantes, propiedades, por ejemplo, como la rima en poesía o el diálogo en narrativa. Así pues, los conocimientos que aporta el lector y la actividad que realiza durante la lectura son concebidos como los elementos fundamentales para comprender e interpretar las producciones literarias (Mendoza, 1998a). Esta actividad se justifica en base a que un texto es un espacio abierto, indeterminado y/o repleto de «vacíos» de significado; de ahí que ofrece muchísimas posibilidades de ser leído, casi tantas como lectores pueda tener. El receptor dialoga con el texto y construye su sentido y lo interpreta a partir de la actualización de sus ideas previas y de su, en palabras de Mendoza (1998b), intertexto «espacio de confluencia de los distintos saberes que se activan en la conciencia del lector por requerimiento de un texto». Es el lector quien debe rellenar esos huecos, según su caudal de experiencias (lectoras o no).

A este respecto Vera (2011, p. 66) señala cómo desde la estética de la recepción se analiza la lectura como un acto de encuentro entre un discurso literario y un lector que activa una serie de estrategias de comprensión, de entre las que destaca el reconocimiento de las conexiones que dicho discurso establece con otros del acervo cultural común. En esta línea, la formación literaria aspira a que los estudiantes sean capaces de reconstruir las relaciones entre textos que comparten elementos del contexto sociocultural, y de incrementar esta destreza conforme progresa el nivel de complejidad de sus lecturas.

El nuevo enfoque afecta a la raíz misma de la noción de la literatura, dado que sustituye el concepto de lengua literaria por el de uso literario. Esto quiere decir que un texto es literatura cuando es usado como un todo en una comunidad de lectores (Moreno Rivas, 2003, p. 776). El receptor adquiere, pues, un protagonismo inusitado, ya que es él, durante el proceso de la lectura, quien da existencia al texto literario, es decir, actualiza o concreta el significado potencial textual mediante la puesta en funcionamiento de todo un arsenal de convenciones y experiencias; será fundamental la formación como receptor activo del lector del texto literario. Por ello, en la comunicación literaria, es deseable un lector competente, o sea, un lector que observe y responda a las aportaciones de cada discurso-mensaje, para concretar o actualizar el sentido del texto. Pero estas aportaciones del receptor durante el acto de lectura deben ser aprendidas, convirtiéndose en contenido curricular prioritario en el área de Lengua y Literatura: «La participación del lector en la situación comunicativa literaria requiere poner el acento más en las estrategias, en las operaciones cognitivas, en las actitudes afectivas positivas, en las reflexiones metalingüísticas, más que en los contenidos conceptuales propios del enfoque historicista de la literatura» (Sánchez Corral, 2003b, p. 308).

Adoptar un enfoque educativo en nuestro planteamiento didáctico, basado en el proceso de recepción lecto-literaria, implica que se ha de potenciar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias que el receptor activa durante todo el proceso de la lectura. Esto no es otra cosa que la formación y adquisición de la competencia literaria a través de la recepción y producción de textos literarios. De esta forma, se dota al alumno de los conocimientos necesarios para que pueda dialogar con la obra literaria.

La lectura es una tensión entre el lector real, el individuo que se enfrenta al texto, y el lector implícito o modelo, el lector previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos, quien reúne los condicionamientos necesarios para descodificar, identificar e interpretar plenamente, o lo más completamente posible, el mensaje literario. El lector real, por consiguiente, deberá formarse para leer

conforme a lo previsto por el texto, reconociendo los itinerarios que éste le ofrece. Deberá aprender a saber qué hacer con el texto literario. Como recoge Mendoza (1998b, p. 172):

El planteamiento didáctico basado en la recepción, radica en que permite enlazar los distintos niveles (lingüísticos, estilísticos y literarios) con las habilidades básicas (receptivas, productivas) en combinación con diferentes códigos (lingüístico, artístico...). Este hecho sugiere múltiples posibilidades de proyección hacia propuestas de tipo interdisciplinar y multicultural y subraya en todo momento el carácter transversal del hecho comunicativo (expresivo-receptivo) de todos sus componentes. Por atraparte, el proceso requiere de la activación del intertexto del receptor por lo que intervienen saberes y habilidades lingüísticas, estrategias de observación y percepción de contrastes expresivos entre producciones escritas en cualquiera de las lenguas que usa y estudia.

En esta línea, el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje de la literatura se ha de definir por su atención hacia el proceso receptivo del alumno-lector, cuya actividad, compleja y activa, favorece un enriquecimiento de la competencia literaria, al integrar distintos saberes, procedimientos y actitudes con el fin de (re)construir el significado del texto literario. Desde esta perspectiva didáctica aspiramos a que la práctica de la literatura en el aula empiece por ser considerada como una situación comunicativa que le reporta al alumno las ventajas específicas de construir significados a través de la experiencia estética. Por consiguiente, se convierten en objetivos y contenidos formativos básicos todos aquellos aspectos que:

- Fomentan una implicación cooperativa del lector con el texto.
- Potencian los valores inherentes a toda lectura activa.
- Favorecen la adquisición de hábitos lectores.
- Desarrollan actitudes positivas hacia el texto literario, etc.

La literatura es concebida desde un enfoque comunicativo como un tipo de discurso con una función social y comunicativa específica, y la educación literaria tiene como finalidad esencial el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos. Dicha competencia se basa en el desarrollo por parte de estos de habilidades y estrategias comprensivas y expresivas que les permitan, a través de la formación de su propio intertexto, formalizarse y disfrutar de las distintas manifestaciones literarias, adecuadas a su edad e intereses (Núñez, 2001).

### **1.2.1.1. Desarrollo de la educación literaria: lectura y lector**

Para asegurar el buen desarrollo de la educación literaria con este modelo comunicativo, debe considerarse cómo y con qué se va a trabajar. Pues siguiendo esta senda se recoge, en palabras de Ballester e Ibarra (2013, p. 14), «el arduo y complejo cometido de, a partir de tal relación entre el texto y el receptor, suscitar el interés de los discentes y obsequiarles con la delectación por la lectura, su descubrimiento, en fin, como fuente de fruición y encantos interminables e irremplazables para poder transformarlos en lectores». Como asegura Mendoza (2005, p. 45), para la formación de la recepción y para la educación literaria será clave plantearnos y conseguir un giro en el concepto que se ha mantenido en cuanto a lo que representa la 'materia' de literatura, un cambio que permita reubicar y, en su caso, sustituir los contenidos tradicionales por los específicos y pertinentes para la educación/formación lecto-literaria. Pues queda claro que la lectura no es una actividad que se genere y después se desarrolle de forma espontánea, ni es una práctica sencilla o automática; de ahí el importante papel de la educación literaria.

En primer lugar habrá que tener bien sentadas las bases de la lectura, en este caso entendemos que la habilidad de leer no es un acto mecánico de descodificación de signos gráficos, sino un proceso de interacción entre el lector y el texto, para construir una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y de los conocimientos previos del lector. En este punto nos acercamos a una definición sobre qué es leer, de acuerdo con la siguiente clasificación de Cabrera, Donoso y Marín (1994, pp. 14-17):

- La lectura como proceso perceptivo: agrupa todas las definiciones ya superadas que ponían de relieve el componente perceptivo y mecánico del acto lector, consistente en identificar los signos gráficos y establecer su correspondiente relación con los sonidos.
- La lectura como proceso comprensivo: integra las definiciones más recientes de las que se desprende que la comprensión del significado e intención comunicativa del texto es el elemento fundamental y fin último de la lectura.
- La lectura como proceso creativo: incluye aquellas definiciones que presentan al lector como sujeto activo y creativo y no como mero receptor pasivo de la información textual; de manera que la información que éste obtiene a través de su lectura en interacción con su propio conocimiento genera nueva información.

Nuestra metodología estará basada, principalmente, en la funcionalidad estética, (re)creativa y formadora de la literatura, y desplazará, sin anularlas, la orientación y la metodología basada en referencias historicistas y preceptivas para centrar la intervención didáctica en la actividad receptora del lector aplicada a las obras mismas. La educación literaria incluirá tanto la familiaridad con lo sencillo y su disfrute espontáneo como el análisis de lo complejo.

El artífice de este proceso de lectura será, obviamente, el lector-receptor literario, cuyos pilares formativos, de los cuales va a depender el que se haga posible el circuito de la comunicación, aquellos que irán conformando ese lector ideal que antes mencionábamos, se cimientan en estos puntos (Amo, 2003, p. 33):

- Nivel de desarrollo evolutivo
- Capacidades cognitivas, socioafectivas y motrices
- Su visión del mundo
- Experiencia de la realidad
- Competencia lecto-literaria
  - o nivel lingüístico, literario, pragmático y enciclopédico
  - o hábito lector
  - o capacidad de generar inferencias, expectativas...
  - o interés y motivación
  - o estrategias de lectura

Diferentes niveles, competencias y capacidades, pues desde esta perspectiva, la lectura literaria tiene un papel insustituible en desarrollo emocional de los jóvenes, aportando para la construcción de identidad individual y cultural, el desarrollo de la capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, el refuerzo de la creatividad y desarrollo del pensamiento crítico, además de la apertura hacia otras formas de vida y de convivencia (Sanjuán, 2011a, p. 97).

Ya referenciamos cómo la Didáctica de la Literatura se ha de valer de todas las herramientas que tenga a su alcance para obtener resultados pedagógicos positivos, como expone Mendoza (1998b), quien configura una serie de contenidos, conocimientos o saberes, que contribuyen decisivamente en el proceso de lectura:

- Los conocimientos textuales y discursivos, que permiten comprender, procesar y generar diversos tipos de textos con *cohesión* y *coherencia*. Gracias a estos saberes, el lector reconoce el género literario al que pertenece, sus peculiaridades textuales, infiere el contenido, etc.
- Saberes lingüísticos, que posibilitan descodificar o reconocer unidades menores de la lengua (fonemas y grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...), así como interrelacionar los significados construidos para lanzar y verificar hipótesis gramaticales, semánticas y semióticas. Conocimiento del código de la lengua. Entre los saberes que nos ocupan hemos de hablar del conocimiento de las normas socioculturales de uso de la lengua, el conocimiento de las variedades lingüísticas vinculadas a cada tipo de texto y la capacidad de resolver problemas de comprensión y/o corregir o reparar errores lingüísticos.
- Saberes pragmáticos, gracias a los cuales reconstruye la situación enunciativa que el texto le muestra, favoreciéndole el reconocimiento y la identificación de las indicaciones, sugerencias, itinerarios y provocaciones del texto. Se produce una interacción comunicativa en cuya base se establece un pacto o contrato entre los participantes (el autor y el lector), donde asumen no cuestionar la veracidad de lo narrado y admitir que no se encuentra frente a un intercambio lingüístico ordinario.
- Saberes metaliterarios, mediante los cuales el lector observa e identifica las convenciones literarias, las referencias a textos anteriores y las estrategias de lectura.

Pero a la necesidad de contar con estos saberes para desbrozar correctamente los textos dista en mucho de la realidad coetánea, donde se evidencia a menudo un proceso de desalfabetización, como marcan algunos indicadores de los estudios de PISA o PIRLS. Datos que revelan que nuestros adolescentes se encuentran lejos de niveles óptimos de lectura. En ese contexto se reclama la urgencia de abordar «los objetivos de la educación literaria y lectora en el contexto contemporáneo» (Ballester & Ibarra, 2013, p. 21). Nuestro alumnado parece lejos de la consecución de los objetivos que se establecen para la educación literaria en la etapa escolar, que se podrían concretar en estos seis aspectos (Prado, 2004, p. 72):

- El conocimiento y memorización de datos sobre los autores más representativos.
- El desarrollo de la intertextualidad del lector.

- El fomento del gusto por la lectura.
- El conocimiento del devenir histórico de la literatura.
- El desarrollo de la capacidad para interpretar y producir textos literarios.
- El conocimiento de los movimientos literarios y sus características de estilo.

Puede percibirse cómo siguen apareciendo pequeñas reminiscencias de los modelos historicista y textual, signo también de la tradición occidental de revalorización centrífuga del legado histórico-cultural. En cualquier caso, estos objetivos se plantean en su mayoría tomando como base los principios didácticos que rigen actualmente la enseñanza de la literatura a partir del desarrollo de la competencia literaria del escolar y del descubrimiento de la lectura como fuente de conocimiento y también de goce y placer. Se pretende, por tanto, «enseñar a disfrutar de las virtualidades expresivas y semánticas del lenguaje, antes que enseñar las diferentes categorías de análisis teórico o filológico» (Sánchez Corral, 2003a, p. 339). Esa formación literaria, a través del hábito lector, se consolidará precisamente con la adquisición de destrezas interpretativas que permitan disfrutar cada vez de más textos y entenderlos mejor; para aprender a leer literariamente se necesita haber frecuentado muchos textos.

Ni que decir tiene que el profesor ha de favorecer que surjan las distintas interpretaciones y apreciaciones de cada texto, limitándose a ejercer de árbitro entre sus mantenedores, para que examinen la precisión de las formulaciones y la justicia de los criterios empleados. Ya que ante este paradigma que se nos presenta, el objetivo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura no ha de ser otro sino el de favorecer el uso comunicativo, pragmáticamente adecuado de la lengua y establecer referentes para el desarrollo de la competencia literaria. Coincidimos con Serrano (1997, p. 93) al aclarar que el objetivo de la enseñanza de la Lengua no es formar gramáticos, filólogos o lingüistas, una idea que ya está bastante asumida y a la que ya hemos hecho referencia, sino formar «lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar ‘con soltura’ en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura».

El desarrollo de la educación literaria tendrá que lidiar en nuestros días con la absoluta desmotivación y tedio hacia el universo literario, que se ha estancado en una amplia mayoría de las capas de nuestra ciudadanía, e igualmente entre el alumnado de las distintas etapas educativas. Y si a esto «le añadimos que nuestros alumnos son auténticos depredadores audiovisuales, habituados a una actitud

pasiva de recepción, queda claro que se han de buscar nuevas alternativas educativas. Uno de los primeros pasos que se ha de dar es proyectar nuevas concepciones acerca del hecho literario y, en función de éstas, plantear su tratamiento didáctico» (Amo, 2003, p. 46). Resulta imprescindible el elaborar estrategias, por parte del educador, que presten una proyección innovadora y atiendan a las peculiaridades e intereses de los lectores. Pues hay que revertir los datos que arroja la sociedad, como recoge el estudio de Marchamlo (2004), que indica cómo entre las preferencias de ocio de los adolescentes la lectura sólo aparece delante de la opción de «no hacer nada».

El cambio del modelo cultural, tras la irrupción de las tecnologías y el auge de los medios audiovisuales, hace más necesario si cabe el exigir la competencia lectora de los ciudadanos. Este cambio ha provocado el surgimiento, en términos de Cerrillo (2005, p. 142), de un «neoanalfabetismo», que obviamente las instituciones han de encargarse de solventar, favoreciendo la lectura activa, libre y crítica por medio de estos cauces:

- Facilitando la creación de climas propicios para el ejercicio de la lectura y la práctica de actividades lectoras.
- Proporcionando materiales de lectura.
- Favoreciendo la práctica de la lectura voluntaria en el ámbito escolar.
- Valorando los esfuerzos de los profesores en la promoción de la lectura.
- Concienciando a la sociedad de la importancia de tener muchos ciudadanos lectores.
- Convenciendo a los padres de la importancia de la lectura en la formación integral de sus hijos.

El desarrollo del aprecio por la obra literaria se hace apremiante, pues, el hábito lector llega cuando ha pasado mucho tiempo de práctica lectora. La decisión de ser lector la toma, libre y voluntariamente, cada individuo, más allá de prácticas lectoras regladas, obligadas o programadas; no obstante, lo que la institución escolar puede hacer es allanar el camino para que esa decisión sea tomada lo más fácilmente posible. El ámbito académico ha de aportar entornos favorables para introducir estos contenidos y prácticas (Strommen & Mates, 2004). No olvidemos que la literatura puede actuar, y de hecho actúa, como un revulsivo para las

conciencias, para hacerse con una visión más amplia de las cosas frente a la simplificación de otras vías de conocimiento (Villanueva, 2012, p. 13).

Pero el alumno-lector no es el único protagonista, será fundamental que, como bien resalta Margallo (2011), el especialista que sale de la Facultad reorganice su bagaje de conocimientos, y lo amplíe con saberes relacionados con la actualización didáctica -didáctica de la Literatura, específicamente-, para que cambie su aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la aspiración de formar lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios:

El replanteamiento de las funciones de la literatura en la enseñanza secundaria supone un doble movimiento de ampliación y de revisión de objetivos. Por una parte, el modelo formativo se amplía para incorporar como objetivo la construcción del lector que ha de insertarse en una comunidad cultural. Por otra, la revisión y actualización de lo que supone el aprendizaje literario conduce a la reorganización de los contenidos escolares en torno al eje de la interpretación (Margallo, 2011, p. 168).

Entonces, será misión del educador, como opina Mendoza (2005, p. 42) el «desempeñar una función relevante para intervenir en el desarrollo de la formación literaria». En este proceso de aproximación del alumnado hacia los textos, como refleja Zayas (2011, p. 32), el papel del docente a la hora de guiar en las lecturas será de doble sentido: por un lado «mostrar, ofrecer, invitar...», por si se produce la revelación de lo estético»; y por otro, «llevar de la mano, ayudar a salvar obstáculos, enseñar a salvarlos cuando ya no se tenga un guía».

No obstante, los niños y jóvenes tendrán en las aulas la principal oportunidad de toparse con los textos literarios (o los filosóficos y científicos) que pueden provocar el deseo y el placer de leer, de modo que si de veras se pretende conseguir que, además de aprender a leer y escribir de modo eficaz, adquieran gusto y entusiasmo por los libros, debería ser ahí donde esas pasiones se estimularan abiertamente o, al menos, no se frustraran de modo prematuro. Se requiere una formación en hábitos de lectura, donde se le otorgue importancia al placer que han de procurar los textos en la adolescencia; una formación en la que el alumno sea capaz de decidir sus interpretaciones de las obras literarias. La meta es que cada alumno, individualmente, en el desarrollo de su autonomía, experimente un proceso de acercamiento propio al hecho literario. Martín Garzo (2003, p. 15) lo define así: «Alguien que se olvida de sus ocupaciones cotidianas, que abandona el ámbito de lo estrictamente racional, y que sólo vive para desvelar el misterio de una

llamada tan desconocida como irresistible. Que lo hace no buscando un mayor conocimiento de sí mismo, o del mundo, sino, sobre todo, llevado por un movimiento de fascinación». La lectura literaria como creadora de sentido, como práctica liberadora, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad.

Hay que poner en práctica, en el interior de las aulas, situaciones comunicativas específicamente literarias de manera que los alumnos no se vean privados de las virtualidades significativas y expresivas que comportan los textos artísticos, antes que las diferentes categorías de un análisis teórico o filológico; el objetivo central de la didáctica de la literatura no puede ser otro que el de propiciar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria, entendida ésta como la actividad discursiva –las actividades discursivas- que realiza el sujeto durante la recepción estética de un texto literario (Sánchez Corral, 2003a). Como indica Colomer (2005, p. 92), habrá que plantear «la educación literaria como un aprendizaje de recorridos e itinerarios de tipo y valor muy variable. La tarea de la escuela es mostrar las puertas de acceso. La decisión de cruzarlas en distinta medida depende de los individuos». Aunque indudablemente será un propósito, y una aspiración, el contribuir a desarrollar entre el alumnado el gusto por la lectura literaria, como apunta Lomas (1999a, p. 57), se hace indispensable «estimular el estudio y el consumo de los textos literarios y fomentar su uso -y si es posible su abuso- en las escuelas e institutos».

Rodríguez Almodóvar (1995, p. 17) ha señalado que estamos ante una oportunidad única, ante «la posibilidad de sustituir, de una vez por todas, la información literaria de los antiguos planes de estudio por la educación literaria»; de lo contrario, será muy difícil que los adolescentes se entusiasmen con la aventura de leer. Aportar una formación para apreciar la literatura, nada más sencillo, y nada más complejo. Ese es el reto. Parece meridianamente claro el que el objetivo básico de la educación literaria en Secundaria no puede ser ya la transmisión académica del legado de las obras y de los autores pertenecientes al canon oficial. Al contrario, el objetivo básico ha de pretender la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos.

## 2. Competencia literaria

La formación en competencias supone una formación para la vida cotidiana, en un contexto dinámico y progresivo. El concepto de competencia alude a la capacidad individual de poner en práctica aquellas habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para solventar determinados problemas y situaciones. Por tanto, se basa en la puesta en acción de las herramientas de las que dispone la persona, «se centrará en las capacidades más que en el mero contenido» (Cuevas y Vives, 2005, p. 55). Las competencias conforman, en tal medida, un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí. La Real Academia Española define el término como: «Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado». En el ámbito en el que nos desenvolvemos podemos remarcar que para ser un buen lector no es suficiente con albergar un cúmulo de conocimientos, «un depósito de saber», en palabras de Usandizaga (1997, p. 88), «sino que esta habilidad requiere una serie de “saber-hacer” y de “saber-cómo-se-hace” que equivalen a estructurar un sentido». Y al respecto añade:

se necesitan en efecto, (...) competencias de conversión de unas figuras en otras o en algo más abstracto, (...) competencias que capaciten para reconstruir las estructuras narrativas subyacentes (...); todo esto integrado en la competencia de colocarse en la perspectiva correcta y de saber percibir los puntos de vista e incluirlos en una totalidad, y, por otro lado, competencia para usar nuestra enciclopedia y situar los significados en los mundos apropiados.

Habitualmente en el área de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria se ha venido trabajando en el estudio del léxico y la morfosintaxis, del lado lingüístico, y en aspectos relativos a autores, obras y épocas, desde la perspectiva literaria, pero si bien es obvio que estos saberes pertenecen al campo de la lengua y la literatura, «también lo es que por sí solos no constituyen una

herramienta especialmente eficaz» (Lomas & Osoro, 1996, p. 26). Se hace necesario hablar de competencia y no de saberes, en especial en el marco de la literatura, como una herramienta útil para futuros desarrollos, como una capacidad para afrontar cualquier texto.

Lo memorístico tiene su utilidad específica, pero, como remarcan López Valero y Encabo (2000), no puede ser el eje principal de los procesos de enseñanza, y aún menos de los de iniciación y consolidación en la lectura y escritura. La lectura no puede reducirse a comprender e interpretar sólo determinadas obras, porque entonces únicamente estamos entrenando a la persona para esos casos concretos. Por eso se impone un enfoque más comprensivo, creador de una competencia que habilite a poder enfrentarse a textos de diversos géneros; en definitiva, no se trata de proporcionarles instrumentos de actuación ante el hecho de acometer libros para su lectura.

Aglutinar conocimientos no puede ser una meta *per se* en la formación del alumnado, sino el aportar la aptitud para un manejo autónomo de dichos conocimientos. Pues como señalan distintos estudios (Carabaña, 2008; Mata, 2008), si alguna conclusión se puede extraer de los estudios PISA (IE, 2007) es que de los cinco procesos que se evalúan para determinar la plena comprensión de un texto – obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, y de su forma-, los tres primeros arrojan resultados parejos e incluso superiores a los del resto de países de la OCDE, detectándose que las dos habilidades que realmente no están desarrolladas en nuestro alumnado son las de reflexionar y evaluar críticamente el contenido y la forma de un texto.

No podemos confundir información y conocimiento. Cerrillo y Senís (2005, p. 19) consideran la diferencia entre ambas, refiriéndose a la primera como externa y acumulable, y no válida «si no se asimila, se discrimina, se procesa y se enjuicia, lo cual no es posible sin competencia lectora: de ese modo, la información puede llegar a formar parte de los conocimientos de una persona». El conocimiento, por otra parte, «es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y puede conducir a una acción». En el campo que nos atañe nos referiremos por tanto a la competencia literaria, como la competencia específica que requiere el discurso literario para su descodificación: «la que permite al lector crear hipótesis, formular inferencias, leer más allá de los significados y ser capaz de captar las imágenes y las connotaciones que el texto propone» (Sánchez García, 2011, p. 7).

La competencia literaria es, junto a la competencia lectora y la experiencia del lector, la aportación fundamental que el receptor-lector ha de poner en funcionamiento a la hora de actualizar y completar la recepción del texto literario; es el medio que permite construir el significado textual. Los textos «activan los saberes previos (...) interiorizados gracias al conjunto de sus experiencias lectoras. En el fondo estamos hablando de su grado de competencia literaria, de competencia lectora y del intertexto del lector, tres componentes indisolubles y necesarios para valorar, gozar, comprender, interpretar y producir textos literarios» (Amo, 2003, p. 36). Por tanto, podríamos proponer una primera definición de la misma como la habilidad o la capacidad para producir e interpretar textos literarios, que permita al receptor llevar a cabo con éxito dicho proceso. Consiguientemente, como ha señalado Colomer (1995), el desarrollo de la competencia literaria ha de convertirse en objetivo fundamental de la enseñanza de la literatura. Vendría a ser el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario, incluyendo desde las técnicas y elementos retóricos hasta pasar por las delimitaciones genéricas, todo ello asimilado por la experiencia del lector (Fish, 1989). En palabras de DeFedericis (1985), la competencia literaria es la «capacidad cognoscitiva proporcionada por el discurso poético y su carácter de experiencia y de operación», mientras que Dijk y Kintsch (1983) se refieren a «la habilidad o la capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios». Por otro lado, Bierwisch (1972) afirma que es «una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. No es una capacidad innata, sino una habilidad cuya determinación está condicionada por factores sociolingüísticos, históricos, estéticos y otros».

El desarrollo de esta competencia únicamente se hace plausible en el marco de «una enseñanza que pretenda que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos, es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior» (Cerrillo, 2005, p. 149). En definitiva, una enseñanza que se centre en el disfrute de la lectura literaria como medio para la reflexión, para entrelazar lecturas, acceder de manera intrínseca al mundo de lo escrito. Porque leer es una actividad cognitiva y comprensiva, compleja, donde intervienen otros elementos como pensamientos, memoria o los conocimientos previos, pero, una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a una lectura, el significado de este verbo se transforma en querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria.

Desde este punto de vista, en la lectura literaria, se hace más destacable y necesaria, aún si cabe, la implicación del receptor. En esta relación obra-lector, como indican Cassany et al. (1994, pp. 488-489), la aproximación a un texto literario depende de varios factores: «la comprensión de sus significaciones, la comprensión de las convenciones literarias y de las técnicas que lo hacen sustancialmente diferente de los textos escritos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético». La puesta en marcha de estos mecanismos refrenda que la competencia literaria no es más que una manifestación de una competencia lingüística plena y madura. Un conjunto de habilidades (cognitivas, afectivas, metalingüísticas, etcétera) que se ponen en funcionamiento con el fin de hacer posible el encuentro semiótico, para que se produzca la significación, del texto literario, en esa relación vinculante que ha de establecerse entre lector y texto. La competencia literaria estará más desarrollada cuanto mayor sea la capacidad de respuesta a las interpelaciones del texto, dicho de otro modo, atendiendo a «la capacidad del lector para responder a las exigencias emanadas del interior del texto» (Sánchez Corral, 2005, p. 112). El discurso literario, con capacidad connotativa y autonomía semántica, exige una competencia específica para su descodificación; por tanto será la competencia literaria la que mida «el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto» (Cerrillo & Senís, 2005, p. 29).

## 2.1. El lector y la competencia lectora

La lectura es el acto en el que se genera y constituye la significación textual, pero ésta sólo es posible cuando se produce una interacción entre las señales textuales y los actos de competencia del lector (Casanueva, 2008, p. 27). La lectura, así lo señala Sánchez García (2011, p. 7), ha de entenderse como un proceso activo en el que cada lector es el encargado de dar significado a la obra, siendo imprescindible su participación en el proceso de recepción del texto; y corresponde, por tanto, al lector la responsabilidad final de actualizar el significado del texto literario que solo podrá llevar a cabo si dispone de las competencias necesarias. En esta línea se muestra Mendoza (1998a, p. 128) al definir al lector competente como «aquel que es capaz de establecer la significación y la interpretación que el texto ofrece», a lo que añade que éste «emite hipótesis sobre el tipo de texto, que identifica índices textuales y que emplea estrategias que le han sido útiles en otras ocasiones». Así, no habrá de perderse nunca la referencia del individuo, como actualizador de la lectura, pues supone el eje desde el que formar y fomentar esta competencia. El problema frente a la lectura, en un gran número de los casos, se da por la incapacidad para descifrar un texto, y el origen no está en el texto, sino en el lector. El texto se convierte en un hermoso entramado de comunicación:

El texto, a través de su autor, requiere ciertos saberes de base, deseables para que el lector pueda establecer una lectura coherente y adecuada. Así, un *lector competente* (en términos de *lector ideal*) sería el que coincide (o el que más se aproxima) al denominado *lector implícito* previsto por el autor como destinatario de *ideal* de sus textos. (...) el lector dotado de los específicos conocimientos para identificar e interpretar legítimamente las referencias que incluye un texto (Cantero & Mendoza, 2004, p. 57).

Serán determinantes todos los factores que rodean al lector, pudiendo intervenir elementos lingüísticos, psicológicos, sociales, culturales, históricos, o, por supuesto, literarios. Y dado que la competencia literaria no es una cualidad innata, sino adquirida y educable, parece relevante la importancia de esta competencia en la formación del alumnado. En tal caso, se presenta como fundamental el trazar las líneas de formación, tal y como señalan Cantero y Mendoza (2003, p. 55), «la construcción de la competencia literaria supone un prolongado proceso en el que ha de cuidarse de modo muy especial la adecuada gradación de las aportaciones que se ofrecen al lector en formación». El mecanismo para el desarrollo de la competencia literaria es el cúmulo de lecturas y de referentes que la experiencia cognitiva acumula, prioritariamente, a través de actividades y de experiencias de lectura/recepción y, complementariamente, del aprendizaje de cuestiones específicas.

Parece obvio que si entendemos la competencia literaria como la adquisición de hábitos de lectura, así como la capacidad de disfrute y comprensión con distintas expresiones literarias, a las que se añade un conocimiento que va más allá, no podemos sino estar ante «un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales» (Lomas, 1999a, p. 65). De manera más concreta señala Lomas (1999b:109) que «la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar al lector a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que lee de acuerdo con los itinerarios inscritos en la lectura de ese texto». A pesar de esto se sigue comprobando hoy día cómo las enseñanzas del docente se centran «en los aprendizajes lingüísticos olvidando escoger las opciones teóricas y las estrategias metodológicas que favorezcan también la adquisición de la competencia literaria de los escolares a sabiendas de que ésta implica la competencia lingüística plena pero también el aprendizaje de las convenciones literarias y de sus técnicas, y la apreciación del valor estético y cultural de las obras literarias» (Núñez, 1998, p. 290).

En este mismo sentido se pronuncian otros muchos investigadores, que hacen especial hincapié en aquellos principios metodológicos que han de

pertrecharse para el buen desarrollo de la competencia lectora, principios que se establecen en la búsqueda de un ideal, que no es otro que el del lector competente. En el campo académico de las enseñanzas regladas de Primaria y Secundaria, sin lugar a dudas ha sido fundamental «el avance de las disciplinas de referencia que conducen a la necesidad de formar lectores competentes y consecuentemente la sustitución de la idea de la enseñanza de la Literatura como información que había que transmitir por la del desarrollo de la competencia literaria que se debía desarrollar» (Pérez-Rodríguez, 2002, p. 130). Acerca de esto se pronuncia Prado (2004, p. 345) cuando esboza un listado de siete puntos metodológicos a tener en cuenta en la formación de esta competencia lectora:

- *La experimentación de la comunicación literaria por parte de los alumnos*, mediante la creación de situaciones que hagan percibir la literatura como una situación comunicativa real y compartida.
- *La utilización de textos adecuados*, cuya selección responda a los intereses y gustos del alumno y que ofrezcan suficientes elementos que desarrollen la capacidad comprensiva e interpretativa del alumnado.
- *Implicación y respuesta de los lectores*, tras la adecuada motivación que les despierte el interés y gusto por la lectura y les haga experimentarla como una vivencia estética y personal que provoca placer.
- *La interpretación compartida*, a través de la lectura individual y también la interpretación y comentario público y la construcción compartida en el aula.
- *Progresión e interpretaciones más complejas* durante los distintos estadios y niveles educativos.
- *Diseño de actividades favorecedoras de la lectura*, que faciliten su relación con los conocimientos previos del lector y favorezcan la comprensión lectora.
- *Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literaria*, sin olvidar el placer que provoca la literatura, del que no solo depende la competencia, sino toda la educación literaria.

En una línea parecida se expresa Amo (2003), quien establece un listado de saberes que serán necesarios para poder entablar una correcta interacción con el texto:

- Conocimientos de usos especialmente expresivos del sistema de lengua, que le servirán de referentes justificativos en la fase de explicitación.
- Saberes referidos al conocimiento cultural-enciclopédico: son aquellos conocimientos imprescindibles para reconocer referentes socio-culturales y contenidos generales necesarios para la comprensión global del texto.
- Saberes relativos a estrategias: estrategias de descodificación, de comprensión/interpretación. Si el joven en formación no comprende alguna expresión aparecida en el texto, éste puede optar por varios caminos estratégicos: obtener información o contemplarla gracias al dibujo que acompañe al texto escrito o preguntar el significado a otra persona o lanzar alguna hipótesis según el contexto u obviarla porque no es relevante para la comprensión global del texto.
- Los saberes que confieren valores especiales (estético-literarios) a las estructuras lingüísticas. El lector activa aquellos criterios que le permiten valorar lo que está leyendo como productos literarios y le predisponga el goce estético.
- Los conocimientos metaliterarios, intertextuales y semióticos con que se indentifican (algunos) convencionalismos culturales que regulan los códigos artísticos. Los saberes intertextuales son los que permiten reconocer en el texto que se está leyendo su interrelación con otros textos anteriores (ya sean textos escritos, como cuadros, música, cine...). Con frecuencia, aparecen en los textos de creación alusiones y correlaciones entre sí que han de ser inferidas y/o reconocidas por el lector para una comprensión óptima.

Al igual que el sistema de lengua requiere para su actualización la realización de actos comunicativos de habla, la literatura se actualiza y cobra sentido sólo a través del acto personal de la lectura, en el que el lector activa los conocimientos de su competencia literaria. La percepción es un activo proceso de interacción entre el texto y las aportaciones del lector, los textos poseen, por tanto, la habilidad de activar nuestras capacidades lingüístico-comprensivas; la literatura se actualiza y cobra sentido sólo a través de un acto personal de la lectura del texto, en el que se activan los conocimientos de su competencia literaria (Cantero & Mendoza, 2003, p. 54). Así viene a corroborarlo Bransford, citado por Short (1988) con otras palabras: «Es sabido que la comprensión de un texto por el lector estará condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de esos conocimientos durante el proceso de lectura». El texto es, en efecto, una realidad

compleja en la medida en que se halla plagado de elementos no dichos, que el proceso de lectura actualiza. En esta línea, hay que replantearse el significado de leer, porque leer ya no será sólo leer, sino que hará referencia a muchas otras acciones como comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo.

He aquí el peculiar proceso de recepción mediante el que los lectores se apropian de los textos literarios. Y es que la recreación de mundos posibles requiere de un pacto enunciativo, regido por las reglas de la ficción y no por las reglas de la realidad (Sánchez Corral, 2003a, p. 309); es un verdadero pacto literario, entre el lector y el texto, y viceversa. Como bien señala Iser (1987, p. 233), al leer «descubrimos la parte no formulada del texto», pues todo texto propicia una serie de espacios vacíos, de elementos no presentes que han de ser actualizados, completados, por el lector, que se convierte por tanto en un lector-intérprete. El texto literario, por tanto, ofrece una serie de estrategias enunciativas que el lector ha de actualizar, como manifestación de una competencia literaria, y lingüística a su vez, plena y madura que adquiere sentido en la aproximación al texto cuando se articulan la comprensión de las significaciones, de las convenciones literarias, de las técnicas, de los valores significativos y estéticos, además, por supuesto, del desarrollo de las habilidades de la expresión, procesos cognitivos y actitudes favorecedoras. Al acercarnos a la lectura se nos plantea un reto que el lector ha de superar, así lo expresa Sánchez Corral (2003a, p. 334) cuando dice «es así como el lector recibe desafíos para ejercer su acción creadora personal mediante actos de representación mental que elaboran expectativas, hipótesis de anticipación o de retrospección en la invención de universos posibles», completándose de este modo el acto de lectura. La lectura es un acto individual, tomando las palabras de Rosenblatt (1938/1995; trad. 2002, p. 60), «nadie puede leer un poema por nosotros».

La lectura ha de entenderse primordialmente como un intercambio:

La interacción existente entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye. Por eso, leer no significa, en esencia, más que una conversación y, desde esta óptica, nos regala un amigo que habla y que escucha. Representa un interlocutor discreto, al que se le puede arrebatar siempre la palabra, con el que se puede reconciliar uno sin que éste manifieste desprecio alguno. El coloquio lector implica, sin embargo, sobre todo recreación. La lectura nos engendra. Todo lo que se lee es íntimamente forjado (Ballester & Ibarra, 013, p. 13).

La lectura será en gran medida la propia fuente de crecimiento de ella misma. La competencia literaria se verá implementada por la suma de lecturas, de bagaje literario, al que acudir para rellenar esos espacios vacíos que señalábamos anteriormente. Así lo resume Mendoza (1999, p. 15): «el desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura como actividad básica de acceso a la construcción (elaboración, acumulación, organización) de saberes metadiscursivos y metaliterarios». El hecho literario es en sí mismo el vacío y la fuerza de la competencia literaria, a medida que avanzamos por nuestras lecturas personales vamos aglutinando saberes y herramientas que abren nuevas trayectorias en los procesos de lectura.

## **2.2. El desarrollo de la competencia literaria**

El desarrollo de la competencia literaria, según Cantero y Mendoza (2003, p. 55) consistirá en «saber formar lectores que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones». Una definición sobre la que debemos subrayar el verbo «formar», puesto que la competencia literaria no se enseña, la competencia literaria se forma, mediante «la lectura y a las aportaciones que ésta hace a través del ejercicio de la misma actividad y, especialmente, por los referentes que aporta a través de las experiencias de recepción» (Mendoza, 2004, p. 210). Esta formación deberá atender a los distintos bloques y tipos de conocimientos que integra la propia competencia:

- Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la decodificación.
- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto.
- Conocimientos del uso literario de la lengua, de estructuras retóricas y de referentes metaliterarios.
- Conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico.
- Las diversas estrategias para leer diferentes tipos de textos.
- Saberes intertextuales, referidos a las correlaciones que los textos literarios mantienen entre sí.

Además de esto, existen distintas facetas que inciden en el desarrollo de la experiencia y de la competencia lecto-literaria, que habrán de tenerse en cuenta,

distinguiéndose tres niveles (Mendoza, 2005, p. 35; Cantero y Mendoza, 2003, p. 55):

1. Un primer nivel se ubica muy próximo al conocimiento intuitivo que permitiría reconocer el exponente literario, aun en aquellos casos de desconocimiento metaliterario o crítico por parte del receptor. Un lector dotado de una competencia literaria básica es capaz de captar o reconocer las cualidades genéricas de un texto literario, aunque no sepa justificar las razones de esa especificidad; discernir entre un texto poético o uno narrativo, sin delimitar los condicionantes para ello. En este punto de desarrollo se exponen las limitaciones y carencias del lector que han de ser subsanadas.
2. Un segundo nivel de competencia estaría basado en saberes procedentes del aprendizaje, es decir, en el conocimiento resultante del estudio de los contenidos de instrucción y del análisis de los textos literarios. El lector que posee una competencia literaria basada en el aprendizaje sólo podrá explicitar algunas razones sobre la valoración literaria de un texto.
3. El tercer nivel sintetiza los anteriores, porque se combinan los conocimientos intuitivos, los aprendizajes y los conocimientos metaliterarios y los resultantes de la experiencia receptora y lectora. En este nivel se dan las facetas determinantes para que el lector, con una amplia experiencia receptora, cuente con más habilidades para intervenir en el proceso de aproximación al texto: la cooperación y la interacción entre el texto y la lectura.

Y si la competencia literaria la estamos enfocando primordialmente desde la óptica de la recepción, se hace necesario definir el perfil, aproximándonos a una definición en términos generales, de lo que daríamos en llamar un lector competente: aquel que controla el proceso de lectura, actualizando sus conocimientos previos para interactuar con las informaciones ofrecidas por el texto; dispone de una amplia y organizada serie de competencias, tanto lingüísticas, como textuales y literarias; cuenta con estrategias suficientes para solventar con éxito cada fase del proceso lector; tiene interiorizadas las peculiaridades y propiedades de un importante número de modelos literarios; dispone de los conocimientos enciclopédicos suficientes para establecer las relaciones conceptuales, temáticas, etc. que puede plantear un determinado texto; posee una amplia experiencia lectora; y sabe aplicar las distintas estrategias en función de la intencionalidad de la lectura, con el fin de interpretar y comprender el texto correctamente (Cantero & Mendoza, 2005, p. 57; Prado, 2004, p. 219). De manera más concisa, se podría afirmar que un

lector competente es quien posee un conjunto de habilidades receptoras que sabe aplicar según las funciones que va reclamando el proceso de lectura. Por tanto, el lector modelo que se acerque a un texto literario, para obtener la lectura plena de cualquier texto, ha de dominar la información visual, la información no visual -lo explícito y lo implícito del texto, atendiendo también a la relación de reciprocidad que se establece entre los dos ámbitos-, y los objetivos de la lectura literaria -la identificación del propósito de la lectura textual- (Arlandis, 2007, p. 495).

La puesta en práctica de la competencia literaria resulta ser un proceso comunicativo sumamente complejo en el que intervienen varios componentes y ámbitos relacionados, en múltiples direcciones, como: 1) la competencia lectora; 2) el texto; 3) la figura activa y creadora del lector; 4) intertexto/saberes culturales del lector (Mendoza, 1998b; Sánchez Corral, 2003a). Y todos estos factores han de influir a la hora de la puesta en práctica de un modelo de formación:

Desde muy diferentes ámbitos de la Poética se reclama el abandono de las posturas inmanentistas y la consideración, cada vez más urgente, de la lengua literaria como un sistema complejo de comunicación que requiere la superación no sólo de los niveles fraseológicos, sino aún de los textuales para abordar el hecho literario desde la totalidad del circuito de comunicación social (Pozuelo Yvancos, 1988, p. 63).

Desde la perspectiva de la Didáctica de la Lengua y la Literatura será interesante acudir a textos que posean la cualidad de estimular y activar las capacidades comprensivas del lector. Los textos deberán responder a su lector modelo, hechos a su medida para poder inferir y ser interpelado por ellos. El texto necesita de quien sea capaz de «abordar el hecho literario desde la totalidad del circuito», como apunta Pozuelo Yvancos. Serán las habilidades receptoras del individuo las que, por un lado, permitan activar los saberes necesarios para interactuar con el texto y, por otro en función de los saberes activados, expliquen y justifiquen la comprensión e interpretación del texto (Amo, 2003; Mendoza, 1998). El lector es el que marca la pauta, el nivel de los saberes culturales, enciclopédicos y estratégicos que posee (Pérez-Rodríguez 2002, p. 140), y que por tanto podrían aparecer en un texto literario para que fuesen fuente de conocimiento y enriquecimiento. Todo lo que se encuentre alejado de esos parámetros no podrá sino ser desconocimiento y desapego hacia decodificaciones inadecuadas e incomprensibles, como piezas de un rompecabezas que jamás sabrán encajarse al no reconocer sus figuras. A esta línea se adhiere Sánchez Corral cuando señala que indudablemente «la competencia literaria le otorga al lector la posibilidad de fundar universos, la creación de mundos posibles como alternativa al mundo real (...)

mediante el privilegio de construir ficciones» (2003a, p. 309), una actividad que ha de aprovecharse como un goce, amén de favorecer el desarrollo de la personalidad durante cualquier etapa de la vida, y especialmente durante el período de la adolescencia. Algo que entronca con las palabras de Calvino (1979, p. 7): «leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser y aún nadie sabe qué será». Esta imbricación entre la lectura y lo vital supone una herramienta que permite sumergirse al lector en una experiencia en la que todos sus elementos están sometidos a la voluntad del sujeto que construye ese universo, ya sea de ficción narrativa, poética o teatral. Una tabla de flotación que podría ser fundamental, pero que en muchas ocasiones se ha mantenido al margen del proceso educativo-formativo:

El no haber considerado, en el interior de la acción didáctica, este pacto enunciativo ha traído como consecuencia que los mundos posibles de la imaginación quedaran o anulados o minusvalorados y, por lo tanto, que también el placer textual inherente haya desaparecido del contacto que establece el estudiante con las obras literarias (Sánchez Corral, 2003a, p. 309).

Uno de los factores que propician este distanciamiento es al que hace referencia Latorre (2007, p. 55) cuando menciona que la propia docencia cotidiana, los exámenes, las pruebas, y los distintos pareceres hacen que al docente no se le facilite los datos suficientes para cambiar los ámbitos en los que los alumnos presentan mayores deficiencias. Si bien es complicado aseverar en qué lado de la balanza se encuentra el valor estético de una obra literaria, si en los rasgos específicos de la misma o en el valor particular que propicia el usuario-lector de esa obra, lo que sí parece claro es que toda obra se construye a partir de una base, que es el sistema de lengua que se emplea junto a su código semiótico, a lo que se añaden, necesariamente, otros conocimientos sobre tipologías textuales, géneros, convenciones de la expresión poética-literaria, referentes temáticos, criterios estéticos, datos e informaciones enciclopédicas de todo tipo y referentes culturales sobre orientaciones artísticas. Leer va más allá del hecho de descifrar unas marcas gráficas, implica la apropiación de lo escrito: elegir la lectura, integrarla, ser capaz de servirse, de complementarla y de ampliarla (Ballester & Ibarra, 2013, p 13). Por lo tanto, ante estas necesidades, queda claro que la competencia literaria forma parte de un gran marco, como es el de la competencia comunicativa –textual-, y en tales términos ya no resulta coherente afirmar que la interiorización de las características y de las operaciones implicadas en el discurso literario dependen de una presupuesta facultad humana, esencialista, general y universal; al contrario, estamos sin duda, ante una serie de aptitudes que se interiorizan por aprendizaje y

por la puesta en práctica de experiencias estéticas concretas. Experiencias donde se aúnan tanto las aportaciones de las propias lecturas de otras obras literarias como las referencias que el lector posee de su propio bagaje personal (Cantero & Mendoza, 2003; Sánchez Corral, 2003a).

Y es precisamente en esa brecha de la competencia literaria como es el comportamiento intertextual de todo texto, y de referentes culturales (interdiscursivos), donde podemos procurar importantes rendimientos didácticos - tanto para el desarrollo de las habilidades cognitivas como de las habilidades metacognitivas-. La intertextualidad conduce al lector hacia la vivencia de la experiencia estética como una actitud y como una conducta; sitúa al sujeto ante una nueva forma de usar el lenguaje y ante una nueva forma de actividad humana, propiciándose una sinergia entre la práctica literaria y la educación estética.



### **3. Procesos intertextuales y culturales**

Hemos comprobado que la lectura y la escritura han de abordarse desde una visión multidisciplinar, pues en ellas se establecen vínculos muy estrechos entre discurso, cognición y sociedad (Sanz Pinyol, 2011, p. 34). El texto no es sino un mosaico de citas, alusiones, referencias y apropiaciones. La obra literaria se presenta como un entramado de alusiones donde «leer es saber interactuar con esa compleja red de relaciones textuales, tejida en el interior de cada texto y reconocida por el lector en función de sus experiencias receptoras» (Amo, 2012, p. 100). Más allá va Navarro (1997p. 163) al estimar que la intertextualidad «es el mecanismo propio de la lectura literaria», donde el significado textual surge de las relaciones entre las mismas palabras y los sistemas verbales situados fuera del texto (aunque a veces parcialmente citados en el texto) que se hallan en estado potencial en la lengua o ya actualizados en la literatura. En este sentido, no hemos de concebir la lectura como un acto de decodificación de las combinaciones de letras, palabras o enunciados que presenta el texto, sino como un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de sus conocimientos y experiencias previas. El receptor de la obra literaria no es un sujeto vacío de experiencias, sino un crisol donde se funde la pluralidad de otros textos y conocimientos previamente recibidos. Saber leer, en tanto, será avanzar a la par que el texto e integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias,...) con el propósito de establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación.

Asimismo, habrá que considerar la obra literaria como un producto cultural de relaciones diversas y de conexiones de distinto signo (sabiduría de transmisión oral, tradición verbal, ritos, mitos, interpretaciones verbo-alegóricas, tabúes y normas morales, fijaciones de roles...), que realzan aún más su funcionalidad

lingüístico-comunicativa con el valor de monumento artístico, al ser reconocido su valor de elemento transmisor de saberes y conexiones compartidos. Y es que parece claro que ninguna obra artística, y tampoco la obra artística literaria, se desarrolla de forma aislada al entorno social donde se adscribe, creando los modelos culturales. Como consecuencia de ese enlace coherente y globalizador entre aspectos de la recepción y rasgos de la producción de la obra literaria, se hacen manifiestas numerosas interconexiones culturales, que de otra manera no pasarían de ser meras frases o afirmaciones de manual, demasiado abstractas y poco evidentes para muchos lectores (Mendoza, 1994).

Tal y como afirma Zavala (1999), un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva, nos propone imágenes, identidades e identificaciones, mediante las cuales configuramos nuestras vidas y actitudes. Está en el contexto del lector, y por tanto es un espacio preparado para ser descifrado, e interpretado, así como un elemento capaz de aportar conocimientos, saberes, que el lector añade a sus necesidades y capacidades. Y es que el texto literario, como exponente cultural, está condicionado, en su creación y en su recepción, por factores objetivos y subjetivos de la cultura en que se inscribe.

Esos modelos culturales, a los que nos referimos, sobrevienen en el tiempo y en el espacio, como afirma Weisstein (1975 p. 33): «A nuestro parecer, es en un mismo círculo cultural donde hay que buscar aquellos puntos de contacto que la tradición, consciente o inconscientemente, ha conservado en el pensamiento, en el sentir y en las facultades creadoras de sus gentes y que al aparecer casi simultáneamente podríamos denominar *courantscommuns*».

Este conglomerado de referencias culturales que transporta un texto hace que en las obras literarias, actualmente, encontremos desde productos y mitos de la alta cultura hasta de los umbrales más bajos, así «se entrelazan elementos propios de la sociedad de consumo, la portada del disco de los Beatles, *Sargent Pepper's Lonely Hearts Club Band* (realizada por el artista pop Meter Blake), citas a un posible canon literario; o se acoplan figuras solitarias, aparentemente antitéticas, como Wittgenstein y el Unabomber, Tarzán y Cioran, San Juan de la Cruz y Coco Chanel» (Amo, 2012, p. 113). Así, la apreciación de estas interconexiones culturales bien pueden emplearse para el desarrollar actitudes favorables y positivas en los procesos de recepción y valoración de las producciones literarias. Pues no olvidemos, como señala Warning (1989, p. 13), que la comprensión de cualquier texto literario proviene de la anticipación intuitiva del lector (precomprensión), por un lado, y de los condicionantes de la propia competencia literaria (explicitación),

por otro; y cualquier iniciativa didáctica debería hacer hincapié en los modos y resultados que faciliten el encuentro de la obra y su destinatario.

### 3.1. Recepción del texto literario

Frente al proceso de escritura, y contrariamente a otros procesos de comunicación lingüística, el acto de lectura incluye únicamente al enunciado y al receptor. Es éste último quien además ha de poner todos sus conocimientos y capacidades al servicio de aproximarse lo máximo posible a la correcta decodificación del texto; «la recepción, por tanto, es un acto interpretativo, en el que los significados comprendidos (interpretados) por el lector pueden coincidir más o menos con los que pretendía plasmar el emisor, pero de los que no es responsable el emisor sino el propio lector» (Cantero & Mendoza, 2003, p. 41).

La comprensión de un texto se convierte en un proceso de reconstrucción, o construcción, del significado, que se presenta como pleno proceso al comprobarse la confirmación de aquellos supuestos semánticos, globales y parciales, que el lector va resolviendo en la lectura. El lector corrobora, simultáneamente a la lectura<sup>1</sup>, las expectativas, anticipaciones e inferencias, que a su vez propician la continuidad del proceso receptor. La comprensión constituye, cuando menos, el establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales. En este proceso de recepción literaria el lector ha de seguir las orientaciones internas y las condiciones de recepción que contiene el texto y activar los conocimientos que posea (enciclopédicos, metaliterarios, históricos, biográficos, condicionantes de estilo...). Por tanto, el lector es el responsable de la interacción requerida por el proceso de lectura, y crea sus propios modelos de significado, según sus referencias previas. A esta dimensión se refiere Iser (1987, p. 242) cuando expresa:

La constitución del sentido no es una exigencia unilateral del texto al lector; más bien adquiere su sentido sólo porque en este proceso al lector mismo le acontece algo. Si, por tanto, los textos en cuanto objetos culturales necesitan del sujeto, esto no es una razón de sí mismos, sino para poder repercutir en el sujeto. Los aspectos del texto, consecuentemente, no

---

<sup>1</sup>Rumelhart (1977) afirma que en la lectura no se da un procesamiento lineal o serial, sino simultáneo o paralelo.

sólo implican un horizonte de sentido, sino igualmente un punto de visión del lector que debe ser referido por el lector real para que el horizonte de sentido desarrollado pueda repercutir sobre el sujeto. La constitución del sentido y la constitución del sujeto lector son dos operaciones reforzadas en los aspectos del texto.

El proceso de lectura termina por ser el resultado de una interacción entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y la que el lector le atribuye. El lector adapta la información recibida por el texto, la matiza según sus condicionantes de recepción y establece conexiones entre lo que el texto dice, lo que sugiere, lo que él supone o infiere y sus conocimientos previos sobre la temática, estilo, etc. (Mendoza, 1994).

En este sentido Galera (2003, p. 234) hace referencia al concepto de «modelo interactivo», como el proceso de comprensión textual desde la emisión y verificación de hipótesis, donde ha de haber un necesario equilibrio entre el texto (autor) y la interpretación del mismo (lector). La comprensión es un proceso de construcción de inferencias, caracterizado por la formación y la comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto. Para comprender un texto es necesario que el lector posea un esquema que le permita relacionar lo que el lector ya sabe con lo que le aporta el texto, y además se necesita una combinación de la experiencia vivida, conocimientos lingüísticos y estructuras cognitivas.

El modelo interactivo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el contexto; el lector aporta sus esquemas de conocimiento para poder integrar lo que el texto aporta.

Por tanto, desde una perspectiva intertextual de la lectura, ésta se basará en la interconexión de textos y significaciones, un proceso dialógico entre texto y lector, siguiendo las propuestas de Bajtín (1986) y Genette (1979). Para el desciframiento de la obra literaria, al igual que ocurre con el resto de códigos artísticos, no nos es suficiente con el reconocimiento de datos primarios, porque en la recepción no solo intervienen las aportaciones del texto o de la obra en cuestión, sino que junto a ellos hay que contar con los factores extratextuales aportados por el individuo receptor, en un proceso complejo y paralelo, que culmina en la atribución de una interpretación personal (Mendoza, 1994, p. 62).

Es la interpretación la que otorga profundidad literaria al texto, siendo tan fundamentales los recursos de recreación que aporta el propio discurso literario

como las estrategias de relación, identificación y valoración que ha de aportar el lector.

La obra artística, literaria, se entiende en los vacíos que propicia, y en la capacidad de solventarlos y rellenarlos, según las necesidades textuales. Con estas palabras lo expresa Lluch (2008, p. 93):

Toda referencia textual crea un espacio vacío que exige una participación activa del lector... Si la experiencia del lector es escasa, puede desconocer el contexto en el que se realiza el juego intertextual, o ignorar el texto con el que se ha establecido la relación o desconocer cómo interpretar la relación que se ha propuesto: el juego textual se complica.

O como explica Villanueva (2012, p. 4), la obra literaria «deja muchos elementos de su propia constitución ontológica en estado potencial, pues es la suya una entidad fundamentalmente esquemática». El lector es el encargado de subsanar esas «lagunas de indeterminación» o «elementos latentes», es el encargado de actualizar la obra artística.

Precisamente esta función constructiva y de participación hace de la práctica literaria un discurso necesario, hoy más que nunca, cuando a principios del siglo XXI se están imponiendo, de manera casi excluyente, los discursos de los mass media; discursos unidireccionales que conducen a una pérdida de la subjetividad, a un proceso de recepción claramente pasivo (Sánchez Corral, 2003b).

La obra literaria debe ser abordada desde el interior de ella misma hacia la exterioridad, siendo encarnada por sus receptores. Como apunta Amo (2012, p. 101): «La lectura se convierte en un movimiento asociativo continuo y complejo que permite al receptor navegar por una tupida y casi infinita red de enlaces intertextuales. Al responder a los estímulos del texto mediante la activación de sus conocimientos». Acorde a las conexiones que sea capaz de establecer el lector, éste accederá a distintos niveles de comprensión e interpretación textual más profundos o más superficiales. Esa capacidad de acceder a las lecturas, a obras cada vez más complejas, se basará por tanto en esa capacidad de relacionarlas con la propia experiencia, dado que una de las claves para desentrañar los textos es la que permite establecer conexiones con la propia vida; descubrir que la literatura nos habla al oído, que nos ayuda a entender y entendernos (Margallo, 2011, p. 173). Citando a Riffaterre (1983, p. 61): «percibir el texto como la transformación de un intertexto es percibirlo como el summum de los juegos del lenguaje, es decir, como un texto literario».

### 3.2. El lector modelo y la co-creación

Cuando nos acercamos a términos como lector ideal o lector modelo, hacemos referencia al perfil de base que estipula un texto, capacitado para extraer las potencialidades latentes que la obra literaria posee: «El autor y especialmente el texto predeterminan un lector ideal para una obra, o sea un lector que, siguiendo al texto, pueda ser cómplice de la intencionalidad que pueda estar presente en el texto» (Mendoza, 2005).

Podemos plantear que todo texto presupone un hipotético destinatario, ese lector modelo que acuñara Umberto Eco (1987). Ese destinatario debe activar unos conocimientos previos individuales sobre el mundo y la cultura en general que le permitan comprender e interpretar el reto planteado en el texto. Así lo corrobora Ambrós (2011, p. 15), quien señala cómo es el lector quien debe activar «todos aquellos saberes universales, literarios, culturales, que ha ido acumulando a lo largo de su experiencia vital en la sociedad de la información, para reconocer las máximas referencias presentes en el texto posibles». La significación del texto, en tanto, se produce tanto por el reconocimiento de aspectos formales, temáticos, o de recursos discursivos, como de la identificación y conexión de las experiencias propias, que en su conjunto dan lugar a la significación de la obra literaria.

Siguiendo a Mendoza (1994, p. 28), el lector decodifica a partir del reconocimiento de las unidades menores del sistema, identifica estructuras convencionales o características de la tipología textual. Para llegar a una lectura personal, activa estrategias como: la construcción, reelaboración o rectificación de hipótesis y de anticipaciones a lo que le presenta el texto; establece inferencias y suposiciones; busca correlaciones lógicas, textuales, culturales...; reconoce las explicitaciones del texto; confirma sus hipótesis o suposiciones; comprende; y finalmente interpreta.

El acto de lectura es un proceso complejo, y el lector en formación requiere que vayan ampliando su «enciclopedia» (Eco, 1981), ese conjunto de saberes, pues para obtener una apropiada competencia literaria ha de desarrollar otras muchas capacidades: anticipar, formular expectativas, inferir y explicitar; todo para comprender e interpretar (Tabernero, 2012, p. 121). El propio engranaje de la lectura promueve eso, el que la suma de nuestros conocimientos nos hace cada vez lectores más avezados, preparados para asumir un nuevo reto de lectura, así como de conformar nuestros gustos y preferencias. El contacto entre un lector y la obra literaria no se concibe como una conexión, una colisión, única, sino cambiabile y prolongada, como se desprende de estas palabras de Sánchez Corral (2003b, p. 302):

La configuración de un Lector Modelo Literario, activo, crítico, creador, que se construye a sí mismo en la medida en que construye los significados, o en la medida en que juega con las estructuras formales metamorfoseadas en contenidos, o en la medida en que experimentan una ruptura cognitiva, divergente con respecto a los hábitos adquiridos y rutinarios, constituye una de las funciones más determinantes en la interacción que se establece mediante el encuentro del lector con los textos literarios.

El lector literario no es un receptor pasivo, un consumidor de materia, sino el responsable de la puesta en práctica de una competencia literaria plena, donde ha de «trascender los textos y construir nuevos conocimientos a partir de ellos» (Mateos, 2011, p. 114). Lo decisivo ocurre en cada individuo como consecuencia de haber leído un texto; lo importante no está en las estructuras textuales, como sostenían el estructuralismo y el formalismo, sino que la poética de la lectura se superpone a la poética del texto. Algo pasa en el lector literario. Así lo expresaba Coseriu (1987, p. 23): «Si es cierto que todos los textos tienen sentido, los textos literarios son aquellos que se presentan como construcción de sentido».

Se postula aquí la figura del receptor productivo o co-creador, terminología que viene a indicar cómo tras el proceso de lectura el receptor es cómplice de la creación artística, pues esos espacios que ha de rellenar con sus conocimientos previos -enciclopedia personal o intertexto lector, según corrientes- le hacen partícipe o co-partícipe de la elaboración de la obra. «El lector no puede ser clasificado como mero receptor, tiene que ser considerado como co-creador», así de categórico lo expone Maurer (1987, p. 264), quien entiende que esa co-creación es fruto de las tensiones que se producen entre las instrucciones recibidas desde el texto y el propio impulso individual de la persona que las recibe.

A partir del impulso de la teoría de la Recepción se incide en que para leer no basta con decodificar los signos del sistema de lengua, sino que supone construir significados. Se destaca la implicación activa del individuo lector, a quien en este proceso de construcción del significado se le otorga una considerable autonomía, puesto que la lectura se realiza de forma individual e íntima. Más aún cuando nos referimos a los textos literarios, cuya capacidad de sugerencia y los recursos expresivos parecen favorecer la interpretación creativa, cosa que no ocurre, a causa de su precisa rigurosidad, en los textos informativos, técnicos y científicos, que se orientan hacia la comprensión objetiva (Mendoza, 1994 y 1998a).

El consumo literario requiere por tanto de la participación del lector, quien es el artífice de los últimos retoques, y a la postre definitivos, que confieren al texto la categoría de obra artística:

De esta forma, ese ser concreto de carne y hueso –no importa su edad-, mediante la recepción que realiza, participa de ese proceso creativo que no es otro que no sea el de recibir y disfrutar estéticamente de un texto literario: el lector es, pues, un creador (Navas, 1995, p. 34).

### 3.3. Referentes culturales

Si indicamos que el lector es una parte indispensable para la decodificación, y co-creación, del texto literario, se hace preciso considerar que el entorno y la formación cultural de éste será asimismo un elemento vertebrador del hecho literario. Dicho de otro modo, «si un hecho lingüístico es siempre, en alguna medida, un hecho social, lógicamente está influido por la estructura y la dinámica de la sociedad en que ocurre», y en tal caso «el origen geográfico, la pertenencia a un determinado grupo social, la identidad sexual o racial, el contexto cultural (...) influyen en el desigual desarrollo de las habilidades comunicativas» (Pérez-Rodríguez, 2002, p. 120).

El lector literario pone en marcha no sólo las estrategias lingüísticas sino que también acude a todo ese conjunto de saberes culturales, haciendo la conjunción de ambas herramientas el diálogo entre los significados y las voces de otros textos anteriores, así como el diálogo entre los significados de las prácticas significantes literarias y culturales en las que previamente ha participado. En esta línea se ha pronunciado Mendoza (1994, p. 26) al afirmar que «quizá no fuera desatinado hablar de una semiótica literario-cultural».

En el proceso de lectura existe un continuo contraste entre lo que proporciona el texto y los conocimientos que posee el lector, identificando los datos conocidos, relacionando otros, e implementando los saberes no adquiridos. Pero este mismo proceso puede no completarse si no hay una hilazón interpretativa, si no encuentra el lector asideros para construir los significados -o crear las significaciones-. Algo que se acentúa especialmente en el ámbito literario, donde, tal y como dice Sánchez-Enciso (2011, p. 56), «la actividad creadora de la imaginación depende de la riqueza de la experiencia –social- acumulada por la persona. No responde a un don genético, sino a la calidad de nuestra vida cultural». Los textos literarios son, asimismo, un producto cultural y un producto semiótico, aspectos que aparecen aún más marcados si nos referimos al género poético, donde nos encontramos ante un producto especialmente elaborado y complejo.

Como indica Hirsch (1976), «leer es un arte que depende del talento, de la experiencia, de la cultura del individuo». La significación de un texto literario se completa también con la competencia cultural del lector, para lo que son fundamentales los conocimientos obtenidos de la interacción social y cultural, además de las anteriores experiencias de lectura. Lo que nos lleva a contemplar que un texto literario es más probable que se concrete en un proceso de comunicación eficaz en contextos culturalmente significantes (Vera, 2011). La literatura se actualiza con la comparación del contenido textual con otras esferas de la expresión humana.

No va desencaminada, por tanto, la idea de reclamar un acercamiento coetáneo a la producción literaria, donde autor y lector, emisor y receptor, se encuentran imbuidos dentro del mismo contexto cultural, tal y como expresa Servén (2008, p. 10): «se nos hace evidente la necesidad de re-descubrir la literatura en el siglo XXI desde una perspectiva acorde con nuestras coordenadas socio-culturales». Esto entronca directamente con la Teoría de los Polisistemas, que se implantó en el último cuarto del siglo pasado, donde se concebía el fenómeno literario como algo cambiante en función de las circunstancias sociales y culturales, abriendo camino de este modo a una literatura periférica, aparte de la literatura canónica y oficial (Even-Zohar, 1979).

El gusto literario, como el gusto artístico, esa preceptiva por el goce estético, varía según las sociedades, por motivos de cronología o de lugar, y este proceso se puede haber visto acentuado por el frenesí evolutivo que supone la era contemporánea, muy especialmente el último tramo del siglo XX y los transcurridos del presente siglo XXI, donde las «modas» o «tendencias» se precipitan unas sobre otras, modificando también los gustos y los modelos de consumo. Con la irrupción del liberalismo, la literatura ha pasado a formar parte del mercado, en concreto del mercado editorial. Un mercado editorial que tiene centro y periferia, pero que finalmente depende del individuo, del lector.

Ahí radica el doble sentido de comunicación de la literatura con la sociedad y el individuo, pues tan cierto es que la literatura está «implicada en la propia construcción de la sociedad» (Martínez Fernández, 1997, p. 74), como en la construcción de la identidad personal, como se recoge en estas palabras de Sanz Pinyol (2011, p. 33): «Las prácticas letradas de las personas y el dominio de los códigos relacionados con la comunicación escrita se configuran en el seno de contextos culturales definidos y son un elemento determinante en la construcción de la identidad personal».

En esta misma línea se pronuncia Gee (1999) cuando expone que «Los discursos funcionan como marcos cognitivos de referencia, mediante los cuales los individuos conocen el entorno y van construyendo experiencias, valores y creencias, a la vez que les sirven para relacionarse con otras personas y proyectar una imagen propia».

De todo esto se desprende que en el ámbito de la recepción literaria nada anda suelto, y que hemos de atender a los distintos factores que influyen en la interpretación de estos textos a la hora de plantearnos el objetivo de desarrollar la competencia literaria de los futuros lectores.

### **3.4. Aplicación didáctica**

Si entendemos la importancia de estos procesos intertextuales y culturales a la hora de ponernos ante las obras literarias, parece claro, tal y como señalan Gracida y Lomas (2011, p. 9), que «la labor del profesorado no es ya sólo transmitir información, sino también, y sobre todo, facilitar el aprendizaje cultural» e intertextual. De acuerdo con los planteamientos didácticos que se proyecten en el aula será importante tener en cuenta las referencias compartidas entre el autor, el texto y el lector, para propiciar un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las expectativas, inferencias y respuestas que el lector genera, con el apoyo de determinadas estrategias (Mendoza, 2008, p. 14).

La intertextualidad posee una vertiente didáctica que incide y promueve las características de un lector activo en la construcción de sentidos sujeto, por supuesto, a todas las habilidades y estrategias de carácter cognitivo que implica el acto de leer. La formación literaria ha de partir de la base intertextual, del reconocimiento de las potencialidades del hipertexto, y de las relaciones que se establecen entre las lecturas. A esto viene a referirse Amo (2012, p. 119) cuando señala que:

Los recursos hipertextuales y metaliterarios utilizados (...) se asocian a la capacidad del lector de activar las estrategias requeridas para reconocer los elementos literarios y relacionarlos. En este proceso y en función de las capacidades movilizadas, el receptor confiere valor estético y literario a lo leído, identifica el género al que pertenece, establece conexiones con géneros anteriores (...); genera y enriquece, en definitiva, un horizonte de expectativas susceptible de ir modificándose según vayan avanzando en la lectura. Se trata, por lo tanto, de componentes esenciales de la competencia literaria, cuyo desarrollo debe ser la base de la formación literaria.

Desde esta preceptiva didáctica «el lector irá conformando su competencia literaria puesto que la obra literaria es un hipertexto textual» (Tabernero, 2012, p. 122), definiéndose la hipertextualidad como eje constructor creador de itinerarios lectores. Como una herramienta eficaz de cara a la configuración de un lector competente en el ámbito literario, que de manera autónoma se acerque a los textos artístico-literarios. Una autonomía que ofrece muchos más recursos que el de la propia lectura, como afirma Villanueva (2012, p.13): «Aprendí que poesía, novela, teatro y ensayo, al tiempo que nos revelan el sentido genuino de lo que somos y de lo que nos rodea, actúan como instrumentos insuperables para la educación de nuestra sensibilidad y para la más correcta formación de nuestro intelecto».

Por tanto, la presentación de los contenidos literarios de manera integrada facilita la asimilación y comprensión de los mismos por parte del alumnado, propiciando el encuentro con el hecho literario, la conformación paulatina de una competencia estable. Esta metodología integradora también ha de procurar atender los cambios recientes de nuestra sociedad, en algunos casos profundos, en marcos tan sensibles como el político, el económico, el social y el cultural. Pues «afrontar una Didáctica de la Lengua y la Literatura sin conexión con el marco sociocultural en el que ésta se inscribe parece fuera de toda coherencia» (Pérez Rodríguez, 2002, p. 120).

Igualmente, Vera (2011, p. 64) recalca la importancia del docente, quien «ha de ser consciente del nivel de desarrollo operatorio del alumnado con el que actúa, de los conocimientos culturales desde los que lee, de su pericia en el establecimiento de inferencias». Se muestra como conveniente que la sociedad que el alumno percibe en su vida ordinaria también se vea reflejada en su quehacer académico, sin crear una línea de separación y de ruptura:

Si la lengua es algo que siempre se da en sociedad y si la educación lo que pretende es facilitar al ciudadano la adaptación, actuación e inserción social, en nuestra clase de Lengua y Literatura convendría se reflejara esa porosidad, esa conexión, logrando que lo que hacemos intramuros tuviera que ver con extramuros y lo que ocurre en la calle repercutiera en el aula (Serrano, 1997, p. 102).

El desarrollo del hábito lector se ve favorecido si la selección de los textos potencia la apreciación y la conexión con esos valores culturales del entorno habitual de nuestros adolescentes, que momentáneamente ocupan el espacio de las aulas, como una parte más de su periplo diario. Una guía de lecturas que responda coherentemente a los retos que la realidad social le plantea. A su vez se hace

necesario unas propuestas didácticas enfocadas al desarrollo de los recursos para la apreciación personal de los fines estético-lúdicos de la literatura. Partir, en este sentido, de los conocimientos previos del lector apoyará la consecución de este objetivo. Así lo referencia Mendoza (1994, p. 11):

Atender a los horizontes de expectativa creados en los lectores nos aproxima a conocer cuál es su sentir respecto a la producción literaria, así como a conocer sus intereses y carencias, que podrán ser tratados en la clase de una manera mucho más efectiva, que ateniéndonos a una exposición de la materia siguiendo un simple desarrollo cronológico y una caracterización de épocas o estilos.

Radica aquí la importancia de los materiales con los que se trabaje con el alumnado y las propuestas que se hagan a partir de ellos. Los textos que se empleen en el marco docente tendrán que responder necesariamente a la competencia literaria del alumnado, a sus capacidades de comunicación e interpelación ante lo literario, donde intervienen problemas históricos, culturales, de tradición, intertextualidad, etc. (González Nieto, 1990, p. 10). Un mal encuentro con la lectura siempre produce rechazo y desmotivación. El objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre las producciones culturales habría de ser un objetivo primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración del hecho literario, puesto que en muchos casos la toma de consciencia del *feed-back* cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración.

Deberemos centrar nuestra atención en los diversos tipos de conexiones culturales implícitas o explícitas que nutren la producción literaria, entendida en sí misma como una producción cultural compartida, tanto en la forma (componentes, rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.). No se pueden obviar diversas cuestiones de literariedad y estilo, de manera pragmática y adecuadamente didáctica. Atendemos aquí a las reflexiones de Mendoza (1994, p. 34), quien señala que la actividad de interrelacionar, contrastar e integrar datos y apreciaciones ayuda al alumnado a adoptar criterios flexibles para aceptar y valorar diversas producciones literarias, en función de la contigüidad de relaciones que mantienen. Esas relaciones contiguas pueden deberse a un contexto artístico-estilístico paralelo en el que se han producido, a los condicionantes de situación, del momento de recepción o la misma perspectiva desde los que son percibidas. En el proceso de recepción -productiva o pasiva- interviene la activación de la memoria y los filtros estético-afectivos, tan importantes para la reutilización de los datos -de manera consciente o inconsciente-. Así, debemos entender cómo la aproximación a

las obras literarias está guiada por referentes del sistema artístico-semiótico al que pertenece, más que por la lengua en que están escritas.

Y es que el desapego hacia lo literario, la distancia social que se ha creado, especialmente entre los adolescentes, hace que el aspecto semiótico y comunicativo, en tanto, haya prácticamente desaparecido. Hemos de buscar fórmulas para reconducir este proceso de comunicación, y como indica Eco (1981), tenemos la oportunidad de acudir a obras literarias que posean el potencial semiológico para formular reflexiones que favorezcan, a través del proceso educativo, la aceptación de la coherente diversidad de fenómenos socio-culturales; procesos de interpretación que únicamente pueden ser satisfechos por la figura de un lector cooperante, motivado. El estudio, acercamiento y conocimiento de las obras de creación literaria deben verse favorecidos por estas conexiones culturales; las propuestas didácticas han de evidenciar la necesidad de activar conocimientos culturales específicos para establecer la lectura y llegar a una comprensión e interpretación.

En este proceso de maduración, «la etapa de la Enseñanza Secundaria es clave para la consolidación del hábito lector y para la fijación de pautas y criterios que permitan considerar positivamente todo cuanto la literatura pueda aportarnos» (Mendoza, 1994, p. 17). Y en esta etapa se hace necesaria la renovación de los planteamientos didácticos, la aceptación de la Literatura como una manifestación cultural, y las conexiones culturales que por tanto se dan en un texto literario. Así, también hay que replantearse la lectura como base de la innovación constante de la recepción literaria, de enriquecimiento de la competencia del lector y como proceso de adaptación/asimilación motivada por condicionantes culturales.

Hemos de tener en cuenta que las propuestas curriculares no dan respuesta a todas las tareas a emprender en el aula, menos aún con la individualización del alumnado. El propio enfoque curricular plantea esta realidad, de ahí que se caracterice por su adaptabilidad y flexibilidad. El docente ha de ser consciente de esto, y tener herramientas a su alcance que vayan más allá de lo estático del Currículum.

En estos términos, Díaz-Plaja (2002, p. 193) emplaza a «partir del universo lector y cultural del alumno y aprovechar sus capacidades para llegar a otras». Se hace necesaria la búsqueda de textos relevantes para el lector de Secundaria, donde se sienta partícipe de los mismos, y pueda inferir conocimientos y construir significados en el proceso de lectura. Y ello requiere el aplicar posibilidades didácticas como el análisis de las producciones literarias en relación con otras

creaciones artísticas, la aproximación a los valores culturales del texto, o analizar otras características textuales, como cuestiones de referencia, copia, interpretación, influencia, alusión, etc.

Cualquier recurso ha de ser bienvenido si se convierte en una actividad favorecedora de la lectura literaria.

## **4. Marco educativo legal**

El desarrollo educativo en nuestro país se viene conformando desde el marco legal en una doble vía. En primera instancia se formula la normativa de ámbito estatal que posteriormente desarrollan las comunidades autónomas atendiendo a su ámbito regional.

En estos momentos se encuentran vigentes dos leyes estatales de Educación:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

La primera de ellas, la LOE, fue aprobada en 2006, y desde entonces ha sido la matriz desde la que se ha articulado el currículo educativo, con sus adaptaciones a las comunidades autónomas, y estas a sus centros educativos. En 2013 fue reemplazada por otra ley educativa, LOMCE, que aún no ha completado su implantación.

**Calendario de implantación LOMCE (Disposición final quinta)**

|  | <b>PRIMARIA</b>   | <b>SECUNDARIA</b>  | <b>BACHILLERATO</b>  | <b>FP</b>  |
|--|---|--|--|--|
| <b>Curso 2014/2015</b><br>Modificaciones curriculares  | Las modificaciones en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones se implantarán para los cursos 1º, 3º y 5º |  |  | 1º de los ciclos de Formación Profesional Básica. Se suprimirá la oferta de módulos obligatorios de los PCPI. Durante este curso, el alumnado que supere los módulos de carácter voluntario obtendrá el título de Graduado en ESO. |
| <b>Curso 2015/2016</b><br>Modificaciones curriculares  | Las modificaciones en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones se implantarán para los cursos 2º, 4º y 6º | Las modificaciones en el currículo, la organización, objetivos, requisitos para la obtención de certificados y títulos, programas, promoción y evaluaciones se implantarán para los cursos 1º y 3º | Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, requisitos para la obtención de certificados y títulos, programas, promoción y evaluaciones, se implantarán en 1º.          | 2º de los ciclos de Formación Profesional Básica<br>Las modificaciones introducidas en el currículo de los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional se implantarán únicamente a                                |
| <b>CURSO 2016/2017</b><br>Las modificaciones introducidas en las condiciones de acceso y admisión a las enseñanzas reguladas en esta |   | Idem cursos 2º y 4º La evaluación final de ESO que se realice en el año 2017 no tendrá efectos académicos. En ese curso sólo se realizará una única  | 2º La evaluación final de Bachillerato correspondiente a las dos convocatorias que se realicen en el año 2017 únicamente se tendrá en cuenta para el acceso a la Universidad, pero su superación no será |  |

|   |  |               |  |  |
|---|--|---------------|--|--|
| Ley Orgánica serán de aplicación en el curso escolar 2016-2017. |  | convocatoria. | necesaria para obtener el título de Bachiller. También se tendrá en cuenta para la obtención del título de Bachiller por el alumnado que se encuentre en posesión de un título de Técnico de grado medio o superior de Formación Profesional o de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza.   |  |
| <b>CURSO 2017/2018</b>  |  |               | Quienes accedan con anterioridad al curso escolar 2017-2018 deberán haber superado la Prueba de Acceso a la Universidad que establecía el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, o las pruebas establecidas en normativas anteriores con objeto similar. Quienes accedan en el curso escolar 2017-2018 o en cursos posteriores deberán cumplir los requisitos indicados en el nuevo artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. |  |

*Tabla 1. Calendario implantación LOMCE*

En el curso 2015/2016, en la etapa de Secundaria, únicamente se implantará en los cursos de 1º y 3º. Siendo el curso 2016/2017 el de la implantación definitiva. Esto hace que, como señalábamos anteriormente, convivan dos normativas legales en la Educación Secundaria Obligatoria.

Además, en el caso particular de la Comunidad Autónoma de Andalucía, hasta la fecha no se han redactado ni las Órdenes ni los Decretos que desarrollan el currículo de la ESO. En su lugar, la Junta de Andalucía ha facilitado a los centros de Secundaria y Bachillerato una serie de instrucciones<sup>2</sup> que dan continuidad a la LOE, de manera que cada centro mantendrá la ordenación curricular de primero de Educación Secundaria Obligatoria contemplada en su Proyecto educativo (ISGCECD, de 9 de mayo de 2015). Es decir, se mantiene la misma estructura que facilitaba la LOE y las normativas autonómicas perceptivas, sin que se modifiquen o cambien, en consecuencia, los libros de texto (FSIE-A, 2015).

En cualquier caso, y dado que nuestra investigación se realizó estando vigente el currículum de la LOE, esa es la normativa que utilizamos como referencia, y que es el de aplicación en estos momentos en Andalucía, pues es donde se desarrolla el actual currículum de Secundaria.

## 4.1. Educación Secundaria

La etapa en la que nos adentramos, la de Educación Secundaria, tiene como principal perfil la obligatoriedad. Nos encontramos ante el último tramo de la educación obligatoria, lo que supone que las materias a impartir, y en concreto en el Área de Lengua y Literatura que es donde más incidiremos, han de plantearse como estaciones de término, al tiempo que una plataforma para seguir su desarrollo el alumnado que opte por continuar en la enseñanza postobligatoria.

Por tanto, esta etapa donde se acoge a jóvenes de entre 12 y 16 años, bien puede plantearse como si se prolongara la ecuación básica, iniciada en la etapa de Primaria, preparando al alumno hasta su posible entrada en el mundo laboral (Sáenz y Salvador, 1997, p. 16).

Los documentos normativos que actualmente rigen los desarrollos curriculares de los docentes de Educación Secundaria son los siguientes:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

---

<sup>2</sup>Instrucciones de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015-2016.

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE).

En base a estos dos grandes ejes normativos se va a centrar la creación del currículum de Secundaria, que abordará las necesidades educativas durante los cuatro cursos que abarca la etapa, teniendo que responder a una serie de criterios que conformarán un alumnado predispuerto tanto a la vida en sociedad como a continuar su proceso de aprendizaje y formación.

## **4.2. Fines, competencias y objetivos**

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (RD 1631/2006, de 29 de diciembre) señala como fin de la etapa lo siguiente:

La finalidad de la Educación Secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Y en base a esta finalidad, se establecen un total de doce objetivos en la LOE que contribuyen al desarrollo de los alumnos y alumnas de las siguientes capacidades:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y

valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

- 1) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

La consecución de estos objetivos generales se tejerá por medio de las materias que han de impartirse en la etapa, y que se resumen en las siguientes (LOE 2/2006, de 3 de mayo):

| Curso             | Asignaturas Obligatorias   | Asignaturas Optativas  |
|-------------------|--|--|
| Curso 1º, 2º y 3º | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencias de la naturaleza</li> <li>- Ciencias sociales, geografía e historia</li> <li>- Educación física</li> <li>- Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</li> <li>- Educación plástica y visual</li> <li>- Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura</li> <li>- Lengua extranjera</li> <li>- Matemáticas.</li> <li>- Música</li> <li>- Tecnologías</li> </ul> | «en el conjunto de los tres cursos, los alumnos podrán cursar alguna materia optativa de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas» (MEC, 2006).  |
| Curso 4º          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencias sociales, geografía e historia</li> <li>- Educación ético-cívica</li> <li>- Educación física</li> <li>- Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura</li> <li>- Matemáticas</li> <li>- Primera lengua extranjera</li> </ul>  | Tres a elegir entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biología y geología</li> <li>- Educación plástica y visual</li> <li>- Física y química</li> <li>- Informática</li> <li>- Latín</li> <li>- Música</li> <li>- Segunda lengua extranjera</li> <li>- Tecnología</li> </ul> |

Tabla 2. Asignaturas ESO

Así, el Área de Lengua Castellana y Literatura se presenta como uno de los pilares fundamentales de esta etapa educativa, estando considerada como área instrumental. Un componente fundamental para el desarrollo de la persona, tal y

como recoge la propia LOE (RD 1631/2006, de 29 de diciembre), tanto en la línea lingüística como en la literaria, «entendida la primera como la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social, y la segunda como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural». En la etapa Secundaria se propone una progresión de lo adquirido en primaria, lo que supone (RD 1631/2006, de 29 de diciembre):

Ampliar la diversidad de prácticas discursivas y hacerlas más complejas, acrecentar la importancia del uso de la lengua en el ámbito académico, subrayar el papel de las convenciones literarias y del contexto histórico en la comprensión de los textos literarios, dar un papel más relevante a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sobre sus normas de uso, así como la sistematización de los conocimientos lingüísticos explícitos.

En relación con las competencias básicas, el Real Decreto (RD 1631/2006, de 29 de diciembre) reformula las competencias propuestas por la Unión Europea en el ámbito educativo, concretándolas en ocho:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia cultural y artística.

Estas competencias se explican en tres vertientes:

- 1) Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.
- 2) Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

- 3) Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Según recoge la LOE, cada una de las áreas de las que se compone el currículo ha de contribuir al desarrollo y adquisición de las distintas competencias, incluyéndose referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida.

En Lengua Castellana y Literatura habrá de marcarse como meta el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida ésta como el conjunto de conocimientos sobre la lengua y los procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales; las normas sociales que rigen los intercambios, las convenciones culturales de los textos, los procedimientos de cohesión textual, las reglas léxico-sintácticas, gramaticales y las ortográficas.

Igualmente, la educación literaria participa del conjunto de aprendizajes reseñados, aunque implica la especificidad de la comunicación literaria, una atención especial a las convenciones propias del uso literario de la lengua y a las relaciones del texto literario con su contexto cultural.

En este sentido, en el marco de esta investigación, se incidirá especialmente a la formación en destrezas, al desarrollo de las competencias básicas vinculadas al Área de Lengua Castellana y Literatura.

### **4.3. Área de Lengua Castellana y Literatura**

Esta materia, que continúa el proceso iniciado en la Educación Primaria, se centra primordialmente en el desarrollo de habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social. Busca que el alumno tenga conocimientos sobre la lengua, así como que sea consciente de los procedimientos de uso necesarios para la satisfactoria interacción lingüística, en distintos ámbitos.

Ya hemos señalado cómo se constituye en una de las áreas fundamentales del currículo de Secundaria, estando presente como asignatura obligatoria en los cuatro cursos de que se compone la etapa.

La materia de Lengua Castellana y Literatura viene definida en el Real Decreto (RD 1631/2006, de 29 de diciembre), estableciéndose como ejes fundamentales del currículo de la materia:

Los procedimientos encaminados al desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos, así como en el ámbito de la comunicación literaria. La adquisición y desarrollo de estas habilidades implica la reflexión sobre los mecanismos de funcionamiento de la lengua y sus condiciones de uso y la adquisición de una terminología que permita la comunicación sobre la lengua, asimismo, la educación literaria implica la aplicación de conocimientos sobre el contexto histórico-cultural a la lectura e interpretación de textos literarios.

#### **4.3.1. Competencias básicas en Lengua Castellana y Literatura**

El Área de Lengua Castellana y Literatura contribuye, como ya hemos señalado, a la consecución de las competencias básicas. En primer lugar y de forma más específica, al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, vinculada con el uso del lenguaje en general –incluyendo el lenguaje literario-. Pero además, desde el Área se incide en las competencias:

- a) Social y ciudadana. Porque aprender lengua es aprender a comunicarse con los demás, es comprender qué se nos quiere transmitir y un modo de aproximación a otras realidades.
- b) Autonomía e iniciativa personal. El aprendizaje en el uso de la lengua favorece el análisis y la resolución de conflictos, y contribuye en la regulación de la propia actividad. No es casual que la palabra «lógica» venga del término *logos*, palabra.
- c) Tratamiento de la información y competencia digital. La materia tendrá como una de sus metas la de «proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios» (RD 1631/2006, de 29 de diciembre).
- d) Cultural y artística. Será fundamento de esta materia el fomentar el aprecio por las manifestaciones literarias, así como comprobar las relaciones que se dan con otras manifestaciones artísticas –cine, música, pintura,...-. El

desarrollo de esta competencia favorecerá la aproximación al patrimonio literario.

### ***4.3.2. Objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria***

El Real Decreto complementa los objetivos generales de la etapa de Secundaria con un listado de objetivos específicos de cada una de las áreas de conocimiento. En el área de Lengua Castellana y Literatura se establecen 12 objetivos, que a continuación se citan:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
8. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.

9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

### **4.3.3. Contenidos educativos**

El área de Lengua Castellana y Literatura se organiza en la LOE por medio de cuatro bloques de contenidos del currículo. Una organización que no corresponde al orden o la organización de las actividades de aprendizaje en el aula. La finalidad de estos bloques es el de mostrar, de modo analítico y sintético, los componentes de la educación lingüística y literaria, así como los niveles que se deben alcanzar en cada curso.

Los cuatro bloques de contenidos son los siguientes:

1. Hablar, escuchar y conversar.
2. Leer y escribir.
3. Educación literaria.
4. Conocimiento de la lengua.

En cualquier caso, no son bloques desconectados, se presentan los mismos en compartimentados por la necesidad de trazar unas líneas de abordaje de conocimientos a trabajar en el aula, siendo recomendable el que se integren los aprendizajes que se presten a ello a la hora de elaborar las programaciones y propuestas didácticas.

A continuación pasamos a revisar cada uno de estos bloques de contenidos, que en la mayoría de los casos, en el paso de curso por curso, vienen a suponer una complicación, un nivel superior de profundización y conocimiento.

El primer bloque es el de «Escuchar, hablar y conversar», que junto al segundo bloque, «Leer y escribir», está dedicado a las habilidades lingüísticas, prestando especial atención a los usos de la lengua –relaciones interpersonales, institucionales, de ámbito académico y de los medios de comunicación-. En el caso del primer bloque, el eje serán las habilidades lingüísticas orales, teniendo en cuenta que hablar y escuchar en muchos casos es una actividad interrelacionada, y de ahí el añadir el término conversar.

**Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar****Curso Primero**

- Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumnado procedentes de los medios de comunicación audiovisual.
- Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación.
- Narración oral, a partir de un guion preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación.
- Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Curso Segundo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de informaciones de actualidad procedentes de los medios de comunicación audiovisual.</li> <li>• Exposición de informaciones tomadas de los medios de comunicación poniendo de relieve diferencias en el modo de presentar los hechos en distintos medios.</li> <li>• Presentación de informaciones de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>• Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos y documentales.</li> <li>• Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, en la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y en la exposición de breves informes sobre las tareas realizadas.</li> <li>• Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.</li> <li>• Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.</li> </ul>  |
| <b>Curso Tercero</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como reportajes y entrevistas emitidos por la radio y la televisión.</li> <li>• Exposición de la información tomada de un medio de comunicación acerca de un tema de actualidad, respetando las normas que rigen la interacción oral.</li> <li>• Explicaciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>• Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos, documentales, reportajes o entrevistas.</li> <li>• Intervención activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y la exposición de informes sobre las tareas realizadas.</li> <li>• Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.</li> <li>• Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.</li> </ul> |

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Curso Cuarto</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes.</li> <li>• Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral.</li> <li>• Presentaciones orales bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista, utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>• Comprensión de presentaciones, exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos de diferentes materias.</li> <li>• Intervención activa en las situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas.</li> <li>• Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.</li> <li>• Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.</li> </ul> |
|---------------------|---|

*Tabla 3. Bloque 1 de contenidos del Área de Lengua Castellana y Literatura*

El segundo de los bloques corresponde a las habilidades lingüísticas escritas: «Leer y escribir». Aquí se abordan los diferentes ámbitos en los que puede desarrollarse la composición y comprensión de textos, que requieren habilidades y estrategias específicas según la situación de intercambio comunicativo, el entorno social o la tipología textual. En este bloque se ha distinguido entre la comprensión y la composición de textos escritos, resaltando el que implican habilidades y estrategias diferentes, aunque igualmente interrelacionadas.

| <b>Bloque 2. Leer y escribir</b> |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Curso Primero</b>             | <p style="text-align: center;"><b>Comprensión de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como instrucciones de uso, normas y avisos.</li> <li>• Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos.</li> <li>• Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo y explicativo, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y webs educativas.</li> <li>• Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información y de modelos para la composición escrita.</li> <li>• Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Composición de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como cartas, notas y avisos.</li> <li>• Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital.</li> <li>• Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes efectuados.</li> <li>• Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios y como forma de regular la conducta.</li> <li>• Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.</li> </ul> |

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Curso Segundo</b> | <p><b>Comprensión de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como normas, avisos, y comunicaciones.</li> <li>• Comprensión de textos de los medios de comunicación, especialmente de información sobre hechos, noticias y crónicas, atendiendo a la estructura del periódico digital (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales.</li> <li>• Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los expositivos y explicativos, a las instrucciones para realizar tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias, y webs educativas.</li> <li>• Utilización progresivamente autónoma de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información y de modelos para la composición escrita.</li> <li>• Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.</li> </ul> <p><b>Composición de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como participación en foros y cartas de solicitud.</li> <li>• Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente crónicas, destinados a un soporte impreso o digital, a audio o a vídeo.</li> <li>• Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones y explicaciones sencillas, glosarios e informes de tareas y aprendizajes efectuados.</li> <li>• Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como forma de regular la conducta.</li> <li>• Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.</li> </ul> |
|----------------------|---|

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Curso Tercero</b> | <p><b>Comprensión de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como convocatorias y órdenes del día, actas de reuniones y reglamentos.</li><li>• Comprensión de textos de los medios de comunicación, reconociendo las diferencias entre información y opinión en crónicas, reportajes y entrevistas.</li><li>• Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información.</li><li>• Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.</li><li>• Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación.</li></ul> <p><b>Composición de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como participación en foros, diarios personales, reglamentos o circulares.</li><li>• Composición de textos propios de los medios de comunicación, como reportajes o entrevistas destinados a un soporte escrito o digital, a audio o a vídeo.</li><li>• Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos y explicativos elaborados a partir de la información obtenida y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes.</li><li>• Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, opiniones y conocimientos propios, y como forma de regular la conducta.</li><li>• Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.</li></ul> |
|----------------------|---|

|                     |  |
|---------------------|--|
| <b>Curso Cuarto</b> | <p><b>Comprensión de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como disposiciones legales, contratos, folletos y correspondencia institucional y comercial.</li> <li>• Comprensión de textos de los medios de comunicación atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas.</li> <li>• Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, incluyendo fragmentos de ensayos.</li> <li>• Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.</li> <li>• Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.</li> </ul> <p><b>Composición de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.</li> <li>• Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital.</li> <li>• Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes.</li> <li>• Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como forma de regular la conducta.</li> <li>• Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.</li> </ul> |
|---------------------|--|

*Tabla 4. Bloque 2 de contenidos del Área de Lengua Castellana y Literatura*

Estos dos bloques, «Escuchar, hablar y conversar» y «Leer y escribir», presentan la gradación de los aprendizajes en base a tres criterios:

- mayor o menor proximidad de las prácticas discursivas a la experiencia lingüística y cultural de los alumnos;

- mayor o menor complejidad de los textos en cuanto a su organización interna;
- diversificación de los fines que se asignan a la recepción o composición de los textos.

Obedecen por tanto a la evolución lógica del alumnado, en el dominio y perfeccionamiento de estas habilidades escritas y orales.

El tercer bloque en el que se compone el área de Lengua Castellana y Literatura es el de la «Educación literaria». Es el apartado destinado a la lectura e interpretación de textos literarios. Unos aprendizajes específicos que se han iniciado en la etapa de la Educación Primaria, y que llegados a Secundaria se supone que ha de consolidar los hábitos de lectura, ampliar las experiencias de lectura y recreación de textos, ahondar en las convenciones literarias y establecer la relación entre las obras y sus contextos históricos.

| <b>Bloque 3. Educación literaria</b> |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Curso Primero</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de varias obras adecuadas a la edad.</li> <li>• Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes.</li> <li>• Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.</li> <li>• Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.</li> <li>• Diferenciación de los grandes géneros literarios a través de las lecturas comentadas.</li> <li>• Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.</li> <li>• Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.</li> <li>• Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.</li> </ul> |

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Curso Segundo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de varias obras adecuadas a la edad.</li> <li>• Lectura comentada y recitado de poemas, prestando atención al valor simbólico del lenguaje poético, al sentido de los recursos retóricos más importantes, reconociendo los procedimientos de la versificación y valorando la función de todos estos elementos en el poema.</li> <li>• Lectura comentada de relatos, comparando y contrastando temas y elementos de la historia, formas de inicio, desarrollo cronológico, desenlaces.</li> <li>• Lectura comentada y dramatizada de fragmentos de obras teatrales, reconociendo algunos subgéneros y prestando atención a la estructura y componentes del texto teatral.</li> <li>• Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de las lecturas comentadas.</li> <li>• Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.</li> <li>• Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.</li> <li>• Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos y culturas.</li> </ul>                    |
| <b>Curso Tercero</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, relacionándolos con los grandes periodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII.</li> <li>• Lectura comentada y recitado de poemas, comparando el tratamiento de ciertos temas recurrentes, en distintos periodos literarios, y valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.</li> <li>• Lectura comentada de relatos, observando la transformación de la narrativa desde la épica medieval en verso a la narración moderna en prosa, y del héroe al personaje de novela.</li> <li>• Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves y fragmentos representativos del teatro clásico español, reconociendo algunas características temáticas y formales.</li> <li>• Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sencillos sobre lecturas.</li> <li>• Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.</li> <li>• Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.</li> </ul> |

|                     |  |
|---------------------|--|
| <b>Curso Cuarto</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad.</li> <li>• Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema.</li> <li>• Lectura comentada de relatos contemporáneos de diverso tipo que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas.</li> <li>• Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso constatando algunas innovaciones en los temas y las formas.</li> <li>• Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad.</li> <li>• Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad.</li> <li>• Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.</li> <li>• Utilización con cierta autonomía de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.</li> <li>• Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.</li> </ul> |
|---------------------|--|

*Tabla 5. Bloque 3 de contenidos del Área de Lengua Castellana y Literatura*

El último, el bloque 4, es el de «Conocimiento de la lengua», y se centra en la mejora de las habilidades en el uso de la lengua. Un bloque en el que se integran aquellos contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua, las formas lingüísticas y la cohesión textual, y con el dominio de la gramática –conceptos y terminología- y la ortografía.

#### Bloque 4. Conocimiento de la lengua

Curso Primero

- Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito escolar.
- Conocimiento general de la diversidad lingüística y de la distribución geográfica de las lenguas de España, valorándola como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.
- Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes.
- Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas.
- Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales, explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis).
- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración.
- Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales frente a los no necesarios o circunstanciales; comprensión de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos.
- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo.
- Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y de los mecanismos de formación de palabras (composición y derivación).
- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico (sinonimia, antonimia...) y normativa.
- Iniciación al uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.
- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Curso Segundo</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocimiento de las diferencias contextuales y formales relevantes entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales en los discursos ajenos y en la elaboración de los propios.</li><li>• Reconocimiento de algunos significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración.</li><li>• Identificación y uso de las formas de deixis personal, temporal y espacial (demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) en textos orales y escritos.</li><li>• Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, como los de orden, explicativos y de contraste, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos, especialmente la elipsis y el uso de hiperónimos de significado concreto.</li><li>• Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo.</li><li>• Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, distinguiendo entre argumentales y no argumentales, transformando oraciones para observar diferentes papeles semánticos del sujeto (agente, causa, paciente). Utilización de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente.</li><li>• Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción de expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y de gerundio.</li><li>• Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico y normativa.</li><li>• Familiarización con el uso del diccionario de sinónimos y del corrector ortográfico de los procesadores de textos.</li><li>• Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.</li></ul> |
|----------------------|--|

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Curso Tercero</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento de las diferencias entre usos orales informales y formales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados.</li><li>• Reconocimiento y uso de los significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración y las perífrasis verbales de carácter modal.</li><li>• Identificación y uso de las variaciones (fórmulas de confianza y de cortesía) que adoptan las formas deícticas en relación con la situación.</li><li>• Identificación y uso reflexivo de conectores textuales, con especial atención a los distributivos, de orden, contraste, explicación y causa, y de los mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos, especialmente las nominalizaciones y los hiperónimos de significado abstracto como fenómeno, elemento o característica.</li><li>• Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los valores aspectuales de perífrasis verbales.</li><li>• Comparación de los diferentes comportamientos sintácticos de un mismo verbo en algunas de sus acepciones, identificación del sujeto y de los diferentes complementos verbales, incluyendo entre estas funciones las que tienen forma oracional (subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales) y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.</li><li>• Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente mediante la transformación de oraciones independientes, coordinadas o yuxtapuestas en subordinadas adverbiales o en oraciones subordinadas mediante las que se expresan diferentes relaciones lógicas: causales, consecutivas, condicionales y concesivas.</li><li>• Conocimiento de las funciones sintácticas características de las clases de palabras y análisis de su forma (flexión, afijos...), especialmente en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la normativa.</li><li>• Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre el comportamiento sintáctico de los verbos (transitivos e intransitivos) y las relacionadas con el registro y con la normativa.</li><li>• Uso progresivamente autónomo de diccionarios y de correctores ortográficos de los procesadores de textos.</li><li>• Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.</li></ul> |
|----------------------|---|

|                     |  |
|---------------------|--|
| <b>Curso Cuarto</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.</li> <li>• Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos) y de la situación actual del español en el mundo.</li> <li>• Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo e identificación y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación.</li> <li>• Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, y de los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna, favoreciendo la autonomía en la revisión de los propios textos.</li> <li>• Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).</li> <li>• Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración, construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.</li> <li>• Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio; oración coordinada (copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva); subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.</li> <li>• Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras, así como conocimiento de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría.</li> <li>• Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, registro y normativa).</li> <li>• Uso con cierta autonomía de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.</li> <li>• Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, empleando los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.) y apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.</li> </ul> |
|---------------------|--|

*Tabla 6. Bloque 4 de contenidos del Área de Lengua Castellana y Literatura*

#### **4.3.4. Criterios de evaluación**

La evaluación es el último apartado del currículo, y se define en esta etapa como continua, formativa e integradora. Además, la LOE posiciona la materia de Lengua Castellana y Literatura como una de las fundamentales, junto a Matemáticas. Pues si bien se puede promocionar de curso con dos asignaturas no superadas, no es el caso si estas dos son Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

En tal caso habrá de destacarse la importancia de la evaluación de la materia, y la consideración primordial que la legislación le otorga. Los criterios de evaluación que presenta el currículo de Secundaria pretenden «delimitar lo que se quiere conseguir y servir de referencia para valorar la medida en que se han producido determinados aprendizajes. En consecuencia, los criterios de evaluación se refieren a conductas observables que están asociadas a contenidos de aprendizaje claramente identificables» (González Nieto & Zayas, 2008). Algo nada sencillo si atendemos a los criterios de individualidad y formación, como expone Soler (2007, p. 186):

Ciertamente, el proceso de aprendizaje de cada alumno es diferente al que sigan sus compañeros, y también lo es el resultado del mismo. El conocimiento que cada uno llega a conquistar es una construcción cognitiva suya, peculiar, posiblemente irreplicable –el alumno es el mediador por excelencia de su propio aprendizaje, el protagonista del mismo–, en la que entran en juego sus intereses, sus experiencias vitales previas, el conocimiento que ya posea y los procesos cognitivos que active y cómo los active.

El concepto evaluación ha sido y es mutable, según las pretensiones de la misma, y socialmente suele estar vinculado a un carácter negativo y angustioso, dentro del proceso educativo. Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 74) ya hicieron referencia a que es algo transversal en los partícipes del proceso formativo –docentes, alumnado e incluso padres y madres–, donde existe la sensación de ser, por lo general, un «trámite doloroso por el que el sistema establecido nos obliga a pasar». Estos autores plantean que quizás esta connotación negativa se deba a que la evaluación «la aplicamos de forma restrictiva y solamente es útil para medir, de manera más o menos objetiva, el nivel de conocimientos adquiridos por un alumno durante un proceso de aprendizaje». Como un método de clasificación, corte, y empaquetado.

Y acercándonos a la legislación, la LOE únicamente señala los criterios de evaluación, pero no cómo hacerlo. Plantea la evaluación como un juicio de valor enfocado a orientar tanto al alumnado como al profesorado. Señalando el camino a seguir en dos ámbitos de evaluación: el aprendizaje y la enseñanza. «Sin una comprobación de cómo y qué aprenden los alumnos, difícilmente podremos adaptar, ajustar y personalizar la enseñanza a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje que presentan», reseña Moral Santaella (2010, p. 359). Y contemplando esta doble vertiente evaluadora, Soler (2007) destaca el papel de la evaluación por su carácter «formativo, regulador y orientador de la actividad educativa». De este modo, a la hora de evaluar se solicita no solo atender al individuo, sino que sea una revisión de conjunto, como se muestra en el gráfico que sigue.



*Figura 2. La evaluación*

En el Área de Lengua Castellana y Literatura se establecen nueve por cada uno de los cursos de la etapa, siendo cada uno de ellos una valoración progresiva de la evolución del alumnado en diferentes ámbitos de los contenidos expuestos anteriormente. Sobre esto, nos cuestionamos que, ante una formación por competencias, se siga evaluando por compartimentos estancos, como son las distintas disciplinas que integran el currículo. Se evalúa materia por materia, no por competencias. Mentxaka (2008, p. 83) afirma que «con los decretos de mínimos de Primaria y Secundaria obligatoria se ha perdido una oportunidad de intentar corregir un viejo problema: la no concordancia entre un sistema basado supuestamente en el desarrollo de competencias y una realidad práctica basada en la adquisición de contenidos». Señala este autor que la ley en sí es confusa, por utilizar indistintamente términos como «objetivos, capacidades y competencias»

(Mentxaka, 2008, p. 84). Y advierte que el planteamiento ideológico es irrealizable por falta de instrumentos y condiciones, que hacen incompatible la praxis con la intención educativa.

En todo caso, esos nueve criterios de evaluación que plantea la LOE son la base a la que atender normativamente. El primero se centra en los textos orales, comenzando por el reconocimiento del propósito de la idea general, tanto en el ámbito académico como en el de los medios de comunicación –radio y televisión-, para ir poco a poco centrando la evaluación en el reconocimiento de características específicas como los tipos de textos orales –reportajes, entrevistas, debates,...- y reconocer argumentos y tesis que se plantean.

El segundo se basa en los textos escritos, pautando desde la extracción de informaciones concretas e identificar el propósito del texto, hasta inferir el tema general, los temas secundarios y la organización de la información. Así como finalizar juzgando la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.

El tercero se ocupa de la redacción de textos en papel o soporte digital: narrar, exponer explicar, resumir y comentar. Un criterio de evaluación que al final de la etapa valorará si los alumnos redactan textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada.

El cuarto se centra en la expresión oral, con una gradación en los cuatro cursos que subirá desde las narraciones, a las exposiciones, las explicaciones y, finalmente, las presentaciones. Se supone que al finalizar la etapa de Secundaria se deben realizar exposiciones claras y estructuradas sobre distintos temas vinculados a la actividad académica, social, política o cultural.

El quinto trata sobre la lectura personal e individualizada. El alumno ha de exponer una opinión sobre una lectura adecuada a su edad. Y en todos los cursos de la etapa se hace mención a la evaluación de la «competencia lectora en el ámbito literario»; lo que también se denomina como competencia literaria.

El sexto se refiere al empleo de los conocimientos literarios para la comprensión y valoración de textos breves o fragmentos. Aquí se pasa en primer curso de requerir aspectos generales como el ritmo o las figuras semánticas; a reconocer géneros literarios y los subgéneros más frecuentes, en segundo curso, junto a recursos retóricos y entender el valor simbólico del lenguaje poético; en tercer curso se valora el reconocimiento de los temas, en especial los más recurrentes, junto a la valoración de los elementos simbólicos y retóricos pero puestos al servicio de la funcionalidad del texto; y por último, en cuarto curso, se

pretende la asimilación de conocimientos literarios y de la valoración y disfrute de los textos, se evalúa el reconocimiento del contenido, organización, usos del lenguaje y el oficio del autor, y el reconocimiento de temas nuevos, con especial atención a la literatura contemporánea.

El séptimo atiende a la composición de textos, en soporte digital o papel, a partir de los modelos literarios vistos en el aula, o modificarlos levemente. A medida que se avanza por los cursos de la etapa, se evaluará la capacidad para transformarlos, imitarlos, recrearlos y valorarlos.

En el octavo se insta a evaluar la aplicación de los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico a la hora de resolver problemas en los procesos de comprensión oral y escrita. También se evaluará la revisión de los textos propios, comenzando por ser una revisión dirigida, para en segundo y tercero ser progresivamente autónoma y en el cuarto curso ser una revisión autónoma.

En último término, el noveno se centra en la terminología lingüística y en la reflexión sobre su uso. Desde conocer los términos, hasta saber usarlos adecuadamente.

Los criterios de evaluación, como indica Llorente (2011), se centran en valoraciones cuantitativas sobre las producciones del alumnado, dejando en gran medida de lado el carácter cualitativo y competencial. Algo hasta cierto punto lógico si se tiene en cuenta que los contenidos que se proponen son amplios y dispersos, yendo desde «la corrección sintáctico-ortográfica en la expresión, a la exposición oral de una noticia, pasando por el manejo de una enciclopedia, por la literatura en español de más de 900 años combinada con la redacción de un *currículum vitae* y un largo etcétera» (Llorente, 2011, p. 112).

#### **4.4. La ESO en Andalucía**

La normativa específica de la Comunidad Autónoma de Andalucía consta de los siguientes documentos:

- Decreto 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía
- Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía

Ambos documentos se enraízan con el marco legislativo que marca la LOE, siendo la ampliación autonómica de la misma. Como se indica en el propio Decreto (D 231/2007, de 31 de Julio, p.1): «en el texto normativo que se presenta quedan integradas las normas de competencia con la de la competencia estatal, a fin de proporcionar una visión sistemática sobre el régimen jurídico aplicable».

El Decreto sigue una estructura casi paralela al de la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo), indicando en sus disposiciones generales:

- Objetivo y ámbito de aplicación.
- Normas generales de ordenación de la etapa.
- Fines.
- Objetivos.

Todos estos aspectos son reafirmación de la legislación estatal, a excepción de los «Objetivos», que supone una adición y especificación, amparados en el marco autonómico, sin por ello desdeñar los de ámbito nacional. En total son seis objetivos para la etapa de Secundaria (D 231/2007, de 31 de Julio, p. 4):

- a) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.
- b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.
- c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.
- d) Comprender los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.
- e) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

- f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

La *Orden de 10 de Agosto de 2007* fija el currículo en clave andaluza. De este modo se añade que (O., de 10 de agosto de 2007) «los contenidos propios de la Comunidad Autónoma de Andalucía versarán sobre el tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales, así como sobre las contribuciones de carácter social y científico que mejoran la ciudadanía, la dimensión histórica del conocimiento y el progreso humano en el siglo XXI».

En el Artículo 3 de la Orden (O., de 10 de agosto de 2007), se plantean los «Principios para el desarrollo de los contenidos», pautas generales para el desarrollo del currículo en la etapa:

- a) La dimensión histórica del conocimiento, el contexto en el que se producen los avances y el papel desempeñado por quienes los hicieron posibles.
- b) La visión interdisciplinar del conocimiento, resaltando las conexiones entre diferentes materias y la aportación de cada una a la comprensión global de los fenómenos estudiados.
- c) La aplicación de lo aprendido a las situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo las actividades que capaciten para el conocimiento y análisis del medio que nos circunda y de las variadas actividades humanas y modos de vida.
- d) La consideración de la vida cotidiana y de los recursos del medio cercano como un instrumento para relacionar la experiencia del alumno o alumna con los aprendizajes escolares.
- e) El aprovechamiento de las diversas fuentes de información, cultura, ocio y estudio presentes en la sociedad del conocimiento.
- f) La toma de conciencia sobre temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación, el calentamiento de la Tierra, la violencia, el racismo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones.

- g) El análisis de las formas de exclusión social que dificultan la igualdad de los seres humanos, con especial dedicación a la desigualdad de las mujeres.
- h) La adopción de una perspectiva que permita apreciar la contribución al desarrollo de la humanidad de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas.
- i) El análisis y la valoración de las contribuciones más importantes para el progreso humano en los campos de la salud, el bienestar, las comunicaciones, la difusión del conocimiento, las formas de gobierno y las maneras de satisfacer las necesidades humanas básicas.

Unos planteamientos generales a la hora de concretar los contenidos de cada área, que en nuestro caso habrá que tener en cuenta para «Lengua Castellana y Literatura. Lenguas extranjeras», tal y como se recoge en el «Anexo I» de la Orden.

El desarrollo del currículo del área se aborda desde la premisa de trabajar y profundizar en torno a las habilidades lingüísticas básicas, distribuyendo los contenidos en cuatro «núcleos de destrezas básicas»:

1. ¿Qué y cómo escuchar?
2. ¿Qué y cómo hablar?
3. ¿Qué y cómo leer?
4. ¿Qué y cómo escribir?

En cada uno de estos núcleos de destrezas se hacen las propuestas de desarrollo del área, subdividiendo cada uno de ellos en cuatro subcategorías: «Relevancia y sentido educativo del núcleo», «Contenidos y problemáticas relevantes», «Sugerencias acerca de las líneas metodológicas y utilización de recursos», y «Criterios de valoración de los procesos de aprendizaje».

#### ***4.4.1. La educación literaria en Andalucía***

La educación literaria en la propuesta curricular de la Junta de Andalucía se encuentra en los núcleos «¿Qué y cómo leer?» y «¿Qué y cómo escribir?». En el primero de ellos, en el epígrafe «Relevancia y sentido educativo del núcleo» se hace referencia a la relación entre texto y lector, promoviendo la figura del «lector activo» con un enfoque funcional de la lectura. Un concepto, el de lectura, que se ha de mostrar como una experiencia placentera y repleta de valores de cara a la formación

del propio lector. Con esta motivación se insta a «que todos los textos que se seleccionen deban tener una función práctica y vinculada con la realidad de los alumnos y alumnas» (O., de 10 de agosto de 2007), a la vez que el que las propias experiencias lectoras estén «encaminadas a crear y afianzar buenos hábitos lectores y a alimentar la creatividad, la imaginación y la sensibilidad».

En el plano de la escritura, como se recoge en la Orden (O., de 10 de agosto de 2007), ésta «irá asociada al desarrollo de la lectura y se procurará la consolidación del dominio de las técnicas de decodificación, poniendo interés en que las producciones sean lo suficientemente cercanas, motivadoras y con significado».

De cara al desarrollo literario, tanto escrito como hablado, en cada uno de los «núcleos de destrezas básicas» se articulan los contenidos y la formación a desarrollar en el currículo mediante los epígrafes «Contenidos y problemáticas relevantes» y «Sugerencias acerca de las líneas metodológicas y su utilización de recursos», los cuales exponemos en el siguiente cuadro:

|                   | <b>¿Qué y cómo leer?</b>   | <b>¿Qué y cómo escribir?</b>  |
|-------------------|--|---|
| <b>Contenidos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura y comprensión de textos cercanos a la experiencia vital, local y regional de los jóvenes.</li> <li>-Conocimiento y lectura de textos periodísticos relativos a nuestra comunidad que versen sobre diversas temáticas sociales, culturales, científicas, etc.</li> <li>-Conocimiento de la literatura escrita de temática andaluza y de autores y autoras andaluces, como forma de comprensión de la realidad histórica y cultural en nuestra Comunidad Autónoma.</li> </ul> <p>Este conocimiento podrá estructurarse por géneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Narrativa (tradición oral, el relato, la novela, el libro de memorias, lugares y personajes andaluces...).</li> <li>-Poesía (tradición oral, poesía</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir desde la realidad cercana del alumnado (lugares, paisajes, experiencias...).</li> <li>- Crear y recrear textos con intención literaria a partir de modelos de autores y autoras andaluces.</li> <li>- El conocimiento de obras de autores y autoras de la historia literaria y cultural que permitirá la mejora consciente de ciertas propuestas o proyectos de escritura.</li> <li>- La relación directa con experiencias de creación literaria (encuentros con autores y autoras, ilustradores e ilustradoras, visitas a bibliotecas, trabajos en Internet, representaciones teatrales...) posibilitará la creación individual en la escuela y un compromiso</li> </ul> |

|                                  |  |   |
|----------------------------------|--|---|
|                                  | <p>culta, tradición histórica y modernidad, autores relevantes).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teatro (leer y dramatizar textos teatrales, autores andaluces, espacios de representación...).</li> <li>- Cine (leer y ver cine sobre y desde Andalucía,...).</li> </ul>   | <p>creciente de difusión y mejora de las producciones generadas con intención literaria.</p>  |
| <b>Sugerencias metodológicas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La comprensión y discusión sobre los textos leídos ¿Comprendo siempre lo que leo?</li> <li>- ¿Por qué no comprendo lo que leo y qué puedo hacer para resolver este problema?</li> <li>- La comprensión lectora como vehículo de expresión de ideas, sentimientos, necesidades y realidades cercanas.</li> <li>- Las intenciones ocultas que se encuentran en los textos que recibimos de distintos medios de comunicación.</li> <li>- La comprensión de otras perspectivas, culturas y formas de vida a través de la lectura.</li> <li>- La libertad en la comprensión de mensajes en diversos formatos.</li> <li>- La utilidad y placer que significa la lectura.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir un adecuado nivel de expresión escrita: aprendiendo a expresar de forma natural las ideas y sentimientos, con una adecuada organización de las ideas y teniendo en cuenta la finalidad del mensaje y a quién va dirigido.</li> <li>- Mejorar la comunicación a través de la escritura: haciéndolo con corrección ortográfica y gramatical y cuidando el sentido del texto.</li> <li>- Apreciar la utilidad de la escritura y sus posibilidades para la difusión de pensamientos e ideas.</li> <li>- Mejorar el estilo literario, utilizando para ello modelos actuales o de la historia literaria.</li> </ul> |

*Tabla 7. Contenidos y Sugerencias metodológicas, Junta de Andalucía*

De ambas partes se puede extraer la necesidad de acercar al alumnado a lo literario, como algo próximo en intereses y formas, con textos que expresen una realidad tangible para los jóvenes. Y en este caso, poniendo la mirada en las creaciones de autores andaluces. Entre los «Criterios de valoración de los procesos de aprendizaje» así se señala, siendo necesaria la cercanía para que el alumno llegue a poder realizar inferencias sobre los textos leídos, observando «la actitud ante la lectura y la capacidad de relación de lo aprendido con sus propias vivencias»; y desde la escritura se valorará «el interés por la creación literaria a través de la recreación de géneros acordes con la edad del alumnado de la etapa».

## **5. Motivaciones de los jóvenes y adolescentes**

El siglo XXI se está convirtiendo en uno de los periodos históricos con más cambios. La revolución tecnológica, las transformaciones que se están gestando a nivel social y cultural son una muestra de los pasos de gigante a los que avanza la actual sociedad. Hace menos de un siglo, para los países desarrollados, los niños y los adolescentes, algunos no superaban ni los nueve años, se iniciaban en actividades laborales. Con la aparición del «estado del bienestar» esa franja ha ido poco disminuyendo, de forma que el nuevo modelo social establece que hasta los 25-29 años, los jóvenes no se incorporen de forma completa al mercado laboral.

En tan solo unas décadas, los ciudadanos han tenido que asistir a una metamorfosis en el modelo productivo, la estructura familiar, los sistemas de creencias, valores, la educación, el mundo laboral, etc. El inconveniente no ha sido solo asistir ante esos cambios sino adaptarse a ellos.

Uno de los sectores que con más naturalidad está viviendo esta mutación es el de los jóvenes, quienes han tenido, además, la suerte de vivir uno de los periodos de prosperidad más importante en los últimos años en el continente. Durante los años ochenta se realizaron importantes inversiones educativas, el número de estudiantes universitarios aumentó, las tecnologías irrumpieron con fuerza en el panorama social, la mejora en el conocimiento de idiomas y la apertura de fronteras propició la salida al exterior de muchos jóvenes que han tenido la posibilidad de conocer nuevas culturas y realidades.

Sin embargo, a los jóvenes de hoy les ha tocado vivir un periodo económico bastante complejo. Es cierto que son un grupo social que han disfrutado de un

estado del bienestar bastante cómodo pero éste, a medida que a ellos les tocaba tomar las riendas que les cedían sus padres y abuelos, han comprobado como poco a poco esa pirámide se iba desmoronando. De ahí que se haya denominado a esta generación como la «Generación Ni-Ni», ni estudian ni trabajan (Barbería, 29 de junio 2009).

La situación económica actual es bastante desalentadora. Aquellos que han estudiado tienen como recompensa, en su gran mayoría, contratos precarios que no les permite iniciar una vida independiente del núcleo familiar. Por otro lado se encuentran aquellos que están saliendo de la adolescencia y deben de elegir el camino que escoger. Muchos de ellos optan por no estudiar y prefieren intentar encontrar un empleo sin una formación universitaria y obtienen unos resultados similares a sus congéneres estudiantes, no encuentran trabajo y, si lo hay, con unas condiciones laborales muy exigentes. Las visiones de los investigadores sobre este tema no son halagüeñas (Tenzanos, Villalón, Díaz & Bravo, 2010, pp. 6 y 10), quienes señalan que un empeoramiento de las condiciones de vida de las próximas generaciones, que ya se perciben actualmente:

Los datos sobre desempleo juvenil y precarización laboral reflejan situaciones altamente frustrantes, en la medida que estamos ante experiencias y perspectivas laborales de una notable dualidad. Es decir, las tasas de paro entre los jóvenes no sólo son bastante más altas (más del doble) que en el conjunto de la población española, sino muy diferente a las de otras generaciones; por ejemplo, la de aquellos que tiene más de 55 años, donde el paro puede llegar a ser tres o cuatro veces menor

Con estas expectativas los jóvenes se muestran cada vez menos esperanzados en conseguir un futuro mejor que el presente que padres o hermanos mayores tienen ante sí. En los patios de recreo o entre las propias reuniones juveniles se menosprecia el esfuerzo que implica el estudio aunque esta creencia, por fortuna, no es generalizada.

A esta circunstancia, propiciada por los últimos acontecimientos económicos y sociales que vive el país en los últimos años, los adolescentes y jóvenes se encuentran ante otra traba y es que «los estudiantes actuales ya no son las personas para las que nuestro sistema educativo estaba diseñado» (Prensky, 2001, p. 1).

Ante estas evidencias los educadores deben de empezar a plantearse la necesidad de un cambio en la forma de interactuar con las nuevas generaciones porque ya no son los adolescentes y jóvenes que se sentaban en las aulas hace unas

décadas y cuyo aprendizaje estaba preestablecido; no comprenden el mundo de igual forma como afirma Piscitelli (2008):

Los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo, y todos ellos son multitasking y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información en vez del lineal, propio de la secuencialidad, el libro y la era analógica. Funcionan mejor cuando operan en red, y lo que más aprecian es la gratificación constante y las recompensas permanentes (que en muchos casos pueden ser desafíos todavía más grandes que los recién resueltos). Pero, sobre todo, prefieren los juegos al trabajo serio.

Son, además, amantes del uso de las redes por ello es difícil mantenerlos atentos en una clase tradicional de exposición de contenidos por parte del profesor, porque tienen la percepción de que ese contenido lo pueden consultar en Internet, lo pueden intercambiar entre ellos, localizar otras fuentes, elaborar mapas o visualizaciones. En definitiva, tienden a participar activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Sobre este déficit de atención De la Torre (2009, p. 9) indica que, cuando los jóvenes ponen en marcha su capacidad multitarea, buscan pasar el menor tiempo posible en una labor determinada y abrir el mayor número de frentes posibles, «provocando pérdidas de productividad, descensos en la capacidad de concentración y períodos de atención muy cortos con una tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro (en lugar de prestar atención de forma continua en un único objeto)».

O como también señala Giner (2009, p. 42):

Estas pautas dan lugar a nuevas costumbres generalizadas, caracterizadas por la simplificación, la automatización lúdica y la estandarización de tareas que las TIC imprimen, junto con una valoración del tiempo libre «a la carta», la educación integral (intercultural, multimedia, interdisciplinar e interactiva) y el trabajo en red, más interactivo, personalizado, independiente y creativo, como forma de realización en un mundo interdependiente que afecta directamente a los comportamientos y a su relación con el entorno escolar.

A pesar de esas evidencias no todos los centros educativos ni los responsables de ellos están preparados para trabajar con esta nueva generación de jóvenes, creándose una situación de malestar en las aulas. Los chicos pierden

pronto el interés y sus profesores no saben cómo recuperarlo. Algunos expertos añaden que la prolongación de la obligatoriedad de la escolarización «hasta los 16 años y la presión para que las y los jóvenes continúen con las enseñanzas post-obligatorias de forma generalizada ha sido la fórmula para encuadrar socialmente a las y los jóvenes durante su largo proceso de aprendizaje para prepararse para unos requerimientos de cualificación mucho más elevados que en épocas anteriores» (Giner, 2009, p. 39).

Un colectivo especial, que como indica Erikson (1992, p. 111), la adolescencia más que una etapa es casi un modo de vida entre la infancia y la edad adulta. Un período en el que cada individuo, y grupo, configura su identidad de manera compleja en el marco de las propias condiciones sociales, económicas e históricas (Díaz Sánchez, 2006, p. 432), donde se citan crisis emocionales, conductuales y sociales. Se configura la individualidad desde la conexión con el otro. Una etapa complicada, donde los valores culturales y de ocio pueden tener un valor determinante.

## **5.1. Ocio y tiempo libre en la juventud contemporánea**

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define el ocio como «el tiempo libre fuera de obligaciones y las ocupaciones habituales» (DRAE, 2011). Para Giro (2011, p. 82), el ocio «surge cuando se realizan las actividades satisfactorias y gratificantes que posibilita el tiempo liberado de forma libre, decididas por uno mismo y gestionadas automáticamente». Coincidimos con esto ya que en los últimos años la palabra ocio ha ido adquiriendo más sentido a la hora de referirse al tiempo dedicado al disfrute personal.

Las horas de descanso son momentos muy destacados en esta etapa de la vida ya que es el periodo temporal que utilizan para socializarse con sus iguales. Y es que si en otros momentos históricos el elemento vertebrador de este grupo de edad era el trabajo, actualmente es su posicionamiento en el consumo de ocio. Como señala Giner (2009, p. 42), «la juventud suele idealizar el consumo como forma de realización personal y como forma de relacionarse socialmente en mayor medida que otros grupos de edades. El consumo permite sentirse integrados en el grupo, independiente de su situación económica y de su percepción sobre la crisis».

Las televisiones y los equipos de música fueron los primeros aparatos de comunicación que entraron a formar parte del mobiliario en la habitación de los adolescentes pero con los avances tecnológicos su ha aumentado

considerablemente. Tras el ordenador llegó Internet, la videoconsola, las tablets y, por supuesto, los móviles. Este último de gran aceptación entre los jóvenes, tanto como medio de entretenimiento y de contacto con los amigos: «El 96% de las y los jóvenes entre los 15 y los 29 años posee teléfono móvil. El uso personalizado de la tecnología tiene en el teléfono móvil su paradigma en el que la disponibilidad, privacidad e intimidad se articulan permanentemente» (Giner, 2009, p. 41). La evolución tecnológica de estos instrumentos ha conseguido adaptarse al gusto juvenil.

La música es otro de los emblemas de los más jóvenes y el celular también ha sabido recoger esa preferencia. La posibilidad de almacenar música en este aparato y escucharlo en cualquier espacio es otra de las actuales obsesiones juveniles. A esto se suma la incorporación de las cámaras fotográficas y de vídeo.

Internet toma otra dimensión en manos de los nativos digitales y deja de tener un valor informacional para pasar a ser social. En la red siente que formar parte de algo y que pueden mantener a sus amigos y crear nuevos contactos –incluso de desconocidos– sin problemas. Mientras navegan consiguen una apropiación simbólica de una realidad con la que identificarse y sentirse parte del grupo generacional. En los últimos años el ocio a través de las redes sociales como Facebook, Tuenti o Twitter ha pasado a ocupar el espacio principal de comunicación online (De Bofarull, 2005; Pineda, 2010).

Entre las actividades que comienzan a realizar más los jóvenes una vez que pasan los primeros años de la adolescencia no podemos olvidar el ocio nocturno. Un entretenimiento que en la última década ha tenido su propio nombre: el botellón. Este modelo de ocio que «combina la tradición mediterránea de vivir la fiesta en la calle y la anglosajona de un consumo rápido e intenso de alcohol con objeto de conseguir de forma rápida los efectos euforizantes que proporciona» (Aguaded, Hernando, Marín, & Tirado, 2011, p. 9).

Con estas referencias se pretende mostrar someramente el papel destacado que tiene este tipo de ocio entre los jóvenes y es que se trata de un «ámbito social juvenil que se retroalimenta a sí mismo, con fuertes dosis de consumismo y tecnología que se desarrolla prioritariamente en un hábitat escolarizado. Esa “burbuja juvenil” es vivida ambiguamente por las y los jóvenes, por un lado como una situación ampliamente gratificante, por los elevados grados de libertad que permite, y por otra como frustrante por el alejamiento progresivo de las oportunidades para ejercitar sus capacidades acumuladas» (Giner, 2009, p. 43).

## 5.2. La literatura entre los jóvenes

La literatura se haya muy distanciada en el consumo de ocio que desarrollan los jóvenes, tanto desde el punto de vista de la lectura, como del de la producción/escritura. Como argumentan Cerrillo y Senís (2005, p. 19):

Aunque nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les dé vergüenza reconocer ante sus amigos que son lectores.

No nos encontramos ante un hecho aislado, parece que de manera global la lectura ha perdido adeptos, en un proceso que en el mundo anglosajón se define con el término *aliterate*, quizás se podría traducir como «aletrado» (Agge, 2005, pp. 248-249; Beers, 1996, p. 33; Mikulecky, 1978, pp. 2-7; Thimmesch, 1983, pp. 1-4). Y viene a hacer referencia a las personas que, a pesar de saber leer y estar en disposición de ello, optan por no leer.

Pero quizás habría que replantearse el concepto de leer. Cerrillo (2007) diferencia dos tipos de lectores:

- *El lector tradicional*, lector de libros, *lector competente*, lector literario que, además, se sirve de los nuevos modelos de lectura, como la lectura en Internet, por ejemplo.
- *El lector nuevo*, consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, conectado a la red, que solo lee en ella: información, divulgación, juegos, que se comunica con otros... Pero que no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes.

Porque la lectura, ocular, lineal, de información, posiblemente esté más activa que nunca gracias a la autopista de información que ha supuesto y supone Internet, y el resto de elementos tecnológicos que nos rodean. Citando a Gracida y Lomas (2011, p. 7): «Ordenadores, Internet, videojuegos, CD y DVD, telefonía móvil, tabletas, televisión digital, webs de información, unidades de memoria, libros electrónicos y tiendas virtuales invaden los hogares, ocupan el ocio de las personas y construyen otras vías de acceso al aprendizaje y al conocimiento». Otros son los procesos motivadores, y por lo tanto, esto plantea el debate sobre la necesidad de adaptación de los procesos de aprendizaje a entornos más dúctiles, favorecedores, al entorno del neo-adolescente.

El proceso de lectura se está reconduciendo. En esta línea se pronuncia Lluch (2014, p. 8), que en referencia a la encuesta que realiza en 2012 la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), al destacar cómo «la lectura de webs, blogs y foros es la que más ha aumentado en los últimos años», aumentando en 2012 hasta un 46,9%. Como han señalado Martín Serrano y Velarde (2000, p. 14): «la juventud lee menos libros impresos, menos periódicos y revistas. Pero invierte cada vez más tiempo en otras lecturas». En el estudio sobre juventud y lectura realizado por Travancas (2014), en el que se estudian 248 casos de alumnos de entre 10 y 19 años, se muestra que un 29% prefiere leer libros, otro 29% opta por el formato Web, un 23% revistas, un 6% blogs y un 5% periódicos, mientras que un 8% señaló la opción «Otros».

De estos resultados destaca el gusto por la lectura digital y de revistas, y habría que relativizar, como señala su autora, el resultado de la lectura de libros por ser una práctica que se exige en la escuela. Y las revistas sí que aparecen como un elemento de lectura acorde a sus intereses. Porque no deja de ser llamativo, como recoge Pindado (2004, p. 168) el que «muchos adolescentes cuando se asoman a lo escrito por placer lo hacen en relación con los medios no escritos, especialmente cuando se trata de revistas, sean de televisión música, videojuegos o de ordenadores». Sus gustos y aficiones fuera del mundo escrito se actualizan en la letra impresa. Dicho de otro modo, «existe una continuidad temática entre lo escrito y la audiovisual en sus preferencias. Lo que les gusta en la pantalla les atrae en lo impreso» (Pindado, 2003). En general los gustos de consumo se diferencian por género, como se observa en el cuadro siguiente (Pindado, 2004, p. 171):

|                 | <b>Chicos</b>   | <b>Chicas</b>  |
|-----------------|---|--|
| <b>Revistas</b> | De videojuegos<br>De motor<br>De informática          | Revistas del corazón<br>De música<br>De moda y jóvenes |
| <b>Libros</b>   | Acción, aventura<br>Intriga, miedo<br>Ciencia-ficción | Intriga, miedo<br>Románticas<br>Realistas              |

*Tabla 8. Lecturas preferidas por género*

Diferenciados por sexos, los chicos son grandes consumidores de publicaciones de deporte y ocio electrónico, y las chicas de relaciones personales - moda, imagen, música, cotilleos- y temas románticos. Así que existen intereses y gustos por la lectura entre nuestros jóvenes. Son las inquietudes propias de la juventud, temas relacionados con su mundo vital (Schutz, 1993), con su tiempo. Al

fin y al cabo «las identidades lectoras surgen de la interacción social y son el resultado de la historia personal de cada individuo y de la interacción con personas, instituciones y prácticas. En la construcción de las identidades lectoras, pues, actúan tres estructuras: la cognitiva, la emocional y la social» (Aliagas, Castellá & Cassany, 2009, p. 99). No son desligables las conductas lectoras de los adolescentes de sus modelos en la realidad social.

Sus intereses lectores se filtran por temas que «suelen estar centrados en los desafíos de la juventud» (Jerez Martínez & López Valero, 2013, p. 143). Según Peredo Merlo y González Torre (2007), lo jóvenes eligen obras que en su trasfondo desvelan temas vinculados a la superación personal y a un proceso de maduración y educación, libros donde:

- Abogan por la reflexión y el cambio personal.
- Existen, velada o abiertamente, modos de hacer para lograr un cambio específico. Es decir, hay una especie de reglas para alcanzar la superación personal.
- Hay una posición optimista hacia las potencialidades del ser humano, de seguir el camino que estos autores proponen.

Estos autores señalan obras relevantes entre el público juvenil, en la línea de los *bestseller*, y desgajan temas asiduos como: la desintegración familiar, la sexualidad juvenil, la relación conyugal, superación personal, el amor juvenil, el divorcio, el feminismo, el camino espiritual, los dones de cada, el amor y la esencia de la vida, reencuentro consigo mismo, el libre albedrío, el contacto con uno mismo, el bien y el mal, el amor y el sexo, o el comportamiento con los seres queridos.

Por lo tanto, hay lectores. Y en la doble cara de lectura y escritura, esta última destreza parece que se prodiga más que nunca, como desvela el estudio de Sanz Pinyol (2011), constatando que estos adolescentes producen textos por iniciativa propia. Textos que se relacionan principalmente con el ocio y sus intereses personales, empleando modelos de lengua variados, así como formatos más abiertos y actuales: «el 82% navegaba o usaba Internet prácticamente a diario; el 73,5% usaba Messenger o algún tipo de chat y más del 50% tenía algún espacio propio o compartido en la red» (p.37).

Ante esta adolescencia plenamente, o casi, internauta, que se mueve en un espacio en el que Facebook conecta a más de sesenta millones de personas, hay unos 120 millones de blogs, y se descargan a diario en torno a 1900 millones de

vídeos, libros, películas, músicas, imágenes..., parece claro que la labor del profesorado no es ya sólo transmitir información, sino también, y sobre todo, facilitar el aprendizaje cultural. Y la literatura es uno de los acervos culturales más destacados en el ámbito occidental, y por tanto no ha de quedarse al margen de la nueva sociedad que se genera y en la que se encuentran los adolescentes que ocupan hoy día las aulas.

El trabajo «Jóvenes y adolescentes hablan de la lectura en la red» (Lluch, 2014), analiza los comportamientos de los jóvenes lectores en el entorno de Internet, como neolectores:

- Publican en sus *blogs*: reseñas críticas de libros, crónicas de actos relacionados con la lectura o análisis de una nueva temática en la lectura juvenil.
- Escriben en foros virtuales: donde el único tema es el libro que han leído o quieren leer o aspectos relacionados con sus lecturas, piden información, contrastan opiniones, celebran un buen *post*;
- Comparten datos desde Twitter o entablan conversaciones públicas sobre un autor, una campaña de promoción o sobre una portada (p11).

Los foros de la web de la escritora Laura Gallego<sup>3</sup> en 2011, contabilizaban un total de 387.756 mensajes totales, 6.249 temas y 19.039 usuarios registrados.

Estamos ante un nuevo horizonte (Lluch, 2014, pp. 17-18):

1. Los sujetos crean comunidades virtuales de lectura.
2. Construyen sus espacios de comunicación desde plataformas múltiples practicando la trashumancia virtual.
3. Los lectores crean los espacios, ganando protagonismo y visibilidad.
4. El hecho lector se transforma en conversación social.
5. Los jóvenes lectores se convierten en expertos y líderes de opinión.
6. El espacio virtual deviene un lugar de pertenencia y de afecto.
7. Forman una comunidad competitiva.

De otro lado, la lectura sigue más viva que nunca, los niveles de escolarización y de alfabetización así lo indican, pero otra cosa será el carácter cultural y artístico de las mismas, lo que hace de un texto una obra literaria. Expone

---

<sup>3</sup> Foros de la web de Laura Gallego: <http://lauragallego.com/phpBB3/index.php>

García Garrido (2002, pp. 160-161) cómo la sensación general es de que a los adolescentes de hoy no les gusta leer, y aún hay quienes directamente «odian la lectura», señalando cómo «la escolarización ha evitado la existencia de los analfabetos, pero no necesariamente de los iletrados...». Señala que los sistemas educativos y las instituciones educativas no han sabido responder aún a este problema, teniendo en cuenta el papel fundamental que tiene en el aprendizaje lector, y dejando claro que «otra cosa muy distinta es el amor por la lectura»

Un amor por la lectura que con carácter general ocupa un lugar mínimo en el tiempo de ocio de los españoles y, si se analiza el sector adolescente, la perspectiva no es más halagüeña. Marchamlo (2004), a partir de un estudio sobre población adolescente, ha señalado cómo las preferencias de ocio colocaban a la lectura sólo por delante de "no hacer nada". Unos años más tarde, estos resultados no mejoran; Larrañaga (2004) al analizar los hábitos lectores de alumnos universitarios, en concreto de titulaciones de Magisterio, obtiene datos sobre «Lectura voluntaria» que indican que el 49,7% de los futuros maestros «No leen nada, prácticamente nada o un rato de vez en cuando» (es decir, son lectores ocasionales). Este dato se refrenda cuando se les pregunta sobre «Los libros que han leído en el último año»: menos de 5 libros el 53% (siendo, además, casi todos ellos lecturas obligatorias de clase). Cuando se realiza el estudio, sólo el 47% está leyendo un libro y, en el último año, más del 70% de esos estudiantes compraron menos de 5 libros. Datos que quizás orienten sobre las raíces del problema, pues los futuros docentes también muestran un rechazo o desapego hacia el hecho literario, decantándose por otras actividades de ocio.

Esta evidente crisis del adolescente y su relación con la literatura, también afecta o impregna, como no podía ser de otro modo, su relación con la poesía. Donde «la fácil motivación del niño ante el hecho poético se desvanece de pronto, al igual que ocurre ante otros aspectos de la vida y del estudio (...). Sin duda, el deber de docente es encauzar en el ámbito académico los nuevos intereses y actitudes» (Gómez Martín, 2002, p. 11). Estos planteamientos didácticos habrán de partir de los propios «componentes de la creación»: sentimientos, intuiciones

## 6. El canon y la selección de textos

Ante el desafío de hacer la propuesta de un corpus textual sobre el que trabajar con alumnos de ESO surgen un sinnúmero de cuestiones acerca de los recursos, las finalidades, las orientaciones y motivaciones que pueden llevar inexorablemente al éxito o al fracaso en el proceso de desarrollo de la competencia literaria. «¿Qué deben leer los estudiantes? ¿En qué criterios habría que basarse para hacer una selección de textos? ¿Debemos hacer una selección de textos o de autores? ¿Debemos hacer caso a la tradición o proponer caminos alternativos? ¿Hay que privilegiar valores axiológicos o estéticos?» (Vita, 2003, p. 557). Cuestionamientos que para nada son baladíes, sino exigen de un rigor fundamental para la selección de ese corpus que poner en manos del profesorado con lecturas que formen a lectores literarios, en el amplio sentido que conforma la palabra, pues, como señala Mateos (2011, p. 114), «no toda lectura conduce a una comprensión profunda». Y es que nuestra finalidad no es otra sino que la de «formar lectores que sean capaces de disfrutar con los textos artísticos y que puedan leerlos con autonomía» (Ambrós, p. 2011, 15), dos ramificaciones que es fundamental articular a partir de la selección de aquellas obras que favorezcan ese doble proceso de disfrute y autonomía personal.

Será necesario, por tanto, el atender las prácticas lectoras de los adolescentes en un proceso mediador entre el texto y el lector, mediante la nada sencilla labor de desplegar un corpus de lecturas variado, que invite a cada posible lector a escoger sus propios itinerarios (Margallo, 2011, p. 176). Siguiendo a Pozuelo Yvancos (2000, p. 48), el canon literario escolar no puede concebirse, entonces, como una biblioteca sino como un mapa o guía para un determinado viaje.

Si bien Sullá (1998, p. 11) sitúa la definición general de canon literario como la concepción de una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas, en el ámbito que nos atañe, el académico, esta valoración de los textos ha de referirse a aquellos que ayudan a conseguir finalidades educativas. Con la constitución de este proceso de lectura, con la proporción de estas herramientas, se «contribuye a la formación del hábito lector, como medio para el progresivo desarrollo de experiencias lectoras que se integran en la competencia literaria» (Borda, 2003, p. 382). A esta tarea terminológica también se aventura Mainer (1998, p. 272):

Un canon literario es, a fin de cuentas, el elenco de nombres que se constituye en repertorio referencial de las líneas de fuerza de una literatura y, en tal sentido, es una permanente actualización del pasado. Y, por supuesto, no se forma de modo espontáneo porque nada en lo que entendemos como historia de la literatura es un producto natural: ni historia, ni literatura, ni el gentilicio correspondiente con la que adornamos (española, catalana, manchega...) son términos estables e inmutables.

El canon es, por tanto, un conjunto de obras que (consideradas por su especial valor de modelos, de referentes y de exponentes de lo literario) se presentan como idóneas para la formación literaria, obras seleccionadas para perfilar la formación del lector competente; y este canon, ya sea filológico, escolar o de aula es una muestra representativa y simplificada del amplio sistema literario (Mendoza, 2003, pp. 354-355). Como señala Margallo (2011, p. 176), este reto, el de la formación de los lectores, plantea desafíos tanto a nivel organizativo en la propia enseñanza, como en el aspecto de formación del profesional, del docente, dado que «el objetivo de formar lectores es relativamente reciente en la escuela que ha debido ir asumiendo esta nueva responsabilidad a medida que crecía la preocupación social por el abandono progresivo de los hábitos lectores que, según las encuestas, caracteriza la entrada en la adolescencia».

La recopilación de una propuesta de lecturas que validen el planteamiento de una linealidad educativa y formativa que a su vez forme en la competencia literaria, aparece como fundamental. Pues hay que aislarse en cierta medida de la tradición canónica occidental, que nos acerca obviamente al corpus de las grandes obras de la historiografía literaria, para centrarnos en un canon válido para la Etapa Secundaria, que propicie la formación en la adquisición de esa capacidad de acercarse y disfrutar de una obra literaria. En esa línea se manifiesta Vita (2011, p. 561) al plantear el siguiente listado de características que deberían tener los textos que aspirasen a conformar este canon pedagógico:

1. La adecuación del texto al lector.
2. La provisión de modelos, ideas e inspiración.
3. La transmisión de una herencia del pensamiento (proporcionar un conocimiento cultural básico para interpretar los textos del pasado, ver los temas actuales con perspectiva histórica favoreciendo así un diálogo continuo entre el pensamiento de los antepasados y los contemporáneos).
4. La creación de marcos de referencia comunes (encontrar puntos de referencia común para la existencia de una comunidad interpretativa).
5. La legitimación de las teorías y las corrientes de pensamiento (ofrecer textos que permitan una lectura con contenidos relevantes en la historia de las ideas).
6. La historización (ofrecer una perspectiva histórica que aporte no sólo una visión de cómo era el mundo en el pasado, sino también favorezca el análisis de los supuestos inconscientes de los escritores antiguos).
7. El pluralismo (no limitarse a una tradición sino practicar una política del reconocimiento de las producciones hechas por las diferentes culturas).
8. La proyección (utilizar textos que permitan el reconocimiento de prácticas intertextuales e hipertextuales).

Desde nuestra perspectiva, estas puntualizaciones habrían de tomarse como consideraciones a grandes rasgos, teniendo bien en cuenta que difícilmente una misma composición literaria puede aglutinar los ocho aspectos que se bosquejan. Sin embargo, no es menos cierto que hay aspectos que parecen más relevantes que otros a la hora de perfilar qué obra sería factible de pertenecer a un corpus pedagógico. Fundamental es el posicionamiento en el lado del lector, adolescente, a la hora de la elección de las lecturas, en esa búsqueda de textos adecuados y la especial relevancia que adquieren los puntos de referencia donde sustentar el proceso dialógico entre el texto y el lector. Quizás una de las mayores barreras que se han dado en la formación literaria en el ámbito educativo ha radicado en la dificultad que el alumnado encuentra a la hora de establecer vínculos entre los productos literarios, sus épocas y sus cosmovisiones, y tal vez sería el momento de reafirmar, como señala el propio Vita (2003, p. 564):

El canon pedagógico de la escuela secundaria debería fomentar una búsqueda de relaciones intertextuales con otros textos, preferentemente

contemporáneos debido a su cercanía con los alumnos. Porque si pensamos que si se ofrece un repertorio amplio de lecturas, los jóvenes podrán desarrollar el tan anhelado “deseo de leer” junto con un conocimiento sistemático de la disciplina, el permanente ejercicio de las competencias lingüísticas, la reflexión acerca de los usos del lenguaje, la relación entre los textos literarios y el contexto de su producción y recepción y un acercamiento a la crítica literaria como una forma de lectura profunda y distinta que obliga a la argumentación coherente.

Un canon no debe convertirse, pues, en una barrera o en un fetiche sagrado, se hace necesario el que los alumnos tengan mayor familiaridad con los textos literarios y se sientan capaces de acercarse a ellos. El canon ha de ser flexible y adecuado a las expectativas del alumnado. Así lo entiende Dueñas (2013), cuando afirma que «parece claro que en los niveles educativos no universitarios ha de prevalecer el objetivo final de propiciar una lectura competente y placentera de las obras y que ello ha de dictar el mayor o menor grado de detenimiento en la dimensión histórica de los textos en cada uno de los casos».

O dicho de otro modo, «si la lengua literaria ya no es vista como la cima de las posibilidades de expresión de una lengua y entra en crisis su presentación modélica e histórica a través de autores clásicos, debemos buscar textos próximos a la cultura de los estudiantes y a su capacidad interpretativa. Imprescindible es por tanto, abrir el corpus literario» (Borda, 2003, p. 382). Con esta concepción se abren de par en par las puertas para que entren en la Enseñanza Secundaria obras cercanas a los intereses y las experiencias lectoras de los alumnos, que paulatinamente se irán barajando con otras obras de mayor complejidad procedente de la literatura juvenil o de las consagradas como clásicas. Desde hace tiempo se acrecienta la revisión de algunos de los criterios por los cuales se seleccionan las lecturas literarias, criterios que, más allá del prestigio cultural o académico, tienen que ver con la calidad del propio discurso y con la secuenciación de las obras de acuerdo a la evolución cognoscitiva del alumnado (Sánchez Corral, 2003b, p. 322). A este nivel, la Literatura se sitúa en el campo de la representación social, al servicio de la sociedad en la que se integra, reflejando y configurando valores e ideología, y participando en la representación cultural a través de la construcción del imaginario colectivo (Colomer, 1996, p. 123). Como afirma Serrano (1997, p.102), hemos de «acercarnos a las circunstancias de los usuarios, para después elevar a los aprendices a los niveles e intereses de la comunidad en la que viven, con actitud crítica, para asimilar, en unos casos, los valores, actitudes, habilidades y conocimientos más aceptados y positivos; y en otras ocasiones, para tener la capacidad suficiente de poner en cuestión las desviaciones que en toda sociedad van

surgiendo». Muy próximo a lo que viene a referirse Mata (2008a): «toda lectura debe hacerse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares sino para hablar de seres humanos y recrear el mundo».

En esta misma problemática sobre las terminologías también participa Mendoza (2003, p. 364), quien diferencia entre canon literario, canon filológico, canon escolar y canon de aula; de la conjunción de aspectos del canon filológico, canon curricular y canon de aula se conforma el llamado canon formativo, que según el autor podría definirse del siguiente:

El canon de formación surge como resultado de una selección, según criterios didácticos y formativos, de la combinación de las anteriores propuestas. El canon formativo es una combinación del canon escolar (el del currículum), del de aula (como soporte para muchas actividades de aprendizaje) y del canon de la literatura infantil o juvenil (lecturas habituales del escolar) que tiene por objeto implicar al lector en los procesos de recepción tanto desde la perspectiva lúdica cuanto desde las actividades de formación literaria. (...) Este canon formativo es un corpus dinámico, revisable, adaptable y actualizable y, en todos los casos, adecuado a los intereses de sus destinatarios. En este canon la selección se restringe según los condicionantes del marco educativo (nivel, objetivos, características del alumnado, funcionalidad formativa...) y se establece según los intereses educativos, formativos (en lo estético y cultural) y los intereses personales de los alumnos (lúdicos, recreativos...).

No hay que olvidar que cuando el canon se establece con criterios didácticos, en él se continúan recopilando amplias muestras de la creación literaria (del discurso literario, de los géneros y sus peculiaridades textuales, de variedad de estilos y recursos, de temas, etc.), lo literario no se queda al margen, sino que se adscribe a una serie de contenidos formativos desarrollados en las secuencias didácticas de un determinado currículo de acuerdo con los intereses y el nivel de formación del alumnado destinatario; en ese caso el canon desempeña distintas funciones (Mendoza, 2003, p. 361):

- Estimula la participación receptiva, las aportaciones del lector y la apreciación de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias.
- Orienta la apreciación de cualidades estéticas y de valores culturales y el conocimiento de convencionalismos del código literario.

- Consolida los componentes de la competencia literaria y también para dar cauce a la creatividad expresiva del individuo.
- Desarrolla sus capacidades y habilidades receptoras, como pauta para la educación literaria y para la formación de la competencia literaria.
- La lectura de un canon formativo hace eficaz la integración en la vida cultural de su grupo, de hacerle miembro activo de valoraciones; es decir, capacitarle para comprender e interpretar.

### **6.1. Más allá del canon. Propuesta de corpus**

Con estas visiones, no cabe duda de que el nuevo marco de educación literaria plantea una renovación donde la lectura ha de reconocerse como un pilar fundamental en esta nueva situación curricular, y no se han de escatimar esfuerzos a la hora de establecer una relación placentera entre el lector y el texto. La selección de los textos no puede hacerse sólo con criterios académicos, pues debe incorporar las expectativas del alumnado y sus competencias culturales. Y esa aproximación a los intereses de los adolescentes potencia «establecer lazos significativos que aseguren la solidez de los aprendizajes entre el modelo cognitivo previo y las nuevas capacidades y conocimientos» (Vera, 2011, p. 65). Un canon adecuado permite elaborar una propuesta en la que la finalidad de su estudio sea coherente con la especificidad del tratamiento didáctico de la literatura y la finalidad de dotar al alumno de las estrategias para obtener un fructífero goce de la lectura. Textos que no estén desprovistos de la cualidad de literario, aunque no pertenezcan a ese gran listado de obras del canon ortodoxo. Este canon pedagógico se configura con textos que pueden desempeñar un importante papel en la construcción de la competencia literaria, obras que aporten en mayor grado la funcionalidad formativa. Como bien indican López Valero y Moreno Muñoz (2003, p. 458), de qué sirven «las rutinas, las repeticiones, las imitaciones de un pasado que ya no nos es útil y que, sin embargo, sigue moldeando a las nuevas generaciones en unos hábitos ancestrales, totalmente obsoletos para las necesidades sociales del siglo XXI», contenidos que no ayudan ni favorecen a la formación ni personal, ni lectora, ni literaria de quienes se enfrentan a ese modelo historicista de acercamiento a las obras literarias. Sería más fructífero iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada (López Valero & Moreno Muñoz, 2003, p. 457): «La fuerza educativa de la Literatura se caracteriza, precisamente, en que ofrece la posibilidad de establecer una mirada distinta sobre el mundo, de interrogarse sobre la posibilidad de establecer una mirada distinta sobre

el mundo, de interrogarse sobre la sustancia de lo humano a partir de la creación de “mundos posibles”».

Expone Merino (2005, p. 26) que «la mayoría de los jóvenes se aproximan a los libros de la misma forma, asumiendo que tienen que hacer un esfuerzo, para la mayoría tedioso, que el mundo audiovisual no les exige. Para un escolar corriente, un libro de ciencias naturales no es cosa distinta de una novela, de un libro de matemáticas, de un libro de cuentos literarios o de uno de geografía». Por razones como ésta se hace hoy día aún más necesaria la selección de textos que sean la base formativa de la educación literaria. Para lo cual el formador no tiene sino que plantearse ¿qué textos resultan más próximos para alcanzar los objetivos de formación lectora y literaria?

Proponemos activar la ruta que ofrecen los géneros literarios. Crear puentes entre el individuo y la sociedad, entre lo individual y lo social, mediante una visión que el alumnado contemporáneo capte sin dificultades aparentes, y le encamine hacia un afecto y una comprensión por el hecho literario. «Sólo la recurrencia de situaciones similares con objetivos y motivos compartidos permite la apropiación y, en cierta medida, el establecimiento de la rutina en los usos individuales» (Russell & Yáñez, 2003, p. 75), rutinas que demuestran la consecución a medio y largo plazo de esa competencia literaria.

Estudios e informes han puesto de manifiesto esa verdad incómoda que supone el estar adscritos a un entorno social donde lo literario no presenta un estatus de relevancia, y poco a poco en el ámbito de la juventud adolescente se ha ido profesando un recelo hacia el texto como fuente de placer, aparte de la elevación del consumo de pantallas. Por eso habremos de apoyarnos en los puntos fuertes, de contacto, que sean nuestros aliados, buscando las peculiaridades de su recepción entre los adolescentes así como sus virtualidades en la confirmación o no de la competencia literaria (Luengo, 2011, p. 69). El texto ofrece al lector un mundo radicado en convenciones e imágenes de la realidad, compartidas por el entorno, con sus iguales, por lo que esta selección de lecturas debe hacerse con sumo cuidado, con obras que logren esa identificación entre el texto y el placer lúdico y estético, que sean capaces de descubrir al alumno la conexión entre vida y literatura (Moreno Rivas, 2003, p. 775). También Jover (2008) insiste en la necesidad de seleccionar obras que al tiempo que encierren un contrastado valor literario resulten cercanas a las expectativas de los adolescentes.

La literatura tiene múltiples posibilidades para el ámbito escolar como ha evidenciado Victoriano (2003, p. 178), que señala cómo «dispone de temáticas que

son perfectamente accesibles y articulables con los intereses de los alumnos. De este modo pueden ser asumidas por ellos y relacionadas con sus particulares vivencias», a lo que añade que «los contenidos literarios son más significativos para los alumnos si se permite que ellos mismos los asuman y los relacionen con sus intereses e inquietudes». Se propone un vínculo de cercanía y de autonomía encaminado al desarrollo de la competencia literaria, un aire renovado dentro de las prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura; otras literaturas y otras culturas que dan lugar a nuevas prácticas. En esos términos se expresa Vera (2011, p. 67) cuando dice que «es posible contextualizar las lecturas en las necesidades y entre las prácticas de los jóvenes, y armonizar el espacio privado, íntimo y gozoso que corresponde a la lectura con el espacio público que corresponde a la actividad escolar y sus exigencias». Aparecen así una serie de prácticas culturales, vinculadas en mayor o menor grado a la denominada cultura mediática, que se relacionan con el ámbito adolescente y que han de ser tenidas en cuenta, entre las que podríamos citar desde objetos tradicionales como el humor gráfico o la historieta, hasta pasar por la música –rap, rock y pop especialmente-, o la diversidad creativa del graffiti y el videoclip –o la nueva faceta del videoarte- (Borda, 2003, p. 381). Recursos estratégicos en relación con la lectura que fomentan la adquisición de las competencias necesarias, estableciendo vínculos con los hábitos culturales, que prevén la funcionalidad de los conocimientos (previos), y estimulan, asimismo, la actividad cognitiva. Es fundamental que los textos que se empleen en el aula sean los adecuados, que respondan a los intereses y gustos del alumno, y que incluyan todo tipo de materiales y recursos, aparejado de una secuenciación de estos textos en función de su dificultad, y con actividades variopintas que prevengan la apatía (Lomas, 1999b, p. 111). «Lo verdaderamente relevante es que los alumnos sean capaces de leer, comprender, interpretar y disfrutar de los textos», asegura Dueñas (2013, p. 153), y añade que han de buscarse procesos de lectura gratificantes encaminados a alimentar el deseo de seguir leyendo. No se propone una revuelta, ni una perspectiva plenamente novedosa, pues la relación entre los textos y las ideologías sociales ha sido estudiada con asiduidad y se ha progresado en el conocimiento de la manera en cómo la ideología se inscribe en los textos literarios para expresar la visión del mundo de los diferentes grupos sociales (Jover, 2007; Larrañaga, 2004; Mata, 2008a; Sanjuán, 2011b).

El contexto desde el que se lee, el momento y el papel que el lector emprende en la situación comunicativa de la que participa, supone un factor importantísimo para la comprensión lectora por el gran número de factores emocionales y actitudinales que implica. El corpus de textos que habremos de confeccionar para su uso en el aula debe facilitar la «construcción colaborativa de

los significados que integre las expectativas de los diversos lectores y sus experiencias con la cultura, y los ponga en relación con los referentes culturales e históricos en que se produce el texto» (Vera, 2011, p. 67). Siguiendo este camino, seleccionando textos que respondan al bagaje cultural-formativo del alumnado, estamos equilibrando la balanza de esfuerzos, donde al lector le corresponda aportar una parte y el texto ya no sea el que aporte el montante restante, sino que ayude a la construcción del mismo. Dado que «un lector es el resultado de sus lecturas. Esto quiere decir que el tipo de obras que predominan en la experiencia lectora (...) marca el grado y características de su competencia lecto-literaria» (Mendoza, 2003, p. 366). La importancia de los textos con los que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje estriba en su repercusión e incidencia en el desarrollo de las competencias literaria y lectora. Textos que satisfagan al alumnado-lector, que respondan a su desarrollo y sus necesidades culturales:

La lectura, por tanto, debe formar parte de un proceso muy amplio, heterogéneo y global de la formación del ser humano. Seguramente, el sistema educativo y la misma sociedad contemporánea deberían ostentar un cierto grado de responsabilidad en esta transmisión de la representación personal y social de la lectura, cuya consecuencia más visible radica en el distanciamiento de tantos seres humanos del hábito lector (Ballester & Ibarra, 2013).

Para ello, como cita Torres (1994, p. 152), «es preciso que el alumnado se vea involucrado en debates sobre la construcción del conocimiento, acerca de las interpretaciones conflictivas del presente, y se sienta obligado a identificar sus propias posiciones, ideologías y asunciones». En una línea parecida se muestra Martos (2011), quien plantea la necesidad de dar voz, referentes y medios de participación a los jóvenes que ocupan las aulas, propiciando el que construyan sus valores atendiendo tanto a la cultura heredada como a las nuevas formas de expresión que emergen en el siglo XXI.

La base donde cimentar la competencia literaria residiría en ahondar en los elementos asociados al lenguaje literario, su capacidad de evocación y de apelar a una comunicación que incide en múltiples niveles de la persona: «los sentidos, la inteligencia, la identificación afectiva, la proyección imaginativa o la conmoción emotiva son invocados por el texto literario en proporción e intensidad variable y por ello constituyen un tipo de comunicación humana» (Colomer, 2000, p. 8). Torres (1994, p. 152) ha señalado que «es preciso que el alumnado se vea involucrado en debates sobre la construcción del conocimiento, acerca de las interpretaciones conflictivas del presente, y se sienta obligado a identificar sus propias posiciones, ideologías y asunciones». El hecho literario como

comunicación, un medio de entendimiento, de canal abierto, donde han de saberse las normas y los contenidos, para poder participar del mismo. En este mismo sentido Pérez-Rodríguez (2002, p. 142) señala como fundamental el que la selección de textos se haga desde los intereses de nuestro alumnado potencial y de acuerdo con sus conocimientos y competencias previas: «buscamos potenciar la lectura, no exclusivamente literaria sino de cualquier manifestación comunicativa, desde el conocimiento del hecho literario como otra forma de comunicación de indudable relevancia y valor estético».

En esta búsqueda y consecución de la formación de lectores literarios, y teniendo en cuenta el gran número de motivaciones que se dispersan en la realidad diaria de nuestro alumnado potencial, se hace necesaria una oferta educativa que sea atractiva. Justamente lo contrario de lo que actualmente sucede con respecto a lo literario, según se desprende de informes e investigaciones (Basanta, 2010; López Bonilla, Tinajero & Fragoso, 2006; Sanjuán, 2011a). Mata (2010) explica, en este sentido, cómo la experiencia lectora, el acceso a los textos literarios se produce en las aulas de manera «académica, anodina, desentendida del mundo»; dando lugar a una contradicción entre los propósitos que debiera tener la educación literaria y las tareas escolares. Y en esta línea, indica Vaello (2013, p. 7) que existe «otra posibilidad, más reconfortante y proactiva, consiste en preguntarnos qué podemos hacer para mejorar los índices de implicación en el estudio. Y podemos hacer mucho. El secreto de la educación, especialmente en niveles obligatorios como la Educación Secundaria, consiste más en contagiar ganas que en transmitir conocimientos. Si les contagias ganas, pueden buscar conocimientos». Destaca, también, cómo el profesorado debería poner atención a dos cuestiones: despertar el interés -seleccionando contenidos interesantes y podando contenidos superfluos para que quepan los temas que les entusiasmen- y fortalecer la voluntad -con entrenamiento constante a base de retos-.

Y si importante es el talante con el que se trata la materia literaria, igualmente lo es el material con el que se va a trabajar el desarrollo de la competencia literaria del alumnado, y así lo indican Cantero y Mendoza (2003, p. 58):

Por tratarse de peculiares destinatarios, la selección de obras y de materiales literarios ha de ser muy específica, porque esa selección es esencial para organizar un progresivo desarrollo de la competencia literaria, pues ya las mismas características del texto condicionan el tipo y la diversidad de los saberes por lo que ha de incluir cada personal competencia literaria lectora; téngase en cuenta que el texto contiene los

indicadores necesarios para activar (cuando el lector los posea) los conocimientos específicos que requiere para su lectura.

Sanjuán (2011a, pp. 95-96) reseña la importancia de los vínculos que el alumnado sostiene con la lectura literaria, y cómo la selección del canon formativo no puede definirse sin tener en cuenta los horizontes estéticos en los que se mueven los lectores adolescentes de hoy. No será posible hacer de la lectura algo lúdico o placentero, añade, «sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación. La intuición primera del texto, la primera reacción, aunque tenga un carácter impresionista y emocional, puede ser muy valiosa».

Son varios los factores que interactúan a la hora de determinar el interés que puede suscitar un texto. Entre el canon (corpus de obras seleccionadas) y la competencia literaria (saberes y habilidades que constituyen el objetivo de la formación) media la participación receptora del lector (agente de la actualización del texto) y su capacidad para establecer relaciones y percepciones. En torno a esos tres componentes han de girar las actividades formativas que se propongan, de ahí la importancia de ofrecer un corpus de obras con el que favorecer la formación del hábito lector, que sean próximas y asequibles a los alumnos. Por tanto, la valoración de los textos literarios ha de ser un juicio sobre lo bien, o lo mal, que el texto en cuestión satisface las necesidades cambiantes de los individuos y las sociedades. Teixidor (1995) destaca cómo la importancia de la selección de estos libros «no radica en la moral que puedan contener, sino en el hecho de que a través de esas lecturas los jóvenes pueden desarrollar y afirmar su identidad y escoger su lugar en el mundo cambiante y ambivalente que se presenta ante sus expectativas».

En consecuencia, la tarea es reflexionar en torno a la selección de aquellas lecturas que se consideren adecuadas y que ocuparán el trabajo en el aula. Trabajar en la búsqueda de ese «lector modelo», y más concretamente en esta etapa adolescente, en la que se está configurando un lector susceptible de cooperar en la requerida actualización textual. Y probablemente dé un mayor rédito la selección de obras y enfoques donde la orientación didáctica sea consonante con las necesidades de los alumnos (Mendoza, 2003; Montesinos, 2010; Sánchez Corral, 2003a; Servén, 2008).

El corpus textual empleado tradicionalmente no fomenta esta perspectiva, donde es relevante el papel del lector: «somos conscientes de que con el tradicional corpus de obras clásicas no se consigue fomentar el hábito lector en Secundaria, sino que, al contrario, desciende considerablemente el interés por la lectura» (Montesinos, 2010, p. 75). El enfoque didáctico debe dirigirse hacia otros textos,

otro corpus. A este respecto se han pronunciado muchos investigadores y especialistas en la materia (Aguilar, 2003; Borda, 2003; Cassany et al., 1994; Sánchez Corral, 2003a), reclamando una apertura hacia la denominada literatura infantil y juvenil (LIJ). La LIJ paulatinamente va teniendo cada vez mayor presencia en las aulas de Secundaria, y también en el contexto general, pues su presencia en las diversas programaciones viene a contribuir al fortalecimiento del hábito lector. Esta adecuación de las obras seleccionadas, para el trabajo en la formación del «lector modelo» infantil o adolescente, no ha de suponer minusvalorar el discurso ni rebajar sus exigencias artísticas en aras de una comprensión fácil y transparente bajo la excusa de una supuesta carencia en la competencia literaria de los estudiantes de la Enseñanza Obligatoria (Sánchez Corral, 2003a, p. 333). Estas obras de literatura infantil y juvenil son artísticas, son literatura con características propias. Algunas de estas características son:

- a) recoge un léxico adecuado,
- b) se presenta como una literatura experiencial que muestra los conflictos propios de la juventud,
- c) ayuda a la formación del pensamiento crítico y estético de los alumnos,
- d) además de ser un instrumento de formación con el cual mejorar la competencia comunicativa y la competencia literaria -es decir, la escritura y la lectura creativa-.

Una literatura, en resumen, cuyos destinatarios naturales son los alumnos de Secundaria, pero sin que por ello haya que renunciar a la calidad literaria (Montesinos, 2010, pp. 77-78). Cuando hacemos referencia a esta literatura dirigida a jóvenes, no nos referimos a textos que escondan simplificaciones o ineficacias, aludimos a una selección de textos que sintonicen mejor con el gusto, las inquietudes o las capacidades de los lectores catecúmenos o en proceso de maduración (Díez Mediavilla, A., 2000, p. 72). Formar con tales obras, que van más allá del apelativo de juvenil, pues muchas de ellas se enmarcan dentro de la producción literaria general.

Esta apertura se debe a que esta literatura no pone enmiendas a remitirse al imaginario social colectivo, o acercarse a otras disciplinas artísticas como el cine, la publicidad, la música o las nuevas tecnologías, es decir, «la LIJ ayuda a acceder a las formas de representación de la realidad que en ella se utilizan (...) una especie de escalera con barandilla» (Aguilar, 2003, p. 822). A lo que hay que sumar el abanico de temas que aportan, interesantes de cara a la formación e intereses del alumnado, cercanos en muchas ocasiones a su realidad vital. Esta heterogeneidad temática aborda la homosexualidad, el aborto, los maltratos, la inmigración, la

anorexia, etc. García Domínguez (1995) expone, en este sentido, las posibilidades del análisis o la comparación entre las formas lingüísticas de la ficción literaria con las formas icono-verbales de otras ficciones habituales en el consumo cultural de nuestro alumnado -cine, cómic, publicidad o series de televisión-, y García Rivera (1995) apunta la incorporación de otros textos de las literaturas marginales.

Las obras que se enmarcan dentro de esta línea, «libros anzuelo» (Cassany et al., 1994, p. 508), tienen como objetivo inicial «pescar lectores», para conseguir progresivamente «lectores formados y críticos». Son libros que tienen contenidos y aspectos que les interesan. Como recoge Cubells (1989, p. 70), «podríamos, por tanto, caracterizar como juvenil no aquella literatura que leen los jóvenes o adolescentes o que se quisiera que leyese, sino la que aborda los problemas específicamente juveniles o también de la adolescencia, dada la prolongación que actualmente se da en esta etapa bisagra de la vida».

Puede ser el sustento, el punto de apoyo necesario, del que más adelante se podrá prescindir, aunque llegados a ese momento ya habremos conseguido el objetivo competencial. Vera (2011, p. 66) considera que esta literatura desempeña una función fundamental en el aprendizaje literario del alumnado de las etapas obligatorias de la enseñanza y deviene un instrumento insustituible para el desarrollo de las competencias que caracterizan a la persona literariamente formada». Esta función parece bien delimitada en edades tempranas, en Infantil y Primaria, pero conforme se avanza en los niveles educativos va disipándose este recurso, cuando quizás el alumnado continúe con unas carencias que bien podrían ser subsanadas. Borda (2003, p. 380) expone refiriéndose a la Educación Secundaria que «la ausencia de la literatura juvenil del canon literario escolar está colocando a los docentes y a la institución escolar en general en la necesidad de replantearse la elección de los textos literarios con los que pretenden enseñar literatura». Es difícilmente rebatible el importante papel que la literatura infantil y juvenil puede desempeñar en la construcción de la competencia literaria. La función básica que puede realizar para la formación receptora y de cooperación ante el hecho literario, para la construcción del significado y para la interpretación.

El papel de selección toma radical importancia cuando nos apartamos de las coordenadas tradicionales, porque, en una sociedad mercantilista, la misma industria del libro ofrece artefactos vacíos, una especie de «paraliteratura» (Lluch, 2005). Textos que únicamente toman algún tópico vinculado con las diferencias étnicas, culturales, etc., y aparecen en primera línea del circuito comercial, gracias a estrategias de colocación y venta destinadas al público conformado por docentes y alumnado adolescente y juvenil.

Proponemos, en consecuencia, la selección de obras que sean cercanas a las posibilidades e intereses de los habitantes de nuestras aulas, obras que aúnen la validez didáctica, literaria y estética y formativa apta para la etapa de Secundaria, donde esté presente, como señala Sánchez Corral (2003a, p. 333), por un lado, la presuposición de unos conocimientos previos compartidos entre destinador y destinatario, por otro, la presuposición de una determinada enciclopedia cultural, y, además, la construcción, la formación competente, de un «lector modelo», específicamente literario, de la misma manera que un texto publicitario, por ejemplo, conforma un receptor modélicamente publicitario. La adquisición eficaz de la competencia literaria dependerá de esas propuestas literarias, de la selección de lecturas que sirvan de base en las actividades del aula. No se puede pasar por alto la figura del lector a la hora de su formación, como indica Casanueva (2008):

Todo texto deberá poseer un lector modelo capaz de cooperar en la actualización textual, de la manera prevista por aquél, y de moverse imperativamente igual que se movió él generativamente.

(...)

Esta estructura de configuración de un lector modelo va desde la elección de una lengua y de un tipo de enciclopedia, un léxico y un género, hasta el dominio general de una competencia que no sólo presupone, sino también instituye y produce.

(...)

Todo ello unido ayuda al lector a establecer un primer contacto con el texto y favorece su comprensión, que aparece, en ocasiones, interceptada por las referencias culturales y la complejidad léxica dirigidas al destinatario adulto.

Pero en ocasiones, parece que el hecho de que el desarrollo de esta competencia se haya realizado dentro del marco curricular, entre las paredes de la institución académica, ha provocado que se olvide que esos jóvenes se forman dentro de un marco social, mucho mayor, y que su acervo se construye a partir de las modificaciones y los cambios que su entorno propicia y proporciona, y ante esto los medios escogidos para su formación parecen estáticos, frente al cambio de la sociedad, sus gustos y necesidades. A esto se refieren Lomas y Osoro (1996b, p. 24) al señalar:

La escuela ha sido y debe seguir siendo para la inmensa mayoría de esas tribus infantiles y adolescentes que habitan de lunes a viernes en las aulas un escenario de conocimiento compartido donde la vida entre y se perciba de una forma diversa y plural, donde sea posible emanciparse de los estereotipos y de las servidumbres de una sociedad edificada sobre los

cimientos de la insolidaridad y de la desigualdad y donde las tareas escolares se orienten a una comprensión cabal y, por tanto, crítica del mundo que les ha tocado vivir.

El profesorado de Secundaria se enfrenta a un entorno hostil, a una nueva crisis de la literariedad (Núñez, 1998), fruto de la desconfianza en los rasgos que tradicionalmente han conformado lo literario, con lo que «la traslación de la Literatura a ámbitos textuales que no eran considerados literarios y su estrecha relación con los estudios culturales está desplazando el interés de la Teoría Literaria hacia centros de estudio más amplios y relacionados con lo social y cultural» (p. 292). El profesor de Literatura en la Educación Secundaria es un agente cultural de efecto decisivo en los gustos, aficiones y conocimientos de gran parte de la población. Alcanzar estos objetivos exige acercarse a la enciclopedia cultural del alumno, a partir de sus intereses –aceptar los gustos de estos- y de la competencia con que acceden a la institución escolar, y tener flexibilidad en la selección de los textos, para alcanzar la lectura crítica, y el proceso siga una línea ascendente hacia textos de alto nivel de literariedad (Sánchez Corral, 2003a, p. 328). Probablemente la desmotivación hacia el estudio y la recepción literaria en el contexto educativo tenga su causa en la combinación de base historicista con la enumeración abstracta de conceptos metaliterarios (rasgos, estilos literarios, géneros, peculiaridades, recursos, usos en el discurso literario, etc.) y en el hecho de que el corpus de textos seleccionado sólo funciona como un listado, y no como fuente de experiencias y de saber.

La propuesta de optar por una selección diferente, de textos que se acerquen a las necesidades de nuestros adolescentes, y que responda a sus intereses. Buscando el diálogo entre lector y obra literaria, y que ayuden a emprender un camino de descubrimiento personal (Vázquez Medel, 2010). Textos de los cuales sean lectores modelo, hechos a su imagen y semejanza, y de esta manera favorezcan el desarrollo de su competencia literaria. Una perspectiva que no vulnera los pilares de la educación literaria. Tal y como indica Villanueva (2012, p. 14), el «juramento hipocrático» para con nuestra disciplina implica promover el encuentro de nuestros alumnos con los modelos en la creación de arte por medio de la palabra.

## **6.1. La selección de textos poéticos**

El planteamiento de nuestro estudio se centra en la adquisición de la competencia literaria a partir del empleo de textos poéticos de autores contemporáneos. Y si la tarea de desarrollar esa competencia no es sencilla, como

indica Sánchez-Enciso (2011, p. 51), «todavía es más difícil enseñar poesía –siempre lo ha sido- en los tiempos que corren, con la cada vez más unánime visión pragmática, utilitaria sobre la vida». En cualquier caso la línea a seguir no puede ser la de la huida, y propone «la formación de personas competentes en la lectura de textos poéticos» (2011, p. 52) mediante el trabajo en las aulas de Secundaria de poemas contemporáneos.

De hecho, recientes investigaciones en el ámbito de la lengua y la literatura vuelven a plantearse la necesidad y la justificación del texto poético en las aulas (Bordons, Ferrer, Naranjo & Rins, 2003; Grande, Terrón & Vivas, 2000; Manresa & Durán, 2008), bajo nuevos enfoques, rescatando, una vez más, el papel de la poesía en la formación de los jóvenes. Propuestas de actividades y ejercicios basados en modelos poéticos más cercanos a la realidad de nuestro tiempo, destinados a la Educación Secundaria, que abren un amplio abanico de posibilidades motivadoras a la enseñanza de este género.

En esta línea, nos parece interesante acercarnos a estudios como el que realizan Bordons, Ferrer, Naranjo y Rins (2003), que trata acerca de la apreciación por este género entre los adolescentes, titulado «Cuestionario a jóvenes aficionados a la poesía». En él se procede al análisis de un buen número de alumnos de Secundaria, que de primera mano se revelan como aficionados a la poesía, mediante la realización por parte de cada uno de ellos de una encuesta de 30 preguntas dividida en 6 secciones, a saber: 1) Asistencia a actos, 2) Gustos poéticos, 3) Formación poética, 4) Creatividad poética, 5) Valoración de la poesía en la enseñanza y 6) Valoración de la poesía en la sociedad. De las respuestas que en ella se dan se extrae por ejemplo, que en cuanto a gustos poéticos, los autores contemporáneos son más leídos que los clásicos y, para leer, la mayoría de los sujetos del estudio prefiere con diferencia el verso libre. Además los encuestados destacan el importante papel que juega la escuela en la formación poética, subrayando que es el primer lugar donde la mayoría tienen un primer contacto con la poesía (seguido a distancia por la familia) y que además para muchos es el origen de su afición por este género. Los propios alumnos resaltan en la encuesta una diferencia excesivamente marcada entre el modo de trabajar la poesía en Primaria y en Secundaria y que, con el fin de despertar el gusto por la poesía en la escuela, sería necesario proponer lecturas de este género para leer y organizar un acercamiento más lúdico a la poesía en las aulas. Y los resultados atestiguan que la poesía no está suficientemente valorada en su entorno social. Siguiendo la directriz de estos argumentos junto a otros resultados derivados del estudio, la investigación extrajo las siguientes conclusiones (Bordons et al., 2003, p. 390):

- Los actos poéticos preferidos son los recitales y las exposiciones.
- Las formas poéticas más vanguardistas y menos tradicionales son las que gozan de un mayor número de seguidores (poemas de verso libre, experimentales).
- Tanto a la hora de leer como a la de componer poemas propios, la temática preferida con diferencia es la relativa a la expresión de sentimientos personales e íntimos.
- La escuela desempeña un papel fundamental en el acercamiento de los alumnos a este género literario y constituye una oportunidad privilegiada para despertar en ellos el gusto por la poesía.
- Las actividades realizadas en el aula, sin embargo, se centran en los aspectos formales del texto y están basadas en una metodología tradicional centrada en la figura del profesor.
- Convendría incrementar la presencia de la poesía en los medios de comunicación y en la enseñanza con el fin de mejorar su valoración en la sociedad.

Estos datos no hacen sino corroborar sensaciones que parecen instaladas de modo perenne en el ambiente de la docencia en el marco de la poesía. Se comprueba cómo se sigue cayendo en el empleo en las aulas de una metodología tradicional que no habilita al alumnado para la adquisición de su competencia literaria, tal y como expresan los propios alumnos que participaron en estas encuestas. De un modo mucho más lírico, García Montero (1994, p. 63) se pregunta «¿Por qué no sirve para nada la poesía?», respondiendo que «se nos educa para disciplinarnos en nuestros deberes, pero no en nuestros placeres. Por eso nos cuesta tanto trabajo ser felices». En estos términos es extrañamente difícil que se produzca ese afecto, esa inclinación, hacia el hecho literario, hacia el texto; no estamos trazando el camino hacia la felicidad. El camino, por tanto, debe ser otro (u otros).

Por ejemplo, «que el alumnado descubra, comprenda y utilice el género poético como medio de expresión, comunicación y reflexión personal y para que lo pueda valorar como una manifestación literaria y cultural» (Manresa & Durán, 2008, p. 208). Pues si bien es cierto que la poesía no parece un acto de habla corriente y eso dificulta su comprensión (Culler, 2000), también lo es el que no es un objeto inaccesible, sino que hay que saber qué habilidades poner en práctica para poder transitarla. Será por tanto tarea de los investigadores, de los docentes, y de las

instituciones escolares, la de facilitar herramientas, recursos y guías de aproximación hacia este género literario. Y la lectura pasará por ser uno de los ejes primordiales. Es obvio que si nuestro fin es el de la consecución por parte de los jóvenes que ocupan nuestras aulas de una buena competencia literaria, queremos que estos terminen por ser quienes seleccionen los textos que desean leer. Esta selección se puede alimentar desde todos los ciclos de la educación secundaria, pues obliga al alumnado a familiarizarse con el lenguaje poético porque supone leerlos. O en otras palabras: «hay que tener en cuenta que el abanico de géneros, formas, corrientes, autores, y por qué no, culturas, debe ser lo más amplio posible, tanto para dar una visión completa de lo que es la poesía como para posibilitar que cada alumno encuentre aquellos estilos que más le motiven y le atraigan, incluyendo las formas experimentales, que, entrados ya en el siglo XXI, no deberían estar tan ausentes de las clases de lengua y literatura como lo están todavía hoy» (Bordons et al., 2003, p. 392). Pues si es cierto que hay elementos que complican la incursión en la poesía, también existen importantes puntos de apoyo que revierten esa dificultad primera, ya que «la poesía tiene que ver con el legado cultural y con el descubrimiento del mundo, con la construcción personal y con la creatividad» (Abril, 2003, p. 702), aspectos en los que se puede poner un especial énfasis a la hora de nuestras propuestas didácticas.

La propuesta de corpus textual que proponemos se va a cimentar sobre los textos que componen el elenco de obras ganadoras del Premio Andalucía Joven de Poesía –en el que profundizaremos a lo largo de este capítulo-. Esta selección responde a los planteamientos que hemos descrito. Obras literarias, poéticas en este caso, que desde un punto de vista didáctico van a profundizar en «el estudio de la literatura entendida como capacidad de comprensión del mundo de mensajes que rodea al individuo lleva aparejada la función de integrarlo progresivamente en la cultura en la que se producen. El hombre que comprende los mensajes de su entorno comienza a comprender el patrimonio cultural que se esconde tras sus más recientes manifestaciones» (Grande, Terrón & Vivas, 2000, p. 68). El alumnado, según Lee Zoreda (1999, p. 155), a partir de la lectura literaria ha de ser capaz de ampliar su visión del mundo, «ha de percatarse de que la literatura tiene que ver mucho con su propia vida, que le afecta a lo que puede aprender en situaciones académicas y que le afecta a cómo puede resolver sus problemas en el trabajo y en la vida». En nuestra propuesta acercamos ese elemento literario valiéndonos del medio sociocultural, y temporal, en el que viven los alumnos. En ese propósito fundamental, hoy día, de la educación lingüística-literaria que es la consecución de un conjunto de competencias, entre ellas la literaria, ésta queda claro que deberá adquirirse por medio de los textos literarios. La selección de textos que

proponemos, por tanto, supone «una toma de decisión que no sólo concreta el currículum como contenido de estudios, sino también representa una propuesta de tipo moral, desde el momento que hace referencia a un conjunto de autores, obras, ideas y realidades de carácter histórico y social» (Borda, 2003, p. 377). Algo nada sencillo, el optar por estas obras fuera de los habituales manuales literarios, pese a los recelos a incorporar literatura no consagrada (Vita, 2003, p. 564).

Pensamos que sería conveniente aprovechar la habilidad relacional que posee el hecho literario, más que los profundos saberes literarios, entendidos como acumulación de datos históricos o de disección. Coincidimos con Tovar (2003, p. 548) en «proponer estas actividades para los dos ciclos de Secundaria, pues la especificidad del temario de Bachillerato y su orientación a las pruebas de acceso a la Universidad restringen nuestras posibilidades».

Seleccionamos obras de autores jóvenes que van destinadas a un público del mismo rango, que comparten un momento histórico-temporal concreto, y donde el entorno vital y sociocultural viene amparado por un desarrollo casi idéntico – mismos referentes, estilos culturales, musicales, modas, etc.-. Y además, se añade el factor geográfico, al estar enmarcado en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

## **6.2. Panorama literario: tradición y modernidad**

El marco literario contemporáneo se debe a las diferentes corrientes que se han ido conformando en el ámbito de la literatura en las últimas décadas. Una doble vía que configura el ADN de las actuales líneas poéticas: tradición y modernidad.

Por tradición, en el marco de la literatura, entendemos todas aquellas manifestaciones literarias surgidas desde los inicios de la escritura hasta finales del siglo XIX. Los géneros literarios –cuento y relato, poesía, ensayo, teatro...–, los tipos estróficos, la métrica, y tantos conceptos que con el paso de los siglos hemos llegado a asumirlos en el subconsciente colectivo. Esta tradición literaria habría que enmarcarla primordialmente en el contorno hispánico, en especial desde la Edad Media, cuando comienza su empleo más o menos habitual como instrumento literario. Las aportaciones de la tradición, en su gran mayoría, nos han ido llegando hasta el presente, aunque en ocasiones con variantes. Del mismo modo algunas manifestaciones literarias han experimentado un especial desuso y se cultivan poco en nuestros días –lo cual no impide que en algún momento puedan ser recuperadas–

Más interesante desde una perspectiva temporal, debido a su cercanía, aunque abarque un menor período, es el concepto de modernidad. Esto se debe a que «toda obra literaria tiene una vida social» (Ferrerías, 1980, p. 33), y el siglo XX podríamos definirlo como una sucesión de cambios, a velocidad de vértigo, que ha llevado a transformaciones, década a década, de la sociedad tal y como la entendemos. Estos cambios, por tanto, tiene su reflejo literario, y hacen que los movimientos, corrientes, líneas estéticas... se agolpen modificando, transformando e incluso creando el panorama literario. Modificaciones que siempre han existido a lo largo de la historia literaria, pero que en estos años aceleran su proceso.

Describimos a continuación algunas de las etapas que pueden distinguirse en el contexto literario hispánico. El siglo XX se inicia con el modernismo para pasar a las vanguardias, y llegar hasta la Guerra Civil que propiciará que a partir de 1936 estemos ante la denominada literatura social, ocupando la franja de la guerra y la posguerra. Esta literatura escrita en muchas ocasiones desde el exilio, abarca desde el realismo social al tremendista, y se centra en aspectos tradicionales y populares.

La mitad de siglo XX va a dar lugar a la creación, congregación y difusión de nuevas sentimentalidades literarias. En la década de los 50 se mira con recelo a la literatura inmediatamente anterior, incluso la vertiente social experimenta un cambio, bajo el lema que enarbolaron los poetas de «poesía para la inmensa mayoría», dando lugar a una escritura desde lo plural, desde el nosotros, con una vocación integradora. Escritores como Gabriel Celaya, Blas de Otero o José Hierro, aceleran este proceso. En esta misma década surge el grupo *Cántico*, al amparo de la revista literaria del mismo nombre, que promueve una poesía pura, netamente estética y alejada de lo social. También, como punto de fractura, encontramos al último de los *ismos*, bebiendo de las vanguardias, el *Postismo*, que aporta a lo literario el elemento lúdico y aboga por la libertad creativa<sup>4</sup>. La denominada Generación del 50, reúne autores como Ángel González, José Ángel Valente, Francisco Brines, Jaime Gil de Biedma o Claudio Rodríguez, quienes se acogieron a una línea inconformista y escéptica, que quedaba plasmada a través de la depuración estética y un estudiado rigor poético –la poesía fue su principal manera de expresión–.

En la década de los 60 la narrativa se vuelve experimental en un afán por superar su etapa de realismo. Aparecerán títulos como *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos, o *Señas de identidad* de Juan Goytisolo, donde la deconstrucción y la

---

<sup>4</sup> Una clara exponente del Postismo es la obra del gaditano Carlos Edmundo de Ory.

transformación de los elementos se encargarán de destruir la percepción del elemento real. Como continuación a esta narrativa experimental se encuentran los autores de la Generación del 68 –Fernando Quiñones, Francisco Umbral y Eduardo Mendoza, entre otros–, que recogiendo, en mayor o menor cantidad, este testigo, se muestran más volcados hacia los problemas del hombre. De gran influencia para esta década, e impulsora de muchos de estos cambios, fue la narrativa hispanoamericana, y su denominado *boom*. En el terreno de la poesía la renovación viene de la mano de los Novísimos, la primera generación de poetas nacidos tras la Guerra Civil, que adquirieron relevancia gracias a la antología *Nueve novísimos poetas españoles* de José María Castellet, publicada en 1970 pero que recoge las creaciones de finales de esta década de los 60. Los Novísimos proponen una lírica que se distancie de la poesía social «tratando de superar el empobrecimiento del discurso poético» (Cano Ballesta, 2001, p. 21). Para ello vuelcan en la composición un cuidado extremo por la estética –Castellet diría que «la forma del mensaje es su verdadero contenido»–, su vasto conocimiento cultural, y la asimilación de elementos nuevos como el cine, los medios de comunicación de masas, el cómic y la música, el pop o el jazz.

Ya en los primeros años de los 70 una de las líneas marcadas por los Novísimos se perpetúa en el *Culturalismo*, al volcar sobre el texto todo un vasto saber cultural, y manifestar su influencia por el mundo clásico grecolatino y la Edad Media. Pasada la mitad de esta década y comienzos de la década siguiente, los 80, ya inmersos en el contexto histórico de la democracia, encontremos una gran variedad de estéticas. En la narrativa, por ejemplo, se abre paso la metanovela, donde la literatura se crea dentro de la literatura, la narrativa lírica, que hace que el lenguaje sea más sugerente que referencial tendiendo a la concentración de elementos y valiéndose de lo onírico y las referencias a mitos y símbolos –Torrente Ballester o el Cela de *Madera de boj* son algunos ejemplos–. También encontraremos aquí el arranque de la novela histórica, con gran impulso en estos años, que plantea la recuperación de los hechos del pasado a través del tamiz de la literatura. Y la novela de intriga o novela negra, influida por la narrativa norteamericana, donde las tramas, lo policíaco y, como su nombre indica, la intriga, construyen la narración.

En la poesía, ya en democracia, surgen nuevas corrientes, entre ellas la *Poesía del Silencio* o *Neopurismo*, que «tiende a la síntesis, brevedad y concisión», y en esa tendencia al minimalismo «busca la condensación expresiva, la sugerencia y el uso de los espacios blancos» (Cano Ballesta, 2001:32). Otra línea será la de un nuevo *Surrealismo* o *Neosurrealismo*, una recuperación de este ismo, por escritores a partir de los 80, como Blanca Andreu y Anna Rossetti, caracterizado por las

«imágenes oníricas y un fluir de la conciencia, unidos a ciertos toques de vida actual juvenil» (Tsaliki, 2007, p. 12). La *Poesía de la experiencia*, y *La otra sentimentalidad* como parte de la misma moneda, con unos planteamientos cercanos a la generación de Ángel González, Gil de Biedma y Francisco Brines, trazan una «poesía de ambientación preferentemente urbana, con todos los escenarios y motivos que le son habituales, y, por tanto, los temas realistas más cercanos al vivir diario del poeta son los que más predominan» (Guillén Acosta, 2003, p. 42), en una intensa búsqueda por la identidad, más allá del individuo. La poesía social la encontramos en este período bajo el término de *Poesía de la conciencia*, una etiqueta tras la que se engloba la nueva mirada de la poesía social, la poesía política y la poesía comprometida. Se entiende la literatura como elemento de acción, propicio para sacudir conciencias. Junto a esta renovación de la conciencia social incluimos al *Realismo sucio*, tomado del *dirtyrealism* de los escritores norteamericanos, que revela el desencanto y la desesperanza de una sociedad poseída por el consumismo. Además de estas líneas, alternativas como las obras de Jorge Riechmann y Fernando Beltrán, que tratan de desentrañar las paradojas del Primer Mundo a través de una poesía del desconuelo y de una poesía entrometida, respectivamente; una línea poética que asumen otros autores, muchos de ellos vinculados al movimiento *Voces del Extremo*. Con el fin de siglo toma fuerza la postura de la poesía ante lo cotidiano, que aparece en otros escritores de esta promoción -Lorenzo Plana, José Luis Piquero, Pelayo Fueyo o Alberto Tesán-.

La *Postmodernidad* y la cultura *Afterpop*, a finales del XX añaden a lo expuesto la cercanía de las tecnologías y los avances que se han dado en los últimos años.

La pluralidad de voces que convergen en el tercer milenio proviene tanto de la aparición de propuestas novedosas como de la dispersión de aquellos planteamientos ya existentes en las décadas anteriores, como señala Prieto de Paula (2002, p. 380): «Lo que es indiscutible es que el lector ha asistido a la transición desde una lenta –y todavía tímida- renovación de los modelos literarios hasta la constatación de una auténtica diáspora estética». En España, el proceso de neoliberalización político y económico desarrollado a lo largo de las últimas tres décadas parece que haya desencadenado en nuestros días otro proceso distinto: un proceso de transformación, de cambio cultural, al que, por supuesto, la literatura no puede, ni debe, escapar (Ros, 2013, p. 65). Esta transformación cultural a día de hoy resulta difícil de definir con precisión, pero sí que parece cierto que ha sido propiciada por las condiciones políticas, económicas, ideológicas y materiales de la sociedad en la que nos hallamos inmersos. Las generaciones y filiaciones estéticas

parecen superpuestas, y, como menciona Doce (2005) en una revisión de las diferentes antologías, pasamos de la generación del setenta, a la del ochenta, a la de los «postnovísimos», y en la bisagra entre siglos menciona desde una de «fin de siglo», a «una generación del noventa y nueve, y finalmente, en 2003, una última que engloba a los hijos de una cópula entre Razón lógica y Orfeo. [...] Las generaciones ya no se constituyen cada quince años, como sugería en su momento Julián Marías; ahora lo hacen cada quince meses».

En este contexto de diáspora estética, hay quienes reclaman también un cambio, como así se recoge en las palabras de Fernández Mallo (2003, p. 108): «Hablamos de la necesidad de un cambio tan radical como en su día lo operaron las vanguardias. Hablamos de la necesidad de que los poetas acometan sin complejos la reconstrucción de la poesía, única disciplina artística que aún no lo ha hecho». El propio Fernández Mallo es uno de los autores que ha creado tendencia en el último decenio, dando con su trilogía nombre a la denominada «Generación Nocilla». Bajo este sobrenombre la crítica ha recogido una amplia y disgregada nómina de narradores, que tienen distintos puntos en común, además de ser de edades más o menos próximas. Calvo (26 de septiembre 2007) resume esas vinculaciones de la siguiente manera:

Esa conciencia tecnológica es realmente nueva, diferencia nuestro momento histórico de los precedentes. También es nuevo el posicionamiento respecto a la política, que ha superado la dicotomía de los partidos de izquierda o de derecha (...). Obviamente, por haber vivido la juventud en la misma época, compartimos un horizonte televisivo, iconos pop, una cierta forma de vivir la sentimentalidad, la frecuentación de países e idiomas, una formación académica interdisciplinar, etc. De eso se habla continuamente en los blogs, las tertulias y espacios de encuentro más importantes de nuestro presente

Todas estas líneas creativas, que dan lugar a un sin fin de creaciones, son asumidas en gran medida gracias al fundamental papel colaborador que hacen ciertas editoriales minoritarias, también llamadas independientes e interdependientes, que funcionan como un primer escalón de difusión y distribución. Junto a esta labor editorial se encuentran las propuestas difundidas a través de Internet, en el marco de un mundo globalizado: revistas digitales como *El Coloquio de los Perros* y *La Dama Duende*; diarios de lecturas como las bitácoras de Vicente Luis Mora, Manuel Vilas y Santos Domínguez; lugares de experimentación visual como la página de Mercedes Díaz Villarías, o blogs misceláneos como *Poesía Digital* y *Las Afinidades Electivas* (Bagué, 2008, p. 51). Estos, y otros, espacios

virtuales expresan el deseo de abrir una caja de Pandora de donde puede emerger un universo tan tentador como inabarcable.

En el contexto reciente, señala Scarano (2004), ante el arrollador avance de manifestaciones híbridas y mixtas, amén de una mutación ideológica y discursiva, al referirnos a la poesía actual el punto común son las palabras; «pero palabras que nos remiten a cosas, objetos, personas, cuerpos, historias... Lugares y tiempos; colores y edades; etnias y dialectos; sexos y nombres... Otra vez: actos, pasiones, afectos, efectos. Imágenes y sonidos, pero también sentidos y experiencias» (Scarano, 2004, p. 209).

También aparecen nuevas propuestas en el formato, en este caso la palabra sale del núcleo estático del papel o el píxel, para convertirse en voz hablada, recitada, bajo la terminología de perfoepoesía, poesía escénica o spoken Word –que es el origen norteamericano de esta vertiente-. Ros (2013, p. 71) lo define como:

Un tipo de espectáculo a medio camino entre el recital y el monólogo rapeado (...). La elección de este formato como un modo de autopresentación puede ser interpretada como la búsqueda de una manera inmediata y directa de condensar en breves escenas, en eslóganes conceptuales y, en definitiva, en formatos fáciles de digerir, teorías más o menos complejas para un público más amplio que el que normalmente lee ensayo de forma asidua.

En este somero repaso por las distintas propuestas, en la mayoría de ocasiones se hace referencia principalmente a la poesía, debido sin duda a que es un género más propicio a las variantes y los cambios, y suele ser la punta de lanza de las variaciones que en lo literario se presentan, pasándole habitualmente el testigo a la narración. Pues es claro que se producen inferencias directas entre la narrativa y la poesía, o viceversa.

Cano Ballesta (2001, p. 63), indica cómo en apenas dos décadas ha dado tiempo para casi de todo:

Pero si algo singulariza la poesía de las últimas décadas es por su pluralismo y vitalidad. Se pueden leer sonetos clásicos junto a poemas de extremo carácter experimental, un texto hermético junto a otro en lenguaje coloquial.

Por otra parte, se aceptan con gusto modos del pasado, se reciclan (casi siempre desde una perspectiva irónica o escéptica) materiales expresivos del modernismo, de la vanguardia y el surrealismo, como ya hicieron los novísimos...

La poesía reciente aparece abierta a horizontes sin límite, no aborrece lo inmediato y cercano, evita el preciosismo y no rehúye el lenguaje coloquial y sórdido, aunque también puede usar el elevado, elegante y selecto, volviendo al prestigio de viejos maestros.

En el plano de los cambios y las innovaciones este período ha dado para la implantación del verso blanco –sin rima–, y al manejo tanto de la métrica tradicional como del verso libre, de lo que Villena (1997, p. 23) denomina, acertadamente creemos, como poema nuevo –«el poema que inventa su propio sonido y estructura»–. También ha habido espacio para las importaciones, en este sentido se asumen influencias de corrientes orientales, como el haiku, o las ya mencionadas influencias norteamericanas del realismo sucio y la novela negra. Otro género poético que se impone es la poesía visual, recuperada por las vanguardias y que se perpetúa a lo largo del siglo XX, utilizando la imagen como medio de expresión poético. Desde Hispanoamérica hasta occidente llega un nuevo género como es el microrrelato<sup>5</sup>; acogido a los preceptos de la brevedad y la narratividad, como lo define Francisca Noguerol (1994, p. 203), que considera el microrrelato como un «texto breve que no supera las cuatrocientas palabras y que carece de acción, personajes delimitados y clímax narrativo». Ya veremos cómo este nuevo género busca su ubicación y en muchos casos chocan sus fronteras tanto con el relato breve como con el poema en prosa.

Igualmente ha habido importantes avances a la hora de la difusión de las obras en las últimas décadas. La implantación de novedades técnicas como la impresora, la fotocopidora o la impresión digital, ha hecho que la edición tenga muchas nuevas formas, en especial desde la perspectiva no profesional. Además se añade el gran avance que ha supuesto la aparición de Internet para la difusión de la literatura.

---

<sup>5</sup> Término que acogemos en este estudio frente a otras denominaciones como microcuento, relato mínimo, textículo, relato hiperbreve, etc.



## **7.Premio Andalucía Joven de Poesía**

La propuesta de corpus literario que pretendemos se centra en los libros que integran la nómina del premio Andalucía Joven de Poesía. Este certamen se viene desarrollando ininterrumpidamente desde 2001, organizado en todas sus ediciones por el Instituto Andaluz de la Juventud, dependiente, según fechas, de la Consejería de Presidencia o de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía.

A su vez, en este período, el Premio Andalucía Joven de Poesía ha estado enmarcado dentro de dos programas, el primero denominado «Arte y creación joven», y desde 2009 en el programa «Desenaja». En ambos casos ha compartido convocatoria con otras modalidades artísticas tales como la narrativa, el cómic, el graffiti, los mensajes cortos SMS, distintas disciplinas musicales, las artes plásticas, etc. Convocatorias que buscan reconocer y alentar la producción cultural y artística de los jóvenes andaluces. Así se desprende de las propias convocatorias, donde se menciona que como objetivo de las convocatorias el que sigue:

Apoyar a los y las jóvenes creadores, así como el acceso de la juventud a las realizaciones artísticas y la formación de hábitos de consumo cultural. Dentro de dicho Objetivo, se establece que una de las acciones derivadas del mismo sea la convocatoria de certámenes y encuentros en torno a las diferentes disciplinas mediante las cuales se expresan los jóvenes creadores, con especial atención a los lenguajes artísticos emergentes.

Del certamen de poesía, en concreto hemos seleccionado las obras galardonadas en el primer decenio del siglo XXI, por acotar en parte nuestro trabajo, aunque siendo la puerta para en el futuro ahondar en las opciones de las galardonadas en ediciones posteriores. El listado quedaría de la siguiente manera:

| Año                   | Obra                                       | Autoría                   |
|-----------------------|--|---------------------------|
| 2001                  | <i>Mi primer bikini</i>                    | Elena Medel               |
| 2002                  | <i>¿Estás seguro de que no nos siguen?</i> | Antonio Portela           |
| 2003                  | <i>Guía inútil de un naufragio</i>         | Juan Manuel Gil           |
| 2004                  | <i>La piel del vigilante</i>               | Raúl Quinto               |
| 2004 Mención especial | <i>Colegio de monjas</i>                   | Alejandra Vanessa         |
| 2005                  | <i>El sueño del monóxido</i>               | José Daniel García        |
| 2006                  | <i>Radiografía del temblor</i>             | Rubén Martín              |
| 2006 Mención especial | <i>La muchacha del Mar Rojo</i>            | Miriam Jurado             |
| 2007                  | <i>El escarbadero</i>                      | Miguel Ángel Feria        |
| 2008                  | <i>La hijastra de Job</i>                  | Carmen Garrido Ortiz      |
| 2009                  | <i>Seguir un buzón</i>                     | Virginia Aguilar Bautista |
| 2010                  | <i>Carretera abierta al amanecer</i>       | Alejandro Díaz del Pino   |

Tabla 9. Obras galardonadas con el Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)

El hecho de acudir a estas obras del Premio Andalucía Joven de Poesía como corpus para nuestra propuesta se debe a distintos criterios que nos parecen de interés:

- Selección de los textos. La selección del corpus textual en realidad se basa en la criba que ha realizado anteriormente un jurado. A lo largo de los diez años que hemos seleccionado una amplia nómina de autores y personalidades vinculadas al mundo de la literatura se han encargado de discernir el nombre de las obras galardonadas. Por lo que el criterio de calidad de los textos debería estar garantizado por criterios competitivos y cualitativos.
- Autores jóvenes. Por los criterios de las bases del certamen, los galardonados han de ser menores de 35 años, lo que garantiza experiencias vivenciales del mundo adolescente y juvenil. Experiencias que debieran ser cercanas a la de lectores del mismo ámbito.
- Proximidad temporal. Los textos seleccionados provienen del 2001 en adelante, compartiendo coordenadas temporales, sin relativos avances sociales o tecnológicos que pudieran suponer una frontera. Obras y lectores del siglo XXI.
- Marco legal y geográfico: Andalucía. El marco geográfico es una de las normas del certamen desde sus inicios. Pues las bases del concurso regulan que únicamente pueden presentarse nacidos o residentes en Andalucía. De

este modo el factor autonómico es altamente pertinente a lo que hasta la fecha han indicado los marcos legales en Andalucía. De igual modo se garantiza el que el eje de referencialidades parta de un lugar común al de los lectores andaluces.

De este modo, vamos a analizar estas obras, para valorar sus principales potencialidades literarias. Las características más destacadas de cara a trabajar con alumnado de Secundaria. Sus potencialidades, las referencias, los marcos cognoscitivos que manejan, en definitiva, aquellos elementos que contemplemos como interesantes para el alumnado, que teja una red de sintonía y no de recelo. A partir de ahí elaboraremos nuestro cuestionario, y en base a éste nuestras propuestas didácticas para trabajar en las aulas.

Así que revisaremos las distintas publicaciones, que suelen ir en fechas de edición un año posterior a la de la concesión del premio. Debemos acudir a los catálogos de las dos editoriales que se han repartido el sacar al mercado los distintos volúmenes ganadores: DVD ediciones en primera instancia, de las ediciones de 2001 a 2005 del premio, o, lo que es lo mismo de *Mi primer bikini* a *El sueño del monóxido*; y la editorial Renacimiento, que recogería el testigo en la edición de 2006, con *Radiografía del temblor*, hasta la actualidad.

## **7.1.Premios y premiados. De autores y libros.**

### **7.1.1. Elena Medel: *Mi primer bikini***

Un jurado compuesto por D<sup>a</sup> María Dolores González Macías, D. Miguel D'Ors, D. Antonio Rodríguez Jiménez, D. Pablo García Casado y D. Sergio Gaspar, concedió el Premio de Poesía Arte y Creación Joven 2001, promovido por el Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía, a la obra *Mi primer bikini* de Elena Medel.

## Datos de la autora<sup>6</sup>

Elena Medel (Córdoba, 1985) es posiblemente, actualmente, una de las voces más destacadas del panorama literario actual. Su trayectoria se inicia con *Mi primer bikini*, la obra que le concede la primera edición del Premio Andalucía Joven de Poesía, volumen que ve la luz en febrero de 2002 con gran acogida de la crítica. Tendrán que pasar cuatro años para que el mercado editorial acoja una nueva obra de la cordobesa, será *Tara*, publicada en 2006 de nuevo con el sello de DVD Ediciones. Entremedias encontramos el cuaderno, expresión literal por el modo de encuadernación, *Vacaciones*, que vería la luz en 2004 bajo el sello almeriense de El Gaviero. En 2007 aparece *Un soplo en el corazón*, un cuaderno que contiene 14 poemas y que publica Ediciones del 4 de Agosto. Otro cuaderno de gran gusto editorial es *En los demás*, editado por El Club de los Negocios Raros en 2008. En 2014 sale a la luz el poemario Chatterton, publicado por Visor, y por el que obtuvo el XXVI Premio Loewe a la Creación Joven. Y por último habría que citar *Un día negro en una casa de mentira (1998-2014)*, en lo que viene a ser una recopilación de sus obras, rescatando así del olvido los poemarios publicados por la extinta DVD Ediciones.

Su obra ha sido traducida al alemán, árabe, armenio, esloveno, euskera, inglés, italiano, polaco, portugués y sueco, entre otras. Y se encuentra recogida en un importante número de antologías:

- *Inéditos: once poetas* (Elguero, 2002).
- *Veinticinco poetas españoles jóvenes* (García, López Gallego y Tato, 2003).
- *La lógica de Orfeo* (Villena, 2003).
- *Edad presente: poesía cordobesa para el siglo XXI* (Lostalé, 2003).
- *Poetisas españolas* (Jiménez Faro, 2003).
- *Ilimitada voz: antología de poetas 1940-2002* (Balcells, 2003).
- *Andalucía poesía joven* (Ruiz Villagordo, 2004).

---

<sup>6</sup> Datos biográficos de: Asensio, 2007; Calvo Galán, 3 de marzo 2007; Centro Andaluz de las Letras, 2013; Chivite y Barquero, 2010; Díaz Rosales y Bianchi, 2013, p.18; Díez de Revenga y Bagué, 2008, p. 103; Gras, 2012; Macías, 2008; Marqués, J., 2007; Tisera, 2010; VV.AA., 2013.

- *Radio Varsovia. Muestra de poesía joven cordobesa* (VV.AA., 2004)
- *Que la fuerza te acompañe* (VV.AA., 2005)
- *Tres tiempos, seis voces* (VV.AA. 2006)
- *Hilanderas* (Sevilla, 2006)
- *Aquí y ahora* (Moreno, 2008)
- *Antología del beso, poesía última española* (Jiménez, 2009)
- *y para qué + POETAS. Herederos y precursores. Poesía andaluza ≤ n. 1970* (Díaz Rosales y Jiménez, 2010)

Su obra narrativa hasta la fecha es esporádica y se encuentra recogida en publicaciones como en la antología de relatos *Matar en Barcelona* (Pareja y Corominas, 2009) o la colección de cuentos *BleakHouseInn. Diez huéspedes en casa de Dickens* (Santos, 2012).

En su desarrollo como escritora y personal habría que destacar la beca de creación que obtuvo para establecerse en 2006 en la Residencia de Estudiantes, en Madrid. Así como el hecho de que su labor vinculado a la literatura no se ciñe al de la creación, pues también ejerce la crítica literaria, y viene colaborando con distintas publicaciones digitales y en papel como *El Correo de Andalucía*, *El Día de Córdoba*, *El País*, *Espacio Luke*, *Lorito*, *Mercurio*, *La Tormenta en un Vaso*, etc.

En el apartado de la crítica y el ensayo habría que destacar el haber sido la editora de *Todo un placer: antología de relatos eróticos femeninos* (Medel, 2005) o del epílogo que recoge el libro *Blues Castellano* de Antonio Gamoneda. También cabría destacar el título *Córdoba 2016. El viaje a ninguna parte* (Jiménez & Medel, 2012), donde junto a Marta Jiménez se aborda la concurrencia, y no designación, de la ciudad califal a la Capitalidad Cultural Europea. Y en última instancia reseñar la obra *El mundo mago. Vivir con Antonio Machado* (Medel, 2015b), donde hace una revisión relectura de la obra del poeta sevillano.

Junto con la también escritora Alejandra Vanessa creó el sello de poesía, y de agitación cultural, La Bella Varsovia. Ha trabajado para el sello editorial El Olivo Azul, y desde 2015 es directora de la revista *Eñe*.

Este currículum bio-bibliográfico viene a destacar la impronta de la obra y la figura de Elena Medel. De su obra poética se ha afirmado que representa una

«rebeldía ante las convenciones sociales» (Peña Rodríguez, 2006) por el «rupturismo con lo clásico y por la disposición estructural», especialmente en lo que podríamos llamar como primera etapa, que conforman, tal y como la propia autora confirma en una entrevista (Macías, 2008) en la web de DVD ediciones: «Tengo claro que *Mi primer bikini* forma un bloque junto a *Vacaciones (...)* coinciden en la predilección por las imágenes de estirpe surreal, en la falta de prejuicios al escoger referencias, en cierto gusto elegíaco...».

De *Tara* la propia Medel afirma que «es un libro sobre la muerte, sobre la pérdida, pero no es un libro triste, sino feliz» (Bugallal, 26 de diciembre 2007), y que aborda la experimentación con el verso, el versículo y el poema en prosa: «Me interesa el poema en prosa porque me interesa la ruptura de barreras entre géneros (y, en general, entre disciplinas artísticas). Ofrece una expresión híbrida y me permite contar con otro ritmo, sin perder el aliño de la poesía» (Macías, 2008). Una obra donde la cordobesa ahonda en la «búsqueda de las raíces familiares» (Bagué, 2008, p.65); en palabras de Miralles (2006), «un viaje hacia los orígenes de la pérdida y hacia la ganancia del dolor».

Y por último, el tercero de sus libros, y dejando aparte la recapitulación de sus obras completas, *Chatterton*, del que la crítica ha avalado como la concreción de una poeta ya despojada del marchamo de «joven», y que, como su poesía, camina hacia la madurez. Un libro que Grove (2014) define esquemáticamente, a pinceladas, como «cotidiano, sin arabescos, más preñado de sustantivos que de adjetivos (...), consumido con el estallido pálido de pisos compartidos, derrumbes emocionales, estaciones de tren, mudanzas no deseadas, huecos en el esternón, vagones de metro que conducen a calles llamadas, por ejemplo, Misterios...». Más descriptivo, y más poética, es la crónica que Bagué (29 de mayo 2014) realiza de *Chatterton*, al que bautiza como «un libro profundamente romántico y rotundamente desencantado, a medio camino entre la llamarada utópica y la aceptación de una madurez con vistas al vacío». Y prosigue el crítico afirmando que «Elena Medel entrega en *Chatterton* una crónica del nomadismo contemporáneo y hace balance de las cicatrices de la edad. En este libro, la autora ha alcanzado a sintetizar los diversos registros de su producción: rotundo y sugerente, personal y transferible, reflexivo e introspectivo, aquí nada sobra y nada se echa en falta» (Bagué, 29 de mayo 2014).

Una trayectoria que se basa en el cambio y en el referente literario; ya en el blog de *Las afinidades electivas* (Calvo Galán, 3 de marzo 2007) la autora publicaba su poética, definiendo su obra de este modo:

Concibo la poesía como el género de la identidad: me sitúa en el mundo, establece coordenadas, construye mi memoria y lo que soy.

Por lo demás, escribo porque me apasiona la literatura. En el parvulario me aburría mientras los demás se entregaban a las cartillas de lectura: ya venía enseñada de casa. Quizá por eso me gusta tanto el olor a plastilina.

Una trayectoria que tiene un inicio, la obra y el reconocimiento público del premio Andalucía Joven de Poesía.

### ***Mi primer bikini***

La primera edición de la obra vería la luz en febrero de 2002, bajo la cubierta blanca que caracteriza las publicaciones de DVD ediciones se abría camino la obra de una joven adolescente en la que sería su primera cita con el mercado editorial. Y el impacto fue tal, que en junio del mismo año se procedió a publicar una segunda edición. Y en noviembre de 2007 vería la luz la tercera edición de la obra. Todo un logro para un libro de poesía en castellano, todo un reconocimiento para la autora y un espaldarazo para un premio, el Andalucía Joven de Poesía, que únicamente había dado su primer paso.

A esto, aún quedaría por añadir la integración de la obra en *Un día negro en una casa de mentira (1998-2014)* (Medel, 2015a), en lo que es la recapitulación de sus obras completas.

En cualquier caso estamos ante una obra destacada y que a lo largo de sus poemas (21 en la tercera edición) reflejan ese mundo adolescente, en palabras de Lostalé (2003, p.23), «toda la adolescencia se plasma en esta obra donde se funden el mundo real y el imaginario». Una obra que se divide en tres partes: «Topless», «Piercing» y «Monokini». Estando la central compuesta por un único poema, y que da título a la obra partiendo del verso «poco antes de calzar mi primer bikini» (Medel, 2007a, p. 33). Un libro compuesto por poemas en su mayoría extensos, con versos que rozan lo versicular, y que juega «con el lenguaje de una forma audaz y nada convencional» (Monteagudo, 2008).

La mayoría de la crítica está de acuerdo en catalogarlo de libro «refrescante», como la «obra de una adolescente de dieciséis años, precoz y sorprendente, descarada y segura de sí misma» (Salas Díaz, 2007). «Fresco, revelador, inmaduro, saturado de hormonas y de referencias culturalistas reconocibles para toda una generación» (Monteagudo, 2008) son otras de las características que se han reseñado. En lo que viene a ser una obra de su tiempo, es

decir, de una adolescente en el marco del siglo XXI. Porque quizás el gran acierto de *Mi primer bikini* sea el de combinar, como señala Bagué (2008), «la experiencia personal con la experiencia cultural, desde la premisa de que la identidad no está constituida únicamente por las circunstancias biográficas, sino también por las películas que el sujeto ha visto, la música que ha escuchado o los cuadros que ha tenido ocasión de contemplar».

En este sentido los poemas del libro se convierten en un crisol de referencias de la infancia, reciente en la memoria, y de la juventud, con alusiones a personajes infantiles, tebeos o cómics, series de televisión y dibujos animados, o elementos cotidianos de esas edades. Como ejemplo la primera estrofa del poema «Espejo» (Medel, 2007a, p.46):

No soy yo quien observa. No soy yo.  
No soy yo quien ha crecido al amparo  
de los prismas cristalinos del rostro de Sailor Moon.  
Tampoco la deslumbrada por las luchas  
de los PowerRangers. No soy yo.  
No soy yo quien se petrificaba ante ella  
para que reyes y peones batallaran tras la blanca  
sobre un tapete del color preferido de Popeye.  
Tampoco espío a ratones que andan de pie,  
ni aplaudo monerías. Yo no observo.

(...)

De este modo no ha de extrañar que «sus poemas están llenos de alusiones a cierta cultura juvenil y a la mitología de una infancia aún cercana» (García Martín, 12 de junio 2002). Dando lugar a concentraciones de términos como: Campanilla, pitufos, Bella Durmiente, Cenicienta, Caballeros del Zodíaco, Andrómeda, peluches, celofanes, bastón de caramelo, tebeo de Goku, partidos del recreo, bocata de chorizo, Primera Comunión, Superman, Cinco de enero, Noche de Reyes, Sailor Moon, PowerRangers, Popeye, Benji, Chanquete, minipunto, Elm Street [Freddy Krueger], Barts Simpson, Ratoncito Pérez, Heidi,... En lo que el colectivo Addison de Wit viene a señalar como «el peso de una infancia que parece no superada, de la carga de lecturas juveniles, de la televisión» (Witt, 2010).

De igual modo el libro acoge referencias de la estética contemporánea, en lo que se menciona como línea pop o postmoderna, entremezclando marcas, lugares y personajes: Zara, Vespino, Telepizza, Pepsis, vaqueros, Hollywood, neón, Sunset Boulevard, bikini, travelling, Ragazza, kitsch, Casillas,... Así como se recoge el influjo anglófono, términos que se nos hacen cotidianos en el español del siglo XXI,

como pueden ser top less, jeans, candy, ranking, Halley, piercing, Kansas, travelling o piercing.

La suma de estas líneas podrían escorar el libro hacia un extremo, pero si se ha valorado como rupturista o rebelde hacia con la tradición es porque ésta también se encuentra muy presente en *Mi primer bikini*. En primer lugar en lo que conforma el sustrato literario, o metaliterario, de la obra, que para nada está oculto, y no faltan referencias directas o indirectas a Sylvia Plath o Anne Sexton, y la mención a autores como Joyce, Góngora, Chejov, Iréne Némirovsky, Elisabeth Gille y Cavafis. Otra vía paralela es la que representa la mitología y la tradición cristiana, donde se alude de igual modo al mito de Narciso, Hermes, Salomé, la Navidad, medusa, «Adán y sin Eva» o Hades. O encontramos el título «Bellum jeans» (Medel, 2007, p.19), en ese tira y afloja entre el dominio del imperio de la tradición o de la superpotencia contemporánea.

Porque el libro cobra sentido en el compendio de todos los elementos expuestos anteriormente, en el equilibrio, en lo mutable que supone la percepción en la adolescencia, la época de cambios por antonomasia. Y así se aborda, por ejemplo, el concepto de creencia en el poema «Cinco de enero» (Medel, 2007, p.43):

#### **Cinco de enero**

Creo en ti  
como los niños creen en las ventanas,  
cuando son pequeños  
Y es Noche de Reyes.

También en los contrastes, en ese mundo irreconciliable que es la propia adolescencia se puede pasar de la reescritura del mito infantil a textos, como apunta Bagué (2008), de una «mayor hondura moral», como es el caso del poema «Irene Némirovsky» (Medel, 2007, p. 44), donde el campo semántico cambia por completo para reflexionar sobre el nazismo, Hitler, y el genocidio judío. En este caso el estado emocional, el sincretismo juvenil, propicia «la identificación entre la joven autora andaluza y la escritora ucraniana asesinada en Auschwitz trasciende las fronteras cronológicas y unifica las vivencias de las dos mujeres al margen de sus circunstancias particulares» (Bagué, 2008), reivindicando, quizás, con grito rebelde, de quien no se conforma:

(...)  
Yo soy las lágrimas que derramaste  
En una cámara de gas en Auschwitz.  
Yo soy el espíritu de la mala suerte.

Yo soy, como tú, una judía atea.  
Yo también me exilié por la guerra.  
(...)

*Mi primer bikini* es una obra multiforme canalizada por la figura de su autora, y que no renuncia, o se apoya, en elementos intertextuales como los ya expuestos o como los que la propia Elena Medel cita sin tapujos en sus «Notas y agradecimientos» (Medel, 2007, p. 57): «estos poemas roban títulos a Gloria Gaynor (“I will survive”), Ash (“Candy”), Pere Gimferrer (“Coper”), La Oreja de Van Gogh (“La chica del gorro azul”), Jacob y Wilhelm Grimm (“Cenicienta”), Lewis Carroll (“Espejo”), Wes Craven (“Elm Street”) y Pío Baroja (“Coqueluche”)».

Un libro con mucha verdad adolescente, por tanto, que mezcla realismo y onirismo, dando forma a un «primer libro ingenuo y lleno de fuerza, donde primaban las imágenes arrebatadas» (Villena, 2010, p. 34). Como señala Ruiz Villagordo (2004, p. 17), nos encontramos ante un «animal poético», capaz de convertir «todo lo que cae en sus garras (y es mucho, porque ella no conoce más funcionamiento que el del agujero negro) en materia para sus poemas».

### **7.1.2. Antonio Portela: ¿Estás seguro de que no nos siguen?**

En su segunda convocatoria del certamen, el Premio Andalucía Joven de Poesía 2002, recayó sobre el onubense Antonio Portela por la obra *¿Estás seguro de que no nos siguen?*. Este reconocimiento fue otorgado por un jurado compuesto por «D<sup>a</sup>. María Dolores González Macías, D. Luis García Montero, D. Roberto Loya, D. Javier González y D. Sergio Gaspar» (Portela, 2003: 4). En lo que suponía la confirmación de este premio de poesía, refrendado por el éxito de la primera convocatoria, tanto en participación como en la difusión de la obra premiada.

#### **Datos del autor<sup>7</sup>**

Antonio Portela nace en Huelva en 1978, de ahí pasa a Salamanca donde reside desde los 17 años. Precisamente realiza sus estudios superiores en la Universidad de Salamanca, donde obtiene la Licenciatura en Filología Hispánica, para posteriormente realizar su doctorado sobre «Los mitos del Cine en la

---

<sup>7</sup>Datos biográficos de: Camacho, 2006; Celma & Schwartz, 2013; Fernández López, 2006; Portela, 2004; Portela, 2004b; Ruiz Villagordo, 2004; Stabile, 2006; VV.AA., 2013b.

Literatura». Durante los años 2004 y 2005 vivió en Roma, merced a la Beca «Valle-Inclán», concedida por el Ministerio de Asuntos Exteriores de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional, para la ampliación de estudios artísticos en la Academia de España en Roma. *¿Estás seguro de que no nos siguen?* fue su primer libro publicado, a los que siguieron otros títulos como *Ciudadano romano* (Portela, 2006) y *Dogos* (Portela, 2011). A estas publicaciones habría que sumar las plaquettes *Desigual* (Portela, 2001) y *Todas las fiestas del mañana* (Portela, 2004), esta última corresponde a una edición realizada con motivo de la lectura del autor en la Casa del Ciprés, en Córdoba, organizada por el colectivo de La Bella Varsovia, donde se recogen nueve poemas que ya se encontraban en *¿Estás seguro de que no nos siguen?* Además, su obra se encuentra recogida en varias antologías de poesía española como *Andalucía poesía joven* (Ruiz Villagordo, 2004), *33 de Radio 3* (Elguero y Lostalé, 2004), o *Inéditos* (Elguero, 2002). A esta actividad literaria, también habría que sumar el hecho de haber dirigido y editado el fanzine virtual *Verbigrá Zia*, así como el haber participado con su obra artística en diversas exposiciones tanto en España como en Italia.

Como hemos visto, tras la publicación de *¿Estás seguro de que no nos siguen?*, pasaron cuatro años hasta que salió a la luz en la editorial almeriense El Gaviero el título *Ciudadano romano*. Una obra que se presenta como un diario de su estancia en Roma entre septiembre de 2004 y junio de 2005, en lo que fue su estancia becada en la Academia de España en Roma. Una institución por la que han pasado importantes nombres de nuestras letras como Justo Navarro, Juan Bonilla, Almudena Guzmán, Marcos Giralt Torrente, Martín López-Vega, Andrés Barba, Antonio Manilla, Xuan Bello, Juan Carlos Mestre o Martín Casariego, y que en tiempos dirigiera Valle -Inclán, quien a día de hoy da nombre a esta beca. La obra se presenta como un dietario sentimental, soñador, y evocador, donde, con su visión de poeta, ha sabido captar esas imágenes sutiles que hacen de Roma una ciudad bella y prodigiosa, con sus contrastes y sus miserias (Molina, 2006). *Ciudadano romano* es un libro de paseos por la Roma previsible y por la imprevisible, donde «se mezclan géneros y registros tan diversos como el diario de viaje, la prosa lírica, la descripción de corte impresionista, la poesía y el relato» (López Díaz, 3 de junio 2006). A través de sus páginas Antonio Portela «habla tanto de sus compañeros de aventura como de los escenarios de una Roma que desea aprehender hasta fundirse en ella» (Santos, 2007); un libro tan variopinto como la propia ciudad romana, «salteado de poemas en verso y prosa y repleto de momentos de gran narrador: la muerte de Juan Pablo II, una anciana en un restaurante japonés, el coqueteo de un vendedor de corbatas, mil delirantes fiestas y el baño final en el *fontanone* del Acqua Paola, a la espalda de la academia» (Rodríguez

Marcos, 15 de julio 2006). *Ciudadano romano* se presenta, por tanto, como una particular autobiografía pues, tal y como señala Ruiz Villagordo (2006a), «Portela es un poeta [...] y su particular éxtasis ante determinados monumentos o detalles minúsculos se expresa naturalmente con ese intuir más que saber, esa ingenuidad clarividente que conservan los elegidos», y de este modo « retrata con notable terrenalidad y encanto a los diversos personajes secundarios que se cruzan por su camino, por no hablar del ir y venir del lenguaje más exquisito al más vulgar, marca de la casa».

Su siguiente libro, y último hasta la fecha, será *Dogos*, un libro de poemas que fue merecedor del «Premio José de Espronceda de poesía, Ciudad de Almendralejo 2010»<sup>8</sup> y que sería publicado un año más tarde, 2011, por el sello editorial Pre-Textos. Cada uno de los poemas de esta obra parte, de una medida u otra, a partir de canciones de David Bowie, tal y como nos revela el autor en el índice, al identificar cada poema con el tema musical correspondiente. De hecho la obra en un principio iba a titularse al igual que el primer poema, «Diamantinos dogos», en referencia al tema del disco homónimo «Diamondddogs». De *Dogos* se ha referenciado su ritmo entrecortado, su lirismo de tintes clásicos, el hecho de ser un canto a la vida sin tapujos, desde la primera persona, entremezclando el léxico -mundano y culto-, en esas ansias de buscar, donde la metafísica y la filosofía encuentran su espacio. En este libro también encontramos constantes referencias al pasado personal del poeta, como recoge Suárez Plácido (2011): «tanto las geográficas, Huelva, Punta Umbría, las dunas, Doñana, como las personales: los amigos, a los que dedica algunos de sus mejores versos sin malgastar retórica ni adjetivos ampulosos, ni falsa conmiseración, sólo permitiéndonos contemplar algunos de sus momentos de dicha». Un poemario atravesado por la fluidez y la anarquía del verso libre, a excepción de su primer poema, donde Portela se hace valer de la métrica endecasílabo. Como resumen de esta obra podemos recoger las palabras de Olmedo (2013) cuando reseña:

En general los poemas contenidos en “Dogos” contienen tanta valentía como descaro, en sus versos, la casta lírica abdica a favor de un posmodernismo capitulado que puede ser no convenza al lector más

---

<sup>8</sup> El jurado estuvo integrado por: José Miguel Santiago Castelo, Ada Salas, Álvaro Valverde, Antonio Sáez Delgado, José Antonio Zambrano, Carlos Marzal y Manuel Borrás.

exigente, pero sin duda ofrece una nueva textura para los sentidos y de alguna manera reta a los aventureros que buscan la sorpresa en sus diferentes formatos.

### ***¿Estás seguro de que no nos siguen?***

Como ya hemos señalado, la obtención del Premio Andalucía Joven de Poesía y la posterior publicación de la obra supondrá para Portela su primer libro en los estantes de las librerías. *¿Estás seguro de que no nos siguen?* verá la luz en marzo de 2003, editado nuevamente por el sello barcelonés DVD Ediciones, ocupando su número 59 en la colección de poesía. Un total de 31 poemas que aparecen en las 64 páginas del volumen sin divisiones por apartados, y donde cada poema se presenta mediante título.

Nos encontramos ante un poemario netamente vitalista, que refleja las actitudes del yo del autor, o las que éste quiere que conozcamos. Es una marca de la casa, como ya hemos visto en lo referente a otras obras suyas, y así él mismo lo declara en la poética que presenta en la obra *Huelva, de la A a la Z: un abecedario extractado de poesía onubense* (Fernández López, 2006) con estas palabras: «Encuentro en un verso de Alfonso Canales la mejor definición para un poeta: “hombre que vive y dice y ama”. De los tres verbos que la componen, vivir es el fundamental. El escritor vive para escribir, y el poeta vive para vivir. He aquí la diferencia», y en la misma cita añade que «el compromiso del poeta se concreta para mí en lo puramente artístico: con la poesía hay que tratar de decir y nombrar, no de hablar. Hacer de la palabra un acto íntimo, y prescindir de lo colectivo. Pienso que si alguna utilidad puede tener en nuestros días la literatura es la de enseñar a vivir. La poesía debe ser una fiesta. Fiesta del lenguaje y fiesta del corazón». A esta individualidad se refiere Ruiz Villagordo (2006a) al referirse a «la fuerza, el empuje del yo de su poemario», y prosigue insistiendo en que «pocas veces he encontrado tal autoafirmación y convencimiento en unos versos, menos aún con una sinceridad tan brutal como delicada».

En relación a esa experiencia vital y su mezcla con lo poético también se pronuncia Suárez Plácido (2011) en los siguientes términos: «Muchos descubrimos en él a un poeta con muchas cosas que decir y sin pelos en la lengua a la hora de hacerlo. No sólo eso. Encontramos también que, con apenas veinticuatro años, el autor ya sabía lo que quería: alojarse en los brazos de la poesía». Supone este libro de Portela algo diferente dentro de lo mismo, una apuesta personal, sin tapujos, dentro del panorama literario emergente en el que la cultura pop es un propenso caldo de cultivo para hacer emerger los versos.

Un itinerario poético donde encontramos referencias a la literatura, a la música, al arte, al deporte, y también al contubernio nocturno, y diurno, de nuestros tiempos. Todo expresado con naturalidad, y una frescura que nos acerca ese yo personal a un yo compartido, cotidiano. Quizás como mejor ejemplo podríamos retomar el poema que cierra el libro:

### **Matinal**

Estoy notando que comienza el día.  
Anoche decidí dormir desnudo  
para encontrar en libertad el canto  
de la sangre y los círculos que encierra  
mi plenitud. Tengo veintitrés años.  
Es justo que presuma. Sólo soy  
un joven incendiado en la mañana.

Sin lugar a dudas la poesía de Portela se acerca a ese grupo de escritores que Bagué (2008, p. 55) definió como «camaradas de Ícaro», entre quienes destacan las figuras de Aurora Luque y Juan Antonio González-Iglesias, quienes presentan una clara voluntad de elevación estética junto a su recurrencia a la mitología grecolatina, pero que se transmuta en nuestros días con la exaltación amorosa o la llamada al goce corporal, es un nuevo *carpe diem* -también reformulado en ocasiones en *carpe noctem* y *carpe amorem*- que «permite actualizar la lección hedonista de los clásicos en las actividades prosaicas de la vida cotidiana». Una perspectiva que se aprecia claramente en las páginas de *¿Estás seguro de que no nos siguen?* y en el resto de su producción poética.

A modo de resumen de este libro, quizás podamos acogernos a las palabras que Ruiz Villagordo (2004, p. 16) le dedica en el prólogo de la antología *Andalucía Poesía Joven*, donde a partir de los poemas que integran *¿Estás seguro de que no nos siguen?* esboza el siguiente párrafo:

En los poemas de Antonio Portela nos topamos con una persona que se quiere personaje, sujeto poético, que se resiste a embalsamar su voz, su vida, y se viste y se adorna de una manera que nos resulta estafalaria, como la presencia de un pirata en el espacio. Pero le queda tan bien ese traje, prestado de González Iglesias y reformado hasta constituir un ropaje específico suyo, como su propia piel desnuda.

### 7.1.3. Juan Manuel Gil: *Guía inútil de un naufragio*

A finales de noviembre de 2003 salía a la luz el fallo del Premio Andalucía Joven de Poesía, donde un jurado compuesto por los escritores Felipe Benítez Reyes, Eduardo Moga y Josefa Caro, por el director de la revista *Mercurio*, Javier González Fernández, y la crítica literaria Selva Otero, elegía como ganadora, de entre las 37 obras que se presentaron al certamen, *Guía inútil de un naufragio* del almeriense Juan Manuel Gil.

#### Datos del autor<sup>9</sup>

Juan Manuel Gil (Almería, 1979) es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Almería y trabaja como profesor de Literatura. Formó parte de la primera promoción de artistas de la Fundación Antonio Gala para Jóvenes Creadores, estando residente en la sede de Córdoba en los años 2002 y 2003, con una beca como escritor que a la postre desencadenaría en *Guía inútil de un naufragio*, su ópera prima. Tras esta incursión poética, el resto de títulos que ha publicado hasta la fecha pertenecen al género de la narrativa, como son la novela *Inopia* (Gil, 2008) y el libro de relatos *Mi padre y yo. Un western* (Gil, 2012), ambos publicados por El Gaviero Ediciones. También podemos encontrar su obra en revistas literarias -como Fósforo, Mūsu o Los noveles- y en distintas antologías donde se encuentra recogido: *Como un sello* (VV. AA., 2003a) *Después de todo* (VV. AA., 2003b), *Sevilla. 24 poetas* (César Sastre, 2004), *Poesía por venir* (Gallardo, 2004), *Que la fuerza te acompañe* (AA. VV., 2005), *Cinco visitas a la joven poesía almeriense* (García Lara & Sarmiento, 2006), *Antología II Recital Chilango-Andaluz* (Vergara & Villaseñor, 2008), *Antología de lecturas Almerienses* (Castro, 2008), *Y para qué + poetas. Herederos y precursores* (Díaz Rosales & Jiménez, 2010), *Ida y vuelta* (Callejón, 2011) y *Nubes con la mente* (VV. AA., 2011). Asimismo, ha participado en distintos festivales de índole literaria, entre los que destacan la Feria Internacional del Libro de Guadalajara 2006 (México), Semana de las Letras de Barcelona, Mapa poético y Recital en el Gran Teatre del Liceu. Desarrolla su labor como articulista en los diarios *Voz de Almería* y *Diario Kafka* (eldiario.es), y es cofundador de la revista de creación *Cuadernos del niño bueno*. Además de estas actividades, imparte talleres de escritura creativa y edita el blog *La casa del nadador* (www.lacasadelnadador.blogspot.com).

Como hemos visto, aunque el debut literario del almeriense fue en el ámbito de la poesía, el resto de sus publicaciones han estado enmarcadas en la narrativa. El

---

<sup>9</sup> Datos biográficos de: Viejo, 2004; García, 17 de abril 2004; Díaz Rosales y Jiménez 2010; Fundación Antonio Gala, 2013a; Gaviero Ediciones, 2012.

primero de los títulos señalados era *Inopia*, en 2008, una novela prologada por el reconocido narrador Enrique Vila-Matas, que se mueve entre el fragmentarismo y la argumentación. La obra se compone de «un conjunto de cinco historias que se aproximan unas a otras, que se acercan y casi llegan a tocarse para volver a distanciarse» (Blanco, 26 de febrero 2008). Estas historias están estructurados en tres partes, donde cada una de ellas parece corresponder a preguntas vitales: Extinción (¿qué pasa cuando uno ya no pinta nada?), Inopia (¿qué pasa cuando uno se da cuenta de ello?) y Euforia (¿qué siente uno cuando por fin puede escapar?); a la manera clásica, la parte central, Inopia, se ve arropada por las otros dos, que hacen las veces de prólogo y epílogo (Sánchez Calvo, 2008). El texto se aleja del relato lineal, pero no por ello renuncia Gil al argumento ni a la verosimilitud, «bajo su apariencia sincopada y rota hay una red de hilos sutiles, de redundancias, que van tejiendo la tela del texto» (Orejudo, 2008b), despojando al relato de aquellos datos que se consideran innecesarios, y llevando la secuencia directamente al asunto. Refiriéndose a esa red de anécdotas, Viejo (15 de marzo 2008) apunta que «el sutil y poético misterio que las une a todas ellas será lo que lleve al lector hasta una zona concreta y señalada: la inopia». La obra bien parece plantear un juego literario, de conexiones y desconexiones, que invita al lector a asomarse y observar (Blanco Martín, 29 de mayo 2008), pues Juan Manuel Gil, como indica Orejudo (2008), «sabe que la retórica de lo fragmentario solo aguanta un libro o dos, y que dentro de cada lector sigue habiendo un niño ávido de argumentos con principio, nudo y desenlace».

Ya a finales de 2012 saldrá a la luz *Mi padre y yo. Un western*, compuesta por un conjunto de 68 relatos breves, y que el propio autor define como «el western natural que se cuece en toda familia. [...] Un extraño divertimento protagonizado por mi padre. Ese hombre que leía novelas del oeste» (Gaviero Ediciones, 2012). La estructura de cada uno de estos relatos siempre responde a la conversación entre dos personajes -"yo" y "mi padre"-, salpicadas de ironía, reflexión, ternura, locura, y tantas opciones como dan las relaciones humanas. Sirva de ejemplo el siguiente relato (Gil, 2012, p. 14):

[Al teléfono]

Yo: Papá, ¿cómo estás hoy?

Mi padre: Espera, que es tu madre la que lleva ese asunto. Te paso con ella.

*Mi padre y yo. Un western* presenta esta fórmula breve no por casualidad, sino que su origen está en las aportaciones de esta índole que Juan Manuel Gil escribía en la red social Facebook, y que de Internet dieron el salto al papel impreso.

Maocho (2013) la reseña que esta «obra de confrontación de personajes es un lúcido entretenimiento sobre los diferentes puntos de vista de dos generaciones y un divertido enfoque sobre aspectos de la cultura, educación, sentido de la vida y muchas otras cosas más».

### ***Guía inútil de un naufragio***

Una vez más la publicación de la obra ganadora del Premio Andalucía Joven de Poesía supone la irrupción de su autor en las librerías de nuestro país. En febrero de 2004, bajo el sello de publicaciones de DVD Ediciones, el público lector recogería los 37 poemas de que se compone el libro. Estos se encuentran agrupados en tres apartados, con título y subtítulo -«Bluebird [cuaderno de viaje]», «Nautilus [cuaderno de estancia]» y «Efectos personales [cuaderno de resaca]».

La obra se terminó de fraguar durante la estancia del autor en la Fundación Antonio Gala, entre los años 2002 y 2003, y supuso una entrada fulgurante en el panorama literario, en especial en el ámbito de la poesía joven española (Viejo, 2004). La propia distribución del libro, dividido en los apartados «Bluebird», «Nautilus» y «Efectos personales», reflejan los componentes principales de la obra, que se compone de referencias continuas a la literatura, a lo cinematográfico, al concepto del viaje, y a los gustos que trazan una trayectoria íntima y compartida a un tiempo: «El amor, la búsqueda y el descubrimiento, la soledad y el íntimo naufragio, el viaje en definitiva, son los temas en torno a los cuales gira todo el libro» (Luque, 24 de marzo 2004). Pues ese primer apartado es preludeo de coche en marcha, «nuestro nissan bluebird gasolina», como especifica en el poema titulado «Nissan [1896-2003]», y montados en él tendremos una particular *roadmovie* poética, como la del propio «Travis», el protagonista de la película *París, Texas*. Y no habrá de extrañar el que encontremos referencia a los mapas, a la orografía o al callejero -como en el poema «Usted está aquí», que abre con una cita de la *Guía Campsa 2000*-; o las salidas de emergencia y las plazas de un avión -en «Pasajero»-; elementos de la conducción tales como las autopistas, las norteamericanas millas, guantera, antinieblas, amortiguadores o parabrisas -repartidos en «Travis» y «Nissan [1896-2003]»-; el transporte público -de «Línea 20»- o la guía de navegación que supone un «Astrolabio» y los ecos del «Naufragio»; además de referencias directas a continentes, ciudades o localizaciones concretas, que encontramos en «La Habana», la granadina «Puerta de Elvira», «Tijuana (ida y vuelta)», «Auxerre», o el transbordo («Nueva York, Madrid, Cuba») (Gil, 2004, p. 45):

**(Nueva York, Madrid, Cuba)**

Cuando regreses de aquellas avenidas

con la confusión del viajero  
(Nueva York, Madrid, Cuba)  
y abandones el grito inconsciente  
en ese intento de asirte al hierro  
y destrozará sábanas que no reconociste,  
ya no sabré de quién es esta casa.  
Y el mar lo habrá inundado todo.  
Los contadores de la luz,  
las sucursales de las palabras,  
el libro mayor de nuestra soledad.

A su vez la obra se presenta como un muestrario de fuentes literarias, donde el libro se abre con cita de Baudelaire, y encontramos referencias a Rymond Carver, Luis García Montero, José Hierro, Vicente Gallego, Vicente Luis Mora, Luis Alberto de Cuenca, Javier Egea, Raymond Chandler, Pier Paolo Pasolini, Horacio Ferrer, Miguel Hernández, y Jaime Gil de Biedma. Y entre sus páginas también late el influjo de la música, en divergencias tan llamativas como las que puedan presentar J.S. Bach y Leonard Cohen.

#### **7.1.4. Raúl Quinto: *La piel del vigilante***

En el año 2004 el jurado del Premio Andalucía Joven de Poesía decidió reconocer como ganadora a la obra *La piel del vigilante*, de Raúl Quinto, además de conceder una mención especial a la obra *Colegio de monjas*, de Alejandra Vanessa. En esta ocasión los integrantes del mismo fueron D<sup>a</sup> Rosa María Caro Rodríguez, D<sup>a</sup> María del Carmen Moreno Pérez, D. Antonio Rivero, D. Javier González, D. Manuel Vilas y D. Daniel Heredia.

#### **Datos del autor**

Raúl Quinto, nace en 1978 en la ciudad murciana de Cartagena, aunque se hace con el premio que otorga el IAJ por ser residente en la localidad andaluza de Carboneras (Almería), además de cursar su licenciatura de Historia del Arte en la Universidad de Granada. En la actualidad reside en Almería donde ejerce como profesor de Secundaria.

A lo largo de su trayectoria literaria ha publicado en distintos volúmenes, tanto individuales como colectivos, además de obtener distintos reconocimientos. Ha publicado los libros *Grietas* (Dauro, 2002; reeditado junto a *Poemas del Cabo de*

*Gata*, La Garúa, 2007), *La piel del vigilante* (DVD, 2005) y *La flor de la tortura* (Renacimiento, 2008), por el que obtuvo el I Premio Internacional de Poesía Francisco Villaespesa. Fue finalista de los premios García Lorca de 2002 con la obra de teatro *Un autor en busca de personajes* (Universidad de Granada, 2003), escrita junto a Daniel Rodríguez Moya y Andrea Perciaccante. Y encontramos fragmentos de su obra en las antologías *Agua* (La Tertulia, Granada, 2002), *Palabras sobre palabras* (La Tertulia, Granada, 2002), *Joven Poesía Almeriense* (Cuadernos&Caridemo, Almería, 2003), *Que la fuerza te acompañe* (El Gaviero Ediciones, 2005), *Andalucía Poesía Joven* (Plurabelle, 2004), *Y para qué + poetas* (Eppur, 2010). A esto habría que sumar su participación en numerosas revistas literarias y culturales, llegando a emprender, junto a María Salvador, su propio proyecto de revista digital, de arte y literatura, como fue *Oniria*. (Díaz Rosales & Jiménez, 2010, p. 96; Ruiz Villagordo, 2004, p. 168).

Según Ruiz Villagordo (2004, p. 17), la obra de Raúl Quinto se sitúa «en una perspectiva surrealista desde la que asimila la existencia cotidiana, aplicándola sobre sus componentes básicos, elementales, aquellos que establecen fronteras, grietas invisibles desde las que su observación resulte más certera».

A lo largo de la trayectoria de Quinto contemplamos cómo se da cita una multidisciplinaridad, un alejamiento de lo estático, donde parece que emprende una búsqueda a través de las palabras. Algo que ya ha destacado Díaz Rosales (2013, p. 14) de *Idioteca*, una obra que define como una «interesante y recomendable mezcla de géneros». Como el mismo autor describe: «mi tradición es mutante, y si quisiera inscribirme en alguna sería la en aquella que potencie las posibilidades físicas de la palabra: si el poema arde debemos sentir el calor en nuestro propio cuerpo» (Quinto, 2010, p. 14).

### ***La piel del vigilante***

Tras el fallo del jurado, habría que esperar a marzo de 2005 para encontrar la edición impresa de *La piel del vigilante*, bajo el sello de DVD ediciones. En total serían 25 poemas, que se encuentran repartidos en cinco partes -tituladas como «Parte uno», «Parte dos», etc.-, y cada una de ellas introducida por un haiku:

Bajo la máscara  
se puede contemplar  
desnudo al mundo.

Extinto el fuego  
la llama del olvido

arde con fuerza.

Para el que ha visto  
cómo despierta el sol  
nunca amanece.

Todos los grifos  
en el tumulto humano  
son silenciados.

La sombra esculpe  
las voces derramadas  
de antiguas luces.

Pero más que la estructura externa del libro, lo interesante de *La piel del vigilante* sea el hecho de que el conjunto de la obra sea un intertexto, un pasadizo, con la novela gráfica *Watchmen* (Moore y Gibbons, 1986-87). Durante toda la obra asistimos a un baile de máscaras poético, donde escuchamos las reflexiones, las voces, de los personajes del cómic. Así lo define el propio Raúl Quinto en la «Nota del autor» que abre el libro (Quinto, 2005, p. 9):

*La piel del vigilante* toma como punto de partida los personajes y la trama del clásico del cómic *Watchmen*, escrito por Alan Moore y dibujado por Dave Gibbons a mediados de los 80; construyendo un juego de máscaras en el que cada poema se corresponde con un monólogo dramático de uno de los personajes (el Comedante, Ozymandias, el Náufrago, etc.) que deben ser vistos como arquetipos de interpretación abierta y no como referencias culturales cerradas. La máscara que cubre a los protagonistas de *Watchmen* es la misma que desfigura el rostro de la literatura, también la que nos hace conscientes de la carga teatral del discurso poético. Mi voz se diluye tras el disfraz de esa mirada ficticia al igual que las tuyas bajo mis palabras o las de los autores que encabezan los poemas. No soy yo, ni *Watchmen*, ni las citas, quien configura el sentido de *La piel del vigilante*; es la realidad la que se filtra por los poros de esta máscara que ahora deberá cubrir el rostro y las pupilas del lector.

Como ha señalado Díaz Rosales (2013, p. 4), en la obra de Quinto se plantea un cambio de inspiración clásica a referentes actuales, contemporáneos, y en este caso el referente pasa a ser la novela gráfica de Alan Moore.

Encontramos cómo se insertan en el poema materiales no específicamente literarios, se da una mezcla de fuentes culturales de dispar prestigio estético, dando lugar a un mosaico de voces surgidas a partir de la novela gráfica de Alan Moore

(Bagué, 2008, p. 68). Pero esto no supone un impedimento para su lectura, sino una suma de posibilidades. Se dan en la obra, por tanto, dos niveles de lectura: la primera es la que realizan los lectores desconocedores de la fuente original, y la otra es aquella que se realiza apoyada en la lectura previa de *Watchmen*. Y aún así, sigue sin suponer una limitación, pues la novela gráfica supone un punto de partida, y no un cerco cerrado, las posibilidades poéticas implementan la lectura del propio cómic, tal y como expone en estas líneas Ruiz Villagordo (2006b):

Pero lo verdaderamente mágico por virtuoso del libro es que esta dependencia casi necesaria del cómic no conlleva que se agoten las interpretaciones en una simple traslación de elementos del guion de Moore a la poesía, sino que los eleva a un estado superior en el que se libera de las ataduras con éste, utilizando sus coordenadas y combinándolas con las posibilidades de la expresión poética (su concisión, su poder metafórico) para a partir de ahí elaborar un discurso trascendente.

Pues bien, la misma red de interpretaciones puede aplicarse a cada uno de los poemas del libro, todos ellos monólogos de los distintos personajes de *Watchmen*, agrupados en la estructura del libro en cinco partes que reflejan los niveles de interacción de esos personajes: desde los protagonistas principales a los que aparentan ser simple música de fondo porque ni siquiera son auditorio de la acción principal, que ignoran, pasando por los que tienen una conexión más o menos profunda con los “vigilantes”. Esto permite a Quinto disponer de múltiples perspectivas mediante las que plantear temas tan conocidos como la personalidad, el amor, la memoria, la soledad, la creación artística...

El autor aprovecha la línea introspectiva trazada por Moore en sus personajes y explora desde la poesía las posibilidades de los mismos, creándose no pocas vías de reflexión, como el cuestionamiento de la identidad, el interés por la introspección a partir de personajes desmitificados y sujetos al relativismo moral, confrontados con las consecuencias de sus decisiones y acciones pasadas, y la dimensión de protesta y denuncia social y política (Guillermo Cano, 2011). *La piel del vigilante* se configura como una coral de voces que se unen en el autocuestionamiento, en una interrogación que interpela al Mundo, con mayúsculas, a la espera de revelar alguna verdad esencial sobre la condición humana. Y como el propio mundo al que interpela, las páginas del libro se impregnan «de cierto patetismo, cierta angustia, pero a la vez de cierta complicidad y simpatía», pues «parece que solo en los casos extremos del desasosiego el hombre puede quitarse ese disfraz para mostrarse tal y como es» (Haro, 2005).

### 7.1.5. Alejandra Vanessa: Colegio de monjas

*El mismo jurado que reconoce en 2004 a Raúl Quinto y su obra La piel del vigilante, concede, por primera vez en la trayectoria del certamen, una mención especial del Premio Andalucía Joven de Poesía a la obra Colegio de monjas, cuya autoría corresponde a Alejandra Vanessa.*

#### Datos de la autora

Alejandra Vanessa Jurado Bueno <sup>10</sup> nace en Córdoba en 1981, y es licenciada en Filología Hispánica (dato que tendrá su reflejo en la construcción de su obra). Como otros compañeros de generación, participó de la vida poética de la Casa del Ciprés, sede del instituto Andaluz de la Juventud en Córdoba, con especial interés en los talleres que impartía, el también escritor, Pablo García Casado. Su obra empezó a cimentarse en revistas literarias y en diversas antologías, así como en dos *plaquettes*, *Brevas novas* (Alejandra Vanessa, 2004) y *La fiesta de pijamas* (Alejandra Vanessa, 2005b). Precisamente la primera de estas *plaquettes* la publicaría bajo el sello de La Bella Varsovia, colectivo literario, y editorial a su vez, que dirigen la propia Alejandra Vanessa y la escritora Elena Medel, desde el año 2004. Sus poemas han sido recogidos en revistas y antologías como *Que la fuerza te acompañe* (AA. VV., 2005), *Hilanderas* (Sevilla, 2006), *Los jueves poéticos II* (AA.VV., 2007) y *Las Noches del Cangrejo. Antología de Poetas en Platea* (Mezquita & García Villarán, 2008).

Y al igual que su compañera en La Bella Varsovia, la relevancia literaria vino dada por el Premio Andalucía Joven de Poesía, premio en el que el obtiene la mención especial de la edición de 2004 con su libro *Colegio de monjas*, una edición en la que resultó vencedor el poemario *La piel del vigilante* (Quinto, 2005). Este reconocimiento se configuró con la publicación de este libro en marzo de 2005, dentro de la colección de poesía de DVD Ediciones.

Posteriormente encontraremos la obra híbrida *El hombre del saco* (Alejandra Vanessa, 2006), que publicaría la editorial almeriense El Gaviero en el año 2006, donde se entremezclan lo narrativo y lo poético. Y el poemario *Poto y Cabengo* (Alejandra Vanessa, 2015), un libro que aborda la problemática de la incomunicación.

---

<sup>10</sup> Los datos bio-bibliográficos están disponibles en: Cordobapedia (2013), La Bella Varsovia (2013), Wikipedia (2013), VV.AA. (2013a).

A lo largo de todas estas publicaciones persiste esa poética de no vencerse a los establecido, a la herencia literaria, que como vemos no ha sido menoscabada por el reconocimiento literario. Para adentrarnos a conocer algo más esta vertiente rupturista de la cordobesa lo más conveniente será adentrarnos en su obra poética, y para ello acercarnos a su principal título, y dedicado únicamente al género de la poesía, como es el ya mencionado *Colegio de monjas*.

### ***Colegio de monjas***

Como ya indicamos, esta obra apareció en el panorama nacional en el primer cuatrimestre del año 2005, una serie de 43 poemas que en el apartado de reseñas y crítica mereció calificativos como: fresca, originalidad, estridencias, mirada caleidoscópica, lenguaje de niños y adolescentes, huida de tendencias, rebelde y provocador, ruptura de algunos esquemas establecidos, renovación de los cánones heredados, divertido y atrevido, otras maneras, etc. (Aceves, 12 de octubre 2011; Cruz, 30 de abril 2006; García, 2005; Luque, 13 de abril 2005; Medel, 19 de febrero 2009; Zafra, 2006). Conceptos que bien pueden configurar una primera imagen de los contenidos de la obra, porque en sí es eso, y mucho más.

Alejandra Vanessa recrea su propio cosmos poético recogiendo elementos de su entorno, social y emocional, y los pone al servicio de los poemas. Así, no nos ha de extrañar la apertura del libro, toda una declaración de intenciones, con el poema «Interferencias» (Alejandra Vanessa, 2005, p. 15), que dice así:

agua yo quiero  
 aguaagua ya tengo  
 agua que te la he  
 llevado yo gra  
 ciasalejandratía  
 tía chain chain cha  
 in chain of fools  
 queatastá tengo la  
 nariz pos pásame y so  
 plamescribe la mano sola te  
 andeverytime... chain  
 la prometo ni  
 te la prometo te  
 laporelculo  
 meto tía que tontas  
 somos of fools tú ríete que...  
 ollerías cuatro cibido

... no me acuerdo  
 apunta esas gilipo  
 lleces una fresita  
 venga un durito ¿tendré  
 almorranas? como la reina  
 madre inglesa está frío es  
 to i can mention all the woman  
 por dentro dale alonya  
 alon ya ya ¿quieres  
 papelalbal? ¿quieres  
 papeaya? ¿quieres  
 papear ya?

Sin un sistema rígido de puntuación, sin métrica, construyendo el texto a partir del lenguaje coloquial–hablado, rupturas —omisiones— gramaticales, con las ráfagas musicales del *Chain of fools* de Aretha Franklin, para llevarnos a una reflexión acerca de los propios procesos comunicativos, dentro de un sistema comunicativo como es el poético. A partir de este texto se abre este *Colegio de monjas*, que, como ya indicaron los medios de reseñas y críticos, se acerca en ocasiones como punto de apoyo tanto a lo infantil como a lo juvenil. Para ello se vale tanto del léxico que se emplea a esas edades como a todo un compendio de referentes culturales fácilmente identificable con la infancia y adolescencia de quienes nacieran en los alrededores de los años ochenta.

Conforme se avanza por sus páginas nos sorprenderán términos como: porelculo, tía, almorranas, costra, señor roca, pipí, la paga, peli, braguitas, he cagado, campamento, discman, coño, bostezo,... Términos que extrañamente hallamos en una literatura que podríamos denominar como de “adultos”, y aún menos previsible en el ámbito poético, donde el peso de la tradición nos empuja a reconocer otra selección léxica. Y lo mismo ocurrirá en las referencias culturales de la obra: PunkyBruster, *twix*, Galerías Preciados, Heidi, El Corte Inglés, Chanquete, *clips* (playmobil), *donettes* rayados, *petitsuisse* de nata, *donuts*, *epi-lady*, *triskis*, *boomer*, *sugus*, pictolín, vestido de Ágata Ruiz, *candy-candy*, o pipas G Tijuana. Un cóctel atrevido, rupturista, y que ha costado muchas miradas despectivas, pero que no hacen sino patentar cómo «la poesía es una visionaria y arriesgada tentativa de acceder a (...) el espacio de lo imposible, que a veces parece también el espacio de lo indecible» (Juarroz, 1992, p. 18).

Otro puntal de la poética de Alejandra Vanessa es la escritura de textos donde se traten temáticas de incidencia contemporánea, como por ejemplo las estructuras familiares actuales. Así en el poema «Miriam» nos acercamos a las

familias con padres separados–divorciados, con la mirada natural de una niña que cuenta en primera persona como ha sido sus sábados, pero que finaliza con los versos «sí, me encantan los sábados, pero prefiero el domingo/ porque a casa de papá vamos los domingos» (Alejandra Vanessa, 2005, p. 26). O la aproximación al hecho poético a través del humor, en muchos de los casos incidiendo en los conocimientos intertextuales del lector, como sucede en la subdivisión que lleva por título «lo que dure el cuento», donde apoya el contenido de los poemas en la tradición cuentística, extrapolándola a nuevas recreaciones, como en el poema «Caperucita encarnada» (Alejandra Vanessa, 2005, p. 55):

Perdona, ¿tienes fuego?  
No, no soy un dragón.  
Vaya, me equivoqué  
de cuento.

Todo unido a referencias de lugares comunes en las urbes, actividades realizadas por las gentes de esa generación que nació en torno al año 1980, menciones de grupos y artistas musicales contemporáneos, referencias televisivas, así como el lenguaje que anteriormente señalábamos. Temas de hoy con palabras de hoy... toda una temeridad si nos remitimos al tradicional anquilosamiento del género poético. Pero sin llevarnos a engaños, igualmente siguen apareciendo el amor, la amistad, la muerte, los miedos, la infancia, temas inherentes a la condición del ser humano, pero que transcurren como vez primera, y no como reminiscencia del pasado.

### **7.1.6. José Daniel García: *El sueño del monóxido***

En la edición de 2005 el jurado, compuesto por Rosa María Caro Rodríguez, Pilar Paz Pasamar, Antonio Rivero, Javier González, Manuel Vilas y Eduardo García, concede el Premio Andalucía Joven de Poesía a la obra *El sueño del monóxido*, del cordobés José Daniel García.

#### **Datos del autor**

José Daniel García (Córdoba, 1979) es Diplomado en Ciencias de la Educación, en la especialidad de lengua extranjera (Inglés), titulación que complementa con la licenciatura en Humanidades. En el ámbito profesional ha estado vinculado a la gestión cultural, la dinamización juvenil, y la docencia. En el ámbito de los medios de comunicación ha ejercido la crítica cultural y también la deportiva, en periódicos como Diario Córdoba, El Día de Córdoba o

cordobadeporte.com. A su vez fue ideólogo, fundador y coordinador del Colectivo CAÍN, ya extinto, desde donde se publicaba colección de poesía Loscatorceochomiles. En el plano de la gestión cultural, también ha sido responsable de la Feria del Libro de Córdoba. A esta trayectoria hay que sumar que entre 2008 y 2010, concretamente para los cursos 2008/2009 y 2009/2010, disfrutó de una beca para creadores y artistas en la Residencia de Estudiantes de Madrid, en la modalidad de literatura. Período en el que prosiguió su crecimiento literario, y de donde ha devenido algún título que contemplaremos más adelante (García, 2006; Calvo Galán, 29 de diciembre 2006; VV.AA., 2013c).

En el plano de las publicaciones, la obra de José Daniel García se encuentra dispersa en un importante número de plaquettes, revistas y antologías. Si nos centramos en las antologías poéticas, encontramos que su obra ha sido recogida en recopilatorios de todo tipo, sirviendo incluso de muestra de las letras españolas para el continente hispanoamericano. De entre estas antologías podemos citar títulos tan destacados como *Andalucía Poesía Joven*, *El libro del Jardín*, *Periféricos*, *Poesía para bacterias*, *Lógicos y órficos*, *Poesía viva en Andalucía*, *Punto de partida*, *Poesía para bacterias*, *las Noches del Cangrejo*, *Antología del beso, poesía última española*, *Terreno fértil*, *La inteligencia y el hacha* o *Nocturnos. Antología de los poetas y sus noches* (Chivite y Barquero, 2010: 197). En lo que se refiere a publicaciones individuales, de un lado encontramos plaquettes como *Los pliegos del parque*, *Regreso a Neverneverland*, y *Stupid World*, y los libros *El sueño del monóxido*, *Coma*, y *Estribador de sombras*.

En lo que se refiere a premios literarios, aparte del Andalucía Joven de Poesía, este poeta cordobés ha obtenido reconocimientos por su obra en el II Certamen Provincial de Literatura «Casa del Ciprés», organizado por el Instituto Andaluz de la Juventud de Córdoba en el 2000, el premio «La torre de papel», concedido por el Aula de Cultura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba (2000), y el XXIII Premio de poesía Hiperión por *Coma* (García, 2008) (Chivite y Barquero, 2010; Taller de Empleo Córdoba Cultural y Turística, 2013). Este listado, junto al de su publicaciones, no viene sino a señalar la impronta de este joven autor, y el reconocimiento ya adquirido.

Así, su obra ha sido catalogada como «viva, desenfadada o irónica» (Smetana, 2010), y Villena (2010:34) destaca cómo su visión poética se gesta «desde el mundo de la elipsis y del minimalismo» con un evidente apetito de realidad. Una realidad que se acerca a la corriente norteamericana del *dirty realism*, o realismo sucio, que en las últimas décadas ha tenido en las letras cordobesas a algunos destacados cultivadores, una línea estética que bien podría ser considerada como

una nueva expresión de la poesía crítica o social, especialmente apropiada para momentos de crisis (Cano Ballesta, 2008: 111-112). Destacando otro apartado de su obra, uno de sus antólogos, Ruiz Villagordo (2004: 17), señala lo siguiente acerca de su obra:

José Daniel García transpone determinados personajes símbolo, como Peter Pan y las chicas Lisbon de *Las vírgenes suicidas*, convirtiéndolos en elementos de su escogida mitología particular, que somete a una visión entre lo delirante y lo realista. No se limita a crear, proponer imágenes, sino auténticas alucinaciones, coordinadas líricas donde reunir sueño y realidad.

Un autor en proceso, que deja claras algunas de sus principales marcas personales, tal y como se recoge en la entrevista realizada por Ortiz (28 de abril 2010), donde el propio García hacía referencia hacia los cambios en su propuesta literaria, como en la apuesta por un discurso fragmentario y una mayor confianza en la fuerza de las imágenes frente a esa poesía meditativa que reflexionaba sobre la experiencia.

Ya en *Coma*, obra por la que obtuvo el XXIII Premio de Poesía Hiperión, otorgado una vez más por un jurado de reconocido prestigio, con nombres como Francisco Castaño, Luis García Montero, Almudena Guzmán, Jesús Munárriz, Benjamín Prado y Jenaro Talens, se centra en «la indefensión en unos casos y la indiferencia en otros del hombre contemporáneo frente a las manifestaciones de violencia de las que continuamente es testigo» (A.A., 25 de marzo 2008). En la misma línea hace su lectura Javier Gato (2009), que extrae que la visión de José Daniel García se refleja oscura, lúgubre y sobrecogedora; «Frente a la violencia y a la muerte que imperan en este mundo infernal que nos pinta José Daniel García, el hombre posmoderno, consumado nihilista, adopta el rol de un individuo en coma, aletargado por el horror y en la más absoluta inactividad». Una obra que enlaza en cierta medida con *El sueño del monóxido*, siendo un punto cardinal de referencia, como recoge Vaya (2008): «Se podría afirmar que *Coma* habla de un estado límite, de una línea fronteriza que nos remite a la última sección de *El sueño del monóxido*, titulada “Límites” y compuesta por un solo poema». Pero como el propio Vaya indica, sí que hay que dejar claro que no se trata de una continuación una obra de la otra.

La última publicación hasta la fecha de este poeta cordobés es *Estibador de sombras*, una obra que sigue marcando el itinerario programático de García, donde se reafirma esa voz donde se tiene plena convicción de su tiempo, y manifiesta

asimismo un compromiso ético y social con la sociedad en la que vive (Pablos, 2009). En esos términos viene a referirse la descripción crítica que hace Montoto (19 de junio 2010):

En tiempos de rizomas y divergencias formales, José Daniel se mantiene fiel a su origen, no necesita del refrendo popular para marcar pasos firmes en su camino. Cine, música, bares, familia, amigos, enfermedad: el poema. Todo, finalmente, queda reducido al poema. Es el norte fijado: nombrar. Nombrar es poseer y destruir.

### ***El sueño del monóxido***

En marzo de 2006 sale publicado el libro *El sueño del monóxido*, una vez más bajo el sello editorial de DVD Ediciones. Tras la clásica portada blanca se recogen los 31 poemas que integran este poemario.

En el recorrido por sus páginas se encuentran poemas de estética realista, pero como señala Blesa (3 de septiembre 2006) «va más allá, mucho más allá, de la mera crónica a través de un lenguaje que hace que el resultado final sea lírico». Un realismo donde aparecen reflejadas las propias obsesiones del autor, influencias de las propias lecturas y reminiscencias al mundo musical -no es de extrañar encontrar referencias a Nirvana, Jim Morrison o Leonard Cohen-, que configuran el recorrido por este sueño (Galbarro, 2007). Compuesto por no muchos poemas y no muy extensos, en esa contención se configura un libro «intenso, directo, breve, sorprendente» donde se muestra «cómo la belleza muerde –o bien que un mordisco puede ser bello-, igual que muerde el amor, o como ambivalentes son las flores del mal» (Astudillo, 2010).

El propio José Daniel García, en una entrevista publicada por el *Diario Córdoba*, indica esas variantes, ese juego entre lo dulce y lo terrible, que aparecen como el eje vertebrador de *El sueño del monóxido*, tal y como podemos leer a continuación (Zafra, 25 de mayo 2006):

Crear una atmósfera. Por una parte, está el aspecto físico del monóxido, que sería la muerte dulce. En este sentido trato de transmitir cómo poco a poco nos van envenenando. Por otra parte, el poemario tiene un toque suicida porque el monóxido puede ser una salida en un momento dado. Los personajes tienden a demostrar que el círculo del sufrimiento es ridículo y los sentimientos equidistantes.

Personajes, dice José Daniel García, y es que la obra es un recorrido de individualidades. En muchas ocasiones definidas con nombres propios, como la

Mary Moon que abre el libro, o Clara, Kale, Anna S., Cecilia, etc. En otras ocasiones definiendo su condición, como «la chica de la curva peligrosa» (García, 2006, p. 17) o la pareja que celebra su amor cogidos de la mano hasta que «la carga policial los separó» (García, 2006, p.48). Son arquetipos, referentes sociales. Como señala Galbarro (2007, p. 10), García hace «desfilan ante el lector una galería de personajes marginales (la meretriz, el prisionero, el drogodependiente, el suicida,...), marcados por el dolor, la angustia o la muerte». Los poemas conforman un universo de desdicha y desventura. Pero en esta atmósfera opresiva suele aparecer lo bello como resquicio, «consigue hacer resplandecer la belleza en los lugares más deprimidos» (Galbarro, 2007, p. 10).

Precisamente ese contraste entre la potencial belleza y el paisaje devastado del entorno que describe García en los poemas de *El sueño del monóxido* dan lugar, como reseña Astudillo (2010) a la rabia que destila el poemario. Sugiere el crítico que propicia la postura de rebelión, por la que José Daniel García «se aleja de la parálisis depresiva» que impregna el poemario para «reivindicar la rabia que echa en falta en las criaturas que retrata y que dejan de luchar» (Astudillo, 2010). De ahí esa mezcla, esos contrastes entre flores, monóxido, drogas y vida.

Pero aparte de esta temática del horror de la realidad, señala Blesa (3 de septiembre 2006) cómo se desmarcan algunos poemas de temática amorosa, algunos diferenciados por la tipografía, y que «vienen a ser nuevos efectos del sueño del monóxido que anula de la vida su dolor».

En cualquier caso hay una línea firme que atraviesa el poemario, que es el de la fuerza poética de los textos, especialmente marcada en lo sugerente de las imágenes que se suceden, dando lugar a las pseudonarraciones o historias que transcurren en cada poema. Como ejemplo podríamos fijarnos en este poema del libro, breve como la mayoría, y en especial en sus dos últimos versos (García, 2006, p. 28):

Ed Gein saltó la tapia  
del hospital psiquiátrico  
para desenterrar  
el cuerpo de su madre.

Amaneció dormido entre los lirios  
con los labios manchados de ceniza.

Un ejemplo de la plasticidad de las imágenes, su carga poética, y la recreación de unos hechos ficcionales –o no-. Poemas que suelen tener una gran

vinculación con lo urbano, dando pistas de parajes, espacios y situaciones compartidas en las ciudades: calles, avenidas, coches, alquitrán, ventanas, cargas policiales, porches, neón,...

En lo que refiere a la construcción estructural de los poemas, ya hemos venido diciendo que la mayoría son breves, sin extenderse en la mayoría de los casos más allá de la docena de versos. Sería destacable el dominio de la métrica, el ritmo endecasílabo que presenta el libro, con versos de siete, once y catorce sílabas; con alejandrinos tan bellos y estéticos como éste: «tienen el tono azul de un mar deshabitado» (García, 2006, p.17).

Mención aparte requiere el quinto apartado del libro que se compone de poemas en prosa, o, como Galbarro (2010) ha señalado, una «hibridación genérica», entre la poesía, la microficción y las greguerías. Cuatro textos que juegan con el lector, pues solicitan de otra mirada, pero con el mismo fondo que el resto del libro. Podemos poner como ejemplo, y destacar, el que abre la serie, pues habla del compuesto químico que da título al libro:

**Monóxido de carbono (CO):** compuesto químico de carbono y oxígeno. Es un gas incoloro e inodoro, que resulta venenoso para los animales de sangre caliente y muchas otras formas de vida. Al ser inhalado, se combina con la hemoglobina de la sangre, impidiendo la absorción de oxígeno y produciendo asfixia.

Debido a su falta de olor, el monóxido de carbono es un veneno engañoso. Produce sólo ligeros síntomas de dolor de cabeza, náuseas o fatiga, seguidos de estados de inconsciencia.

En cuanto a la línea de influencias y referencias de José Daniel García, ésta viene señalada tanto en las citas que abren cada apartado del libro –Diego de San Pedro, Leonard Cohen, P.B. Shelley, Ted Hughes, Nirvana y Jim Morrison-, y en los agradecimientos del final de la edición, donde hay una colección de nombres vinculados al entorno literario del autor. Entorno que destaca por los autores cordobeses de distintas generaciones, como Antonio Agredano o Luis Gámez, de un lado, o Vicente Luis Mora y Salvador Gutiérrez Solís, de otro. Pero no sólo se centra en el ámbito portugués, mencionando a Luis Antonio de Villena, Eduardo García o Guillermo Ruiz Villagordo.

No nos dejamos atrás a Pablo García Casado, a quien dice deberle «la sonrisa americana de Lux Lisbon» (García, 2006, p. 71), en clara referencia a la estética filmica que muestra este otro autor cordobés en su obra *El mapa de América*

(García Casado, 2001), y ya apuntada en su anterior obra *Las afueras* (García Casado, 1997). No es la única confluencia entre estos dos poetas, pues en ambos se encuentran las «pequeñas certezas» (Andújar, 2008, p. 57) que configuran el mapa de la realidad, revisando el orden del mundo a través de vidas «minúsculas e irrelevantes». Además de compartir, en muchos pasajes, una estética cercana al realismo sucio, a esa descripción aséptica de la realidad, del entorno, sin emoción aparente. Como muestra estos dos poemas, donde hay paralelismos de lo que acabamos de señalar:

| Pablo García Casado  | José Daniel García   |
|--|--|
| <p><b>MEMPHIS, TN</b></p> <p>memphis 7:11 tren expreso procedente de kansas entrada en vía dos lleva retraso rogamos disculpen las molestias</p> <p>7:12 vía dos mujer blanca treinta treinta y cinco</p> <p>7:13 covington sin paradas vía cuatro 7:15 detroit paradas nashvilledayton vía cinco</p> <p>7:20 oklahoma conexión dallas vía nueve</p> <p>7:20 mujer blanca treinta años metro setenta aplastamiento en zona cervical fracturas múltiples muerte instantánea</p> <p>7:20 tren expreso procedente de kansas va a efectuar su entrada en vía dos</p> | <p>Lamentamos comunicarle que la analítica efectuada día: 18 mes: octubre 16:30 horas ha resultado positiva.</p> <p>Del mismo modo, el contra-análisis realizado día: 19 mes: noviembre 18:30 horas arroja un importante descenso de sus defensas.</p> <p>Rogamos se ponga en contacto con la agente transmisora so pena de sufrir graves anomalías cardíacas.</p> |

Tabla 10. Comparativa García Casado/José Daniel García

Pero la obra de José Daniel García tiene marca propia. Definida por esa rabia, ese querer contar y describir el entorno, y ver en él la realidad y la belleza, si es posible. Como señala Pablos, estamos ante un «un discurso poético donde profundiza en su convicción de que el poeta, como hijo de su tiempo, tiene un compromiso ético e intelectual con la sociedad en que vive». Y en esa línea va *El sueño del monóxido* y la obra de este autor.

### 7.1.7. Rubén Martín: Radiografía del temblor

En la edición del año 2006 del Premio, el jurado compuesto por Rosa María Caro Rodríguez, Manuel Francisco Reina, Abel Feu, Antonio Molina Flores, Juan José Téllez y Antonio Rivero Taravillo, la obra ganadora resultó ser *Radiografía del temblor* de Rubén Martín.

#### Datos del autor<sup>11</sup>

Rubén Martín, homónimo literario de Rubén Tienda Roldán, nace en Granada en 1980. Su obra se encuentra recogida en distintas revistas literarias como *El Maquinista de la Generación*, *Oniria*, *Salamandria*, *Mester de Vandalia*, *Re:Viste*, *Parnaso*, *Quimera* o *Kokoro* –algunas de ellas ya extintas hoy día-. Además, fue miembro del consejo de redacción de la revista *ContraTiempo*. En 2003 publica la plaquette *Interferencias y otros poemas*, que constituye su primera publicación monográfica. También ha publicado en libros colectivos como *Agua* -en colaboración con la fotógrafa Llanos Gómez-, *Palabras sobre palabras* (Asociación Cultural La Tertulia, 2003) *Andalucía Poesía Joven* (Ruiz Villagordo, 2004), *Poesía por venir* (Gallardo, 2004), junto a Leopoldo María Panero y Begoña Callejón publica *Locos de altar* (Panero, Callejón y Martín, 2010) y *La vida por delante* (Alvea y Díaz Martínez, 2012). En su faceta de traductor se ha acercado a las obras de las norteamericanas Emily Dickinson y Jorie Graham. Y desde el año 2013 trata de explorar el vínculo entre música electrónica y poesía en el proyecto de spoken word *Máquina Líquida*.

En el prólogo de la antología *Andalucía Poesía Joven*, su editor, Ruiz Villagordo (2004, p. 15), define de la siguiente manera su línea estética: «Rubén Martín practica casi en exclusiva una poesía amorosa, erótica, en su vertiente romántica histórica, a través de una rebelde insistencia en el valor de la palabra y del amor como protesta silenciosa, bastiones desde los que defenderse del mundo a la vez que éste es observado como paisaje». Una reseña no desencaminada pero sí anterior a la obtención del Premio Andalucía Joven de Poesía, que supondrá para Martín la publicación de *Radiografía del temblor*, su primer poemario monográfico, su primera incursión individual en el mercado editorial.

---

<sup>11</sup> Datos biográficos de: Alvea y Díaz Martínez, 2012; Calvo Galán, 27 de abril 2007; Camacho, 2007; Giordani, 14 de mayo 2010; Martín, 2015.

### *Radiografía del temblor*

Como viene siendo habitual en este certamen, la obra galardonada en 2006 no verá la luz hasta ya entrado el año siguiente. Así, en marzo de 2007 sale a la luz *Radiografía del temblor*, inaugurando una nueva etapa en la publicación del Premio Andalucía Joven de poesía, que tras más de un lustro saliendo a las calles bajo el sello de DVD Ediciones, pasa ahora a estar recogido por la sevillana Renacimiento. Pasando por tanto del blanco de las tapas de la editorial coordinada por Sergio Gaspar al color granulado de la editorial Renacimiento. En este caso un naranja tenue da cobijo a, como ya indicamos, la primera publicación de Rubén Martín. En este su primer libro encontramos un total de 47 poemas, recogidos en ocho apartados. Los siete primeros numerados del 1 al 7, y a excepción del apartado que abre el libro, el resto aparece con un subtítulo: «Anatomía de la luz», «Bajo la lluvia negra», «Ex machina», «La escritura del fuego», «Punto de fuga» y «Sutura». El último apartado de poemas se recoge bajo el título «Coda», en lo que es el poema de cierre de la obra. Además añade Martín una sección de «Agradecimientos» al final del libro.

En cuanto al contenido de la obra, éste se define, o se apunta, en la breve reseña que aparece en la contraportada de la edición impresa, que dice lo siguiente (Martín, 2007):

Dos amantes se refugian en una habitación, huyendo de un acecho cuyo significado apenas pueden –o quieren- comprender. Éste es el punto de partida de *Radiografía del temblor*, al mismo tiempo un poemario, un drama a dos voces y un relato cuyos huecos se abren a la imaginación del lector como trampas meticulosamente dispuestas. El deseo y el dolor, la resistencia a un mundo inhumano, la atracción por el abismo, la escritura y el amor como refugios imposibles son algunos de los temas de este libro, a través de un lenguaje que, en palabras de Juan José Téllez, «respeto la tradición, pero la desobedece».

Quizás sea una buena aproximación, que se articula como una amalgama de emociones y de imágenes –potentes- que se entretejen a partir de la palabra, del tono firme y seguro del poeta, dando paso desde la tradición a una «apuesta por una ruptura tranquila» (Diario Córdoba, 12 de diciembre 2006).

Porque esa ruptura tranquila parte de las lecturas de las propias referencias culturales de Rubén Martín, y no lo esconde. El poemario aparece repleto de citas y referencias de multitud de coordenadas espacio-temporales. Desde Emily Dickinson, que abre el libro, a Anne Clark, Paul Celan, el autor ruso Osip

Mandelstam, Vicente Aleixandre, Baudelaire, T.S. Eliot, Heidegger, el poeta checo Vladimir Holan, J.G. Ballard, Maurice Blanchot o la tradición arábiga de Scherezade.

Todas esas referencias abren camino a temáticas en torno al sueño, la noche, la luz, el físico humano, reflexiones sobre lo tangible, lo relacionado con el conocimiento o con los sentidos... La angustiada sensación terminal, poner la mirada sobre la parte más negra y desesperanzada de nuestra realidad actual. Todo tamizado por el tono y la potencia de las imágenes que el poeta infunde a sus textos. Y quizás qué mejor muestra que el poema que da título al libro (Martín, 2007, p. 38):

### **Radiografía del temblor**

La punta de una aguja  
se aproxima  
a tu pupila; la sientes contraerse,  
desafiar el miedo imitando su filo,  
aceptando sus reglas. Movimiento  
invisible, de tan lento, de tan ínfimo  
¿A cuánto tiempo aspiras? ¿Una vida,  
unos milímetros, un mundo?  
Y la aguja  
parece no avanzar, y tu mirada  
va pactando en secreto, con paciencia infinita,  
el encuentro final de acero y ojo.

Ese juego entre lo físico y lo emocional, el tono comedido, la creación mental de imágenes, viene a ser la tónica general de los poemas del libro; lo que se ve y lo que no. Con poemas concisos, directos, llegando en ocasiones a acercarse a la brevedad del haiku si es preciso: «La rota danza/ de quien no quiere ser/ sino en la pausa» (Martín, 2007, p. 59).

Aunque esta definición se trunca en parte en el séptimo apartado de la obra, en «Sutura», donde encontramos una variación con respecto al resto, un cambio en especial en la forma de los poemas, y un tanto también en el tono de los mismos, abriéndose paso incluso las referencias mitológicas. La extensión de estos poemas aumenta con respecto a los anteriores, muta la estructura habitual de los mismos, en especial en el quinto poema de la serie, donde llega a haber una combinatoria entre verso y prosa en la construcción del texto y desaparecen las mayúsculas y gran parte de la puntuación (Martín, 2007, pp. 72-73):

## V.

encuétrame  
susúrrame  
desnúdame  
recórreme

(a cada nuevo paso, la distancia entre los dos se hace más honda. donde hubo encuentro hay una herida; sin embargo, se tocan. la piel. las vísceras. lo ojos. el centro mismo de los nervios.)

contéplame  
penétrame  
complétame  
asesíname

(sus cuerpos están embadurnados en sangre. ¿de quién? nadie pregunta. donde hubo un laberinto hay una sola habitación: se estrecha. nada existe sino ellos.)

quéname  
táchame  
cúrame

(nadie habla sino ellos. y la herida.)

tacha

me  
tacha mi cuerpo

cúrame

Quizás sea una vuelta más, otro camino a experimentar en esa desobediencia hacia la tradición poética, aunque igualmente hay que indicar que los temas que se tratan sí son continuistas con el resto del poemario. Dándose así una coherencia dentro del mismo.

Porque es el fondo temático el eje del libro, la radiografía misma, el trasfondo. Y así también lo contempla Mora (2012), quien destaca cómo el libro presenta «la desconfianza hacia la ciudad como núcleo humano afectivo y acogedor; la denuncia de la videovigilancia y la deshumanización técnica, y la conversión socioeconómica de los seres humanos y sus cuerpos en máquinas productivas», con versos tan directos como éste: «somos máquinas que duermen su temor a sí mismas» (Martín, 2007, p. 29). Una obra de «tono visionario» y de «razón ardiente» como ejes discursivos. Y Mora señala otros aspectos del poemario, como el «tono apocalíptico, la imagen violenta, la estética televisiva, la omnipresencia de residuos técnicos y de basura, así como la semántica de la radiación nuclear» que vincula con la línea trazada por Ballard en sus obras. Un autor que el propio Martín cita entre sus referencias literarias dentro del libro.

### **7.1.8. Miriam Jurado: *La muchacha del Mar Rojo***

Como ya ocurriera en la edición de 2004, además del título ganador el jurado declaró mención especial a la obra *La muchacha del Mar Rojo*, escrito por la sevillana Miriam Jurado. Así pues, esta edición de 2006 también recogió esta obra, publicada asimismo por la Editorial Renacimiento en febrero de 2007.

#### **Datos de la autora**

Miriam Jurado Roales (Sevilla, 1977) es licenciada en Ciencias de la Información. Su trayectoria literaria se basa en publicaciones recogidas en distintas revistas literarias, y en la obra reconocida por el jurado del Premio de Poesía Andalucía Joven. Ha sido finalista del Primer Certamen Literario APOLOYBACO, convocado en el año 2006. Además en 2008 vio la luz el libro *Marruecos en la poesía española actual* (VV.AA.: 2008), donde se recogen textos cuya temática esté relacionada con el país norteafricano, y junto a Miriam Jurado aparecen otros autores como Miguel Ávila Cabezas, Antonio Carvajal, Miguel Casado, Antonio Colinas, Rafael Guillén, Jesús Munárriz, Antonio Orihuela, , Juan José Téllez, Andrés Trapiello,...

### ***La muchacha del Mar Rojo***

Tal y como reza en el colofón de la obra, publicada también por la Editorial Renacimiento, la fecha de distribución al público la fijamos en febrero de 2007. Ora supone el primer libro de poesía de la autora. Un volumen de 72 páginas, donde los 32 poemas de los que se compone se recogen en cuatro apartados: «Encuentros con Simbad», «Las islas pensativas», «Pequeñas oraciones» y «Oasis desiertos».

En la contraportada del libro y en distintos espacios de reseña (Agapea, 2014; Google Books, 2013; Sabido. 2012) se recoge el que nos encontramos ante una inmersión en un mundo distinto y lejano, pero a la vez cercano a la autora, pasajes donde se recrean sus viajes por el Cuerno de África y el Océano Índico. Y se dice, en términos generales, que sus poemas «poseen la magia de lo exótico con sutiles rasgos de ternura y sensualidad, y ofrecen una interrelación marcada entre la poesía árabeandaluza, la religiosidad coránica, el pensamiento sufi y la literatura árabe tanto clásica como contemporánea».

Las páginas de la obra se convierten en un mosaico de referencias a la cultura árabe y oriental, con citas de los poetas sirios NizarQabbani y Adonis, del emiratí ZabiyaJamís, de poetas iraquíes -Al-Bayati, Al-Sayyad, Sargón BullusyTalibAbdelaziz-, del árabe Qasim Hadad, así como de la tradición andalusí, con nombres como Ansari e Ibn-Arabi. Estas citas son a su vez un recorrido por distintas épocas, pues hay tanto actuales como pasadas. Y la presencia andalusí no puede pasar desapercibida, pues la autora se presenta como una descendiente de éstos, que va a descubrir y mostrar qué diferencias y qué convergencias existen en nuestros días.

Sus páginas se impregnan de detalles gastronómicos. Sabores, productos y especias de otras latitudes, en un recorrido por la otredad, la diferencia, marcada por lo culinario. Con referencias a productos como la leche de camella, kebabs, dátiles, albahaca, o sándalo. Aunque el mejor ejemplo lo encontramos en el poema «Luz de amanecer» (Jurado, p. 15), que supone una enumeración de un gran número de estos productos:

#### **Luz de amanecer**

A cardamomo, jengibre y guindilla  
seca, a leche de coco,  
nuez moscada y dulce de menta,  
a cúrcuma y canela  
y pimienta recién molida,

a clavo, curry y azafrán  
me huele la mañana  
cuando respiras.

De anís, humus y leche  
de camella,  
de vainilla, fulful y tamarindos  
de dátiles, cerezas,  
cilantro, lima, y hierbabuena,  
de comino, sammuk y pasas  
me parecen tus ojos  
si despiertas.

De aire, luz y fuego,  
de palma, brisa y pozo,  
de gasa, terciopelo  
y algodón rasado  
tus brazos como ríos  
surcando por mi cuerpo.

En el recorrido por la obra se encuentran muchas otras referencias a la diferencia, al léxico y los enclaves que supone un viaje fuera de los límites del clásico occidente. No es casual que el libro se inicie con esa referencia a Simbad, marino, viajero y descubridor, y más adelante se cite a Ulises. Mezclando la sorpresa con la cotidianidad.

En los diferentes poemas la autora nos va llevando por enclaves geográficos como el Mar Rojo, las islas griegas o el Bósforo. Y se retratan escenas y paisajes de enclaves como Somalia, Yemen, Islas Seychelles, Sicilia, Teherán, Arabia, Estambul, Djibuti, Calcuta o Petra. Un *ubisunt?* contemporáneo, como el que plantea en el poema «En altamar» (Jurado, p. 31) en sus primeros versos:

Hace días que mis ojos  
sólo ven el mar. A veces, la mirada  
parece encontrar una tierra conocida  
en el horizonte.  
¿Será el espigón de Rota?  
¿La bahía de Cádiz?  
¿Tal vez Sicilia?  
¿O alguna isla griega?  
(...)

De la misma manera que este recorrido nómada por zonas del norte de África y por Oriente trae consigo el léxico propio de estas regiones. Desde títulos en francés, como «PleinCiel», a términos como el jade, las pagodas, el Ramadán, kasbah o dirhams. Al igual que en sus páginas aparecen nombres propios como Suyud, Quibla, Karim, Naim, Ali o Hassan.

Se entremezclan la poesía y la vida cotidiana de estos países. Las jerarquías, el trazado de las ciudades, las costumbres, los sabores y olores, las distancias y cercanías con occidente, tanto las pronunciadas como las calladas. Un recorrido por las palabras. Por ciudades. Un compendio de elementos que le da al libro «un carácter muy personal» (Sabido, 2012).

### **7.1.9. Miguel Ángel Feria Vázquez: *El escarbadero***

La edición de 2007 del Premio contó con Rosa María Caro Rodríguez, Manuel Francisco Román Reina, Antonio Rivero Taravillo, José Luis Parra Fernández, Juan Lamillar, Josefa Parra y José Luis Rodríguez Muñoz como integrantes del jurado. Éste decidió premiar la obra *El escarbadero*, del onubense Miguel Ángel Feria Vázquez.

#### **Datos del autor**

Miguel Ángel Feria Vázquez nace en Huelva en el año 1979. Reside en su ciudad natal hasta 2003, fecha en la que se licenció en la carrera de Humanidades. A finales de ese mismo año se traslada a Madrid para realizar la Licenciatura en Filología Hispánica y el Doctorado en Literatura Española, donde prepara la tesis doctoral *La poesía parnasiana y su recepción en la literatura hispánica*. Ha vivido temporadas en París y en Berkeley (California) siguiendo cursos de Literatura Comparada. Ha colaborado en antologías de poesía joven actual y en publicaciones de interés filológico con artículos y reseñas. Posee dos obras publicadas, ambas merced a la obtención de premios literarios: en 2007 obtuvo el Premio de Poesía Andalucía Joven por *El escarbadero*; y *La consagración del otoño*, obra por la que obtuvo el XIV Premio de Poesía Ciudad de Salamanca en 2011. Además, en 2008 fue finalista del premio Adonais de poesía (Europa Press, 13 de diciembre 2010; Ojanguren, 2012; Reino de Cordelia, 2013a).

De su obra destacaremos aquí *La consagración del otoño*, reconocida, como ya hemos señalado, con el Premio de Poesía Ciudad de Salamanca, en concreto por un jurado que albergaba nombres tan destacados en el ámbito de las letras como

Antonio Colinas –presidente del mismo-, Clara Janés, Juan Antonio González Iglesias, Asunción Escribano y César Antonio Molina (Witt, 2011). Una obra que la editorial encargada de publicarla reseña de este modo (Reino de Cordelia, 2013b):

Dividido en tres partes con reminiscencias musicales, *La consagración del otoño*, que juega con el nombre del popular ballet de Stravinski y de la novela homónima de Alejo Carpentier, recoge poemas escritos por su autor durante los últimos quince años, por lo que reflejan diferentes períodos de su vida, desde la adolescencia hasta la madurez de un poeta todavía joven. Memoria y música imperan en esta obra como el rostro bifronte de una conciencia vital cuya palabra, cuyos versos, cuentan la tristeza de lo uno al par que cantan el examen de lo otro con gran hondura poética.

El propio presidente del jurado, Antonio Colinas, destacó «su profundo lirismo y su forma extremadamente depurada» (EFE, 6 de mayo 2011), a lo que añadió que «viene a probar que entre los poetas jóvenes existe una nueva estética que viene a superar un ciclo poético y vuelve otra vez la intensidad». Un libro que se divide en tres partes, en las que encontramos reminiscencias musicales, y donde «juega en su nombre con el nombre del popular ballet de Igor Stravinsky (*La Consagración de la Primavera*), y de la novela homónima de Alejo Carpentier» (Valverde, 2011), recogiendo poemas que son reflejo de diferentes etapas de la vida de Miguel Ángel Fera.

### *El escarbadero*

Será en enero de 2008 cuando salga a la luz publicada la obra por Renacimiento. Un volumen de 72 páginas, que como en otras ocasiones, supone el debut en el mundo editorial del galardonado con el Andalucía Joven de Poesía.

Cuando nos acercamos a las hojas del libro, y comenzamos su recorrido, pronto nos damos cuenta de estar ante un producto diferente. Incluso distanciado, en ciertos aspectos, con el perfil del resto de obras galardonadas en el propio certamen en años anteriores. Porque *El escarbadero* podría definirse por su «intensidad» y su «forma depurada», términos que Antonio Colinas (Europa Press, 13 de diciembre 2010) empleaba para referirse a otra de sus obras, *La consagración del otoño*, e igualmente válidos para este poemario.

Esa forma depurada es, precisamente, una de las primeras impresiones que causa la obra. Pues no esconde Miguel Ángel Fera su dominio de los ritmos endecasilábicos, su predilección por formas que podríamos definir como clásicas, como el soneto, la silva o el tercetillo. Se lanza el autor a construir una obra nada

clásica con formas métricas que más bien recuerdan a un pasado literario, y que hoy día, y más en el ámbito juvenil, casi se convierten en *rara avis*.

Especial mención merece el soneto, pues de los 51 poemas de los que se compone *El escarbadero*, 41 de ellos responden a este tipo estrófico. Y desde el principio queda claro, pues el libro se abre con un poema que da nombre al libro, y que es un soneto (Feria, 2008, p. 9):

### **El escarbadero**

Turbio espacio de nada inconsolable  
surca un hambre motriz de criatura.  
Sus huellas dejan lágrima en premura  
y colillas de duda en Io pensable.  
Existir. No hay silencio que no hable  
de ruina en cada esquina, ni locura  
que calle su graznar de calentura  
en manadas donde es tan impensable  
el hombre. Pero es. Su territorio  
no es otro que este mismo donde ya  
apenas sobrevive lo que es hombre.  
Si acaso algo le queda es irrisorio.  
Un escarbar de huesos donde está.  
Y un preñarse en la nada de su nombre.  
Y todo para nada.

Los sonetos son el eje estructural de la obra, apareciendo en diferentes tipologías:

- Sonetos tradicionales, endecasílabos con rima consonante.
- Sonetos tradicionales pero que esconden su estructura, sin separación entre cuartetos y tercetos.
- Sonetos con estrambote, que añaden un remate final, como es el ejemplo anterior de «El escarbadero» (que además esconde su estructura).
- Soneto con rima asonante, como es el caso de «Los lisiados» (Feria, 2008, p. 18).
- Soneto con versos alejandrinos, como «El imperio» (Feria, 2008, p. 58).

- Sonetos endecasílabos pero sin rima, ejemplificado en «El asesino» (Feria, 2008, p. 35).

Con este juego de formas y estructuras, si podemos llamarlo así, Feria consigue romper el riesgo de la monotonía que podría presuponer la reiteración de la estructura de los sonetos. Además, en algunos poemas, fragmenta el último endecasílabo, presentándolo en varios versos, en lo que podríamos definir como en una división mediante cesuras, donde las normas métricas han de aplicarse a cada una de las partes, dando resultados como este verso final del poema «El escorpión» (Feria, 2008, p. 55):

|                        |     |
|------------------------|-----|
| con este sueño inútil, | 7   |
| con el                 | 2   |
| Yo.                    | 1+1 |

O este otro en «El epitafio», donde crea esta ruptura para remarcar la interlocución:

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| nervioso:                  | 3   |
| «Yo no quiero estar aquí». | 7+1 |

De este modo crea endecasílabos, juega con sus estructuras, y ahonda en los recursos expresivos de esta forma de origen renacentista. El empleo de la métrica, rígida en unos aspectos, también de pie al empleo de elementos poéticos como los encabalgamientos y la alteración de las estructuras sintácticas, que serán recurrentes en la obra. De igual modo, la adjetivación cobrará cierta importancia en los poemas, dando una especial viveza a los textos.

En la misma línea se mueve cuando aborda la silva, esa combinación de heptasílabos y endecasílabos de rima consonante, en el poema «Metrópolis» (Feria, 2008, p.52), en una estructura paralela al inicio que da Góngora a su *Soledad Primera*: ABCDdEBACEfgfG. Y también demuestra su dominio del octosílabo al componer el poema «La sombra» (Feria, 2008, p. 64) con cuatro tercetillos, donde riman los impares en consonante y el verso que queda suelto rima en asonante con el primero y tercero de la estrofa siguiente, como se ve a continuación:

### **La sombra**

Por los escombros del alma  
viene la sombra sin tiempo  
al alambre de la palma.

Hay cansancios en su acento  
de campanas sin saliva  
por la rutina del viento.

En la mano está su herida:  
el cuello por los metales  
y la calle sin salda.

Está la herida delante.  
Mano con sombra de sogá  
y en la sogá algún semblante.

Y si hablamos de la estructura como vertebrador, dentro de cada poema, no lo es menos el título. Los títulos de los poemas adquieren gran importancia al servir de presentación y de guía de lectura; hacen en muchos casos de llave cognitiva, que da sentido al texto que le sigue. Títulos directos, que responden al estímulo de la propia obra, que en sí podría ser definida como abrupta, tosca, alejada del refinamiento.

Porque los poemas mantienen una voz poética omnipresente, intensa, que describe la sociedad desde el ras de suelo, haciendo especial hincapié en las capas que se desean invisibles o en segundo plano. No hay pudor, ni en las temáticas ni en el lenguaje que ha de emplearse para el propósito poético. Y ese propósito es ser el descriptor de una sociedad oscura, tapada, de ahí el que el libro sea un escarbadero: «Sitio donde escarban los jabalíes, lobos y otros animales» (RAE).

De hecho los animales están muy presentes en la obra, jugando el papel de la animalización de la sociedad, a través en muchos casos de la lectura social por medio de la actividad de estos seres, en su relación con lo humano. Así que no sorprende el encontrar referencias a monos, tortugas, grillos, lagartos, etc., como título y punto de partida de un buen número de poemas.

Lo llamativo de la obra es que ésta se construya en torno a ese eje, el de los animales, y el de las escalas y estructuras sociales. De este modo se da paso a una honda revisión crítica, en ese entremezclarse, de la sociedad en la que habitamos. Sin pudor, con aséptico desgarro en muchos casos, como por ejemplo en el poema «Los herederos» (Feria, 2008, p. 49):

Donde el cirio del sida se consume  
Y raspa una pizarra la abstinencia,  
entre piojos, jeringas y pañales,  
arañazos del mono y de las ratas ;

donde muerde la boca en los cartones  
 la ortiga cruda de su desencanto,  
 donde se folla al precio de la aguja  
 y pasa la hepatitis relamiéndose;  
 donde rondan los buitres a diario  
 y el jaque del caballo a la persona,  
 en los escaques negros de la calle,  
 sin flores ni portadas de revistas,  
 sin coronas de rey pero con genes,  
 también nacen los niños del futuro.

En ese acercamiento a los distintos grupos sociales se da un proceso de descripción poética de personajes del entorno urbano, como arquetipos sociales, con poemas como «Homo ludens», «El repatriado», «Los presos» o «El ídolo», por señalar algunos. Todos ellos tratados desde la sombra, escarbando en lo oscuro, perforando en realidades abandonadas, como en «El ídolo» (Feria, 2008, p. 61), que enfoca sobre un ídolo caído, ahora envuelto en la ruina y en el olvido de la fama.

Todo ese entorno crea un universo alejado de tabúes, porque en el escarbadero, en los arrabales, no hay tabú posible. Por eso la sensualidad y la sexualidad se dan cita con lenguaje directo –como en los poemas «Las putas» y «Sexo»-, o el mundo de la droga aparece en primer plano en otros poemas. Precisamente, ese submundo es el que se muestra en el poema «Muchacho con mono de la mano» (Feria, 2008, p. 50), un poema que difiere con el resto del libro, por su estructura desligada de la coherencia, con un tono más directo, donde cada verso se inicia con mayúsculas y no aparece casi ningún signo de puntuación:

Sudar sudar  
 Tan sólo hay cosas  
 Lamer las heridas cuya voz fui olvidando  
 Teléfonos y moscas  
 Inútiles trabajos y autobuses  
 El hacha de la paz de algún amigo  
 Escaleras exámenes semáforos  
 Comidas salpicadas por debates  
 Dios y el demonio plátanos y fútbol  
 Negarle sombra a las paredes de la prisa  
 Familia la salud guerras mundiales  
 Verdad un sacapuntas un mechero  
 Pedir perdón  
 Follar  
 Pegar una paliza

Sudar sudar  
Vivir vivir:  
Tan sólo hay cosas  
Entre el camello y yo.

En definitiva, *El escarbadero* es una obra que empleando moldes que podríamos definir como clásicos, se adentra en la hermosura de lo grotesco, de lo no deseado, al menos en la primera línea social. Se acerca a las afueras, a los excluidos o incomprensidos, configurando una obra que es una reflexión político-social.

### **7.1.10. Carmen Garrido Ortiz: La hijastra de Job**

En la edición del año 2008 del certamen, el jurado estuvo compuesto por Ana Sofía Pérez, Juan Lamillar, Antonio Rivero Taravillo, Felipe Benítez Reyes y Antonio Cano, y presidido por la Coordinadora Provincial de Cádiz del Instituto Andaluz de la Juventud, Rosa María Caro. Este jurado falló en favor de la obra *La hijastra de Job* de Carmen Garrido Ortiz.

#### **Datos de la autora<sup>12</sup>**

Carmen Garrido Ortiz (1978) es natural de Fernán Núñez, Córdoba. Estudia Periodismo en la Universidad de Sevilla y posteriormente realiza un Máster en Relaciones Internacionales y Comunicación en la Universidad Complutense. El trabajo final de máster se centra en política en Oriente Medio, temática sobre la que sigue investigando y que aparece de manera transversal en sus obras.

Como periodista, ha trabajado en las secciones de Cultura de Diario Córdoba y ABC Córdoba, además de realizar diversas investigaciones sobre el conflicto palestino-israelí; la situación del Sáhara Occidental y otras cuestiones relacionadas con el mundo árabe. También ha sido profesora de español en AJI (Asociación Española de Trabajadores Marroquíes). Su periplo vital le ha llevado a vivir en lugares como Sevilla, Madrid, Marrakech, Argentina, París y Copenhague.

Además de especialista en Oriente Medio, su temática preferida, investiga y estudia sobre las poetas rusas Ajmátova y Tsvetáieva, la obra de García Lorca, y la novela negra italiana.

---

<sup>12</sup> Referencias tomadas de: Calvo Galán, 28 de enero 2010; Castro, 11 de junio 2012; Moreno, 2010; Sabido, 2010b; Wikipedia, 2014.

Ha participado con colaboraciones en revistas culturales digitales como *Ucronías*, *Elparchedigital*, *Panfleto Caleidoscopio*, *Letralia*, *Jazztelia*, *Almiar*, *Margen Cero*, *Narrativas*, *Letratlántica* o la *sombradeleserpento*. Forma parte del colectivo de poesía madrileño Pólemos, vinculado a la Asociación Clave 53. Administra el blog literario *La dama de verde* - finalista, según Revista de Letras, como mejor Blog de Creación Literaria Nacional 2009- y escribe en la web *Viaje a Ítaca*.

Como escritora trabaja tanto la prosa como la poesía. En el género narrativo podemos señalar que su obra se encuentra antologada en los libros de relatos *El cuento, por favor* (VV.AA., 2007) -con *La bofetada*, obra ganadora del certamen de cuentos de Ediciones Fuentetaja-, *Velamen* (Asociación de Escritores Noveles, 2008), *El relato más corto del verano* (2008) y *Asentamientos* (VV.AA., 2009). El diario *El País* selección sus microrrelatos *Hartazgo* y *Camille Claudel* con motivo de El Día del Libro 2009.

En cuanto a su poesía, se encuentra recogida en obras colectivas como las antología del *Recital Chilango Andaluz RCA 2009* (Vergara & Villaseñor, 2009) y en *Poesía rosa roja verde para lectores naranjas* (Domínguez, 2009). De manera individual, la primera obra de Carmen Garrido es su poemario *La hijastra de Job* (Garrido Ortiz, 2009), galardonada con el Premio Andalucía Joven de Poesía 2008. Y en 2011 verían la luz sus, hasta la fecha, otras dos obras. De un lado *El parteluz* (Garrido Ortiz, 2011a), publicado por la Diputación Provincial de Cádiz, dentro de la colección de poesía Alumbra, coordinada por Carmen Moreno. Y en 2011 obtiene el Premio Nacional Miguel Hernández por su poemario *Garum* (Garrido Ortiz, 2011b), publicado por la editorial Devenir en otoño del mismo año.

De su obra se ha destacado que es como «la de Góngora en el S. XXI, barroca y de un andalucismo latente. El legado árabe-andalusí impregna cada una de sus imágenes, cada uno de sus versos» (Moreno, 2010). Una afirmación que habría que leer especialmente en clave cordobesa, y con especial atención lo vital y lo experiencial, arraigado a la tierra. Así recoge Calvo Galán (28 de enero 2010) rasgos personales que se traslucen en su obra: «Le encanta hablar, bailar flamenco, Córdoba y su campiña, todo lo árabe, el mar del Norte, los zarcillos, el frío, las velas y los viajes».

Por ejemplo, de su último trabajo editado, *Garum* (Garrido Ortiz, 2011b), se ha destacado la combinación a medio camino entre la prosa y el verso libre, y cómo la autora cuenta su propia experiencia, extraída de las relaciones con las personas que ha encontrado en su vida (M.L.M., 2010). El jurado del Premio Nacional de Poesía Miguel Hernández destacó, por medio de Díaz de Revenga, la forma

original del poemario, el que los poemas estuvieran formados por largos versículos que permiten divagar, y los recursos poéticos de los que se vale, sin dejar pasar por alto el que el título rememora una salsa romana hecha de vísceras (Andreu, 22 de marzo 2011).

Siempre interesante es la propia definición que un escritor hace de su obra, en este caso recurrimos a la «Poética» que facilita al blog de *Las afinidades electivas* (Calvo Galán, 28 de enero 2010), donde Carmen Garrido Ortiz describe su visión literaria en estas líneas:

### **Poética**

Escribo prosopoética, poemas como manantiales, largos, profundamente cordobeses: una manera de estar y vivir. El rojo y la pena negra, combinados.

Pienso que ese yo negro (del quejío) siempre tiene algo en común con el nosotros.

Ciertos vividores llevan cajones con mil vueltas en su interior. Dentro de ellos, el horror. Yo, también. Cuando lo abro, salen mis poemas y los otros vividores se consuelan.

Al detestar los convencionalismos -porque fui convencional- los denuncio, los maltrato, los humillo en los versos.

Desde la mirada periodística, me alancean la sensibilidad y muestro lo que nunca saldrá en los libros, con las palabras antiguas de los lugares de mi pueblo.

### ***La hijastra de Job***

En febrero de 2009 ve la luz la edición impresa de *La hijastra de Job*, a cargo de la Editorial Renacimiento. Un libro dividido en tres partes: «I. Desnuda (*Nue*)», «II. El Dolor (*La douleur*)» y «III. Las dunas, los viajes (*Les dunes, les voyages*)». Ya en la forma de presentarnos estos títulos de los apartados nos da pista de qué van a contener las páginas del libro: una visión holística del mundo, desde lo cultural, lo humano y lo paisajístico. Una atmósfera de reciprocidad, de convergencia, que atraviesa las 122 páginas del libro, y de ahí que el idioma no vaya a ser una barrera.

El francés, el inglés, el español en su versión de andar por casa, e incluso el latín, se dan cita en las páginas de *La hijastra de Job*. De hecho la obra es una gran amalgama, como el propio ser, como la propia autora, y así se define el libro como «una semi-autobiografía nacida de una forma particular de ver el sur. Vamos, un librito senequista y de colorrojo almagra» (*Maiques, Solsona & Martínez, 2009*).

El libro se salpica así de referencias personales y compartidas. Las primeras que destacan en la lectura son las que se sitúan en el encabezado de los poemas. La gran mayoría de los textos del libro aparecen con alguna referencia previa, ya sea dedicatoria, cita literaria, o diálogo de alguna película. Estas referencias ya marcan un primer eje de coordenadas, que destapan la formación emocional y cultural de Garrido Ortiz: Boris Vian, Antonio Machado, Beckett, Shakespeare, Christina Ricci, André Chenier, Balzac, Carver, Groucho Marx, Margarite Yourcenar o Federico García Lorca.

Pero el mundo de referencialidad no se queda en el marco exterior de los poemas, sino que aparece bien explícito a lo largo de los textos. Así del cine se menciona a Joan Fontaine, Bogart, Bette Davis, Dean o Monroe. Junto a personajes como Escarlata O'Hara, o títulos de filmes tales como *Esplendor en la hierba* y *El halcón maltés*.

La música también tiene su hueco en el recorrido del poemario, con Pucini, Edith Piaf, John Coltrane, los Escorpions, Boris Vian, «la Piquer», Bob Dylan, Mecano o Debussy. De igual modo hay referencias al mundo del arte, con Munch, Velázquez, Chillida, «La llave de los campos (Magritte)» (Garrido Ortiz, 2009, p. 31), o, como señala la autora en uno de sus poemas, «al fondo, Misterio y melancolía de una calle (De Chirico)».

Y, también, reseñas a lo literario. Andersen, Borges, Kafka, Lorca, Mario Benedetti, Virginia Woolf, Poe, Alejandra Pizarnik, Sylvia Plath, Henry Miller o Alfonsina Storni son los nombres de algunos de los escritores que vamos a ver referenciados en sus páginas. De igual modo personajes literarios como Casanova, *Oliver Twist*, Werther o la Morgana del ciclo artúrico. La mitología greco-latina también ocupará su espacio –Selene, Medusa, Furias, Averno, Hércules y Morfeo– junto a fuentes de la Biblia.

De lo expuesto hasta ahora se deduce que no hay una época concreta, ni un lugar, ni una estética única. El conjunto, la mezcla de estos itinerarios de referencias son los que conforman una identidad, que pasa de lo individual a lo compartido. Pongamos por ejemplo algunos fragmentos del poema «Los días de Dios» (Garrido, Ortiz, 2009, pp. 66-70):

(...)

Al alba del estío, llora a través de las lágrimas de las madres cuyas hijas asesinó porque, claro, eran estúpidamente jóvenes, tercamente perfectas. No lo sabían esas niñas de todos los agostos, pero hay gente que vive como su fueran el último Dean sin saberlo. Esas Wood, que nunca visitaron un

yate, aspiran a ser unas Monroe, sin haber olido nunca el mármol de la Casa Blanca.

(...)

Y mientras juega con los pujas de las tristesísimas casaderas indias, repite Like a Rolling Stone de Bob Dylan, que le enardece, le pinta veleidoso y criatura de los Sheraton y las campañas de Vouitton. Debería llevar tatuado el último poema de la Storni, una brizna de la hierba de las selvas de Quiroga. Dios -alguien le recuerda- es austero, aunque se regodee en aquella Pret-à-porter de Altman porque el único consuelo que ya ni encuentra es el de un Poe que lleva cuatro meses sin beber.

Los poemas forman un compendio de referencias, y además de literatura, música o cine, también, como vemos en el fragmento anterior, se citan marcas o términos del uso cotidiano, como Vouitton, o como Carrefour, Clinique, Olivetti, Nenuco, Nestlé, Nivea, Carduh, bics, Ipod, el papel Galgo o el teclado QWERTY, y un largo etcétera. A estas se suman las citas a medios de comunicación –ABC, Times o New York Times-, o las coordenadas espaciales, que hacen hincapié en el periplo, en la concomitancia: París, Nueva York, Venecia, Sena, Murano, el Bósforo, Versalles, Casablanca, Tejas, Reno, Sevilla, Yorkshire, el mar Rojo, Córdoba, Buenos Aires, Harvard o el Café Gijón. Espacios que se dan la mano, están a la distancia de un pensamiento.

*El resultado son poemas que «respiran, añoran pero se oxigenan, y nos hacen tener frío y sentir, al tiempo, las manos calientes abrazando la taza o el aliento cercano de quien se acaba de marchar»* (Talavera, 2010). El conjunto tiene sentido, porque es un libro vital, integrador, del que el lector ha de ser partícipe. Así lo expresa Talavera (2010), quien señala cómo el poemario es en sí una vuelta, necesaria, en la búsqueda de una felicidad, donde la autora «nos pide prestado un trocito del alma y logra respirar otro poco durante nuestra lectura». En esos puntos comunes es donde se hace la conexión, en esas referencias.

El libro, como indica el acta del jurado, destaca «por sus poemas, largos y discursivos, que ofrecen imágenes de gran plasticidad y fuerza poética» (El Día, 15 de noviembre 2008). Un lenguaje poético sugerente, bien armado en la estructura. Una estructura de versículos, ya reseñada en otras obras de la autora; versos de gran tirada, que mantienen un pulso constante con la prosa. Además dando lugar a poemas que recogen toda la idea discursiva de Carmen Garrido Ortiz, concretándose en extensos pasajes. En la edición de Renacimiento, ninguno de los poemas bajará su extensión de las dos páginas, siendo habituales los poemas que abarquen hasta cinco carillas. Aún así, no existe riesgo de pérdida del lector, esa

construcción de fondo, ese todo y esas referencias sirven de asideros, de lianas por las que se va construyendo la otra lectura.

Recuerdos, recorridos, vivencias y reflexiones dan forma *La hijastra de Job*, un diario poético-experiencial, que en su construcción holística no le hace ascos a casi nada, ni siquiera al léxico coloquial –lapislázuli, vajío, groupie- o a las grandes referencias. Juega, como ya hemos indicado, con el todo es todo. Casualidad o no, en el primer poema del libro, «Desnuda» (Garrido Ortiz, 2009, pp. 13-14), leemos «entonces, sería como cuando llegan los primeros fríos y yo sueño con El pequeño vals vienés», y en esa primera cita referencial de la obra ya dudamos si habla de Lorca, de Leonard Cohen, Enrique Morente,... o de todos.

### **7.1.11. Virginia Aguilar Bautista: Seguir un buzón**

La edición del año 2009 del certamen congregó como jurado a los poetas Álvaro García, Ana Rossetti, Luis Muñoz, Rafael Espejo, y al editor José Carlos Rosales, presidido por la coordinadora provincial del Instituto Andaluz de la Juventud en Granada, Olga Manzano Pérez. La obra que resultó ganadora fue *Seguir un buzón* de Virginia Aguilar Bautista, natural de Málaga.

#### **Datos de la autora<sup>13</sup>**

Virginia Aguilar Bautista (Málaga, 1977) es Licenciada en Derecho por la Universidad de Málaga y Máster en Urbanismo por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Su vertiente profesional la ha desarrollado como abogada urbanista tanto para promotoras inmobiliarias como para la Administración. Actualmente, y posteriormente se ha dedicado al libre ejercicio del Derecho.

En cuanto a su producción literaria, obtuvo una mención especial por *Poemas al Vacío* en la Muestra Andaluza de Literatura Joven Málaga Crea 2009. También ha sido finalista con *Sólo digo una cosa* de La Voz + Joven 2009, certamen poético convocado por Caja Madrid. Y ese mismo año fue galardonada con Premio Andalucía Joven de Poesía. Ha sido incluida en las antologías *Y para qué + poetas. Herederos y precursores, Clave de Sol. 16 sobre la música (jóvenes poetas malagueños)*, de la Colección Málaga Poesía Capital, selección del profesor D. Francisco Ruiz

---

<sup>13</sup>Datos biográficos de: Díaz Martínez, 2012; Díaz Martínez & Jiménez, 2010; IAJ, 2013; Sabido, 2010a.

Noguera, así como en la antología *Y habré vivido. Poesía Andaluza Contemporánea*, selección publicada en mayo de 2011 a cargo de Jesús Aguado, Aurora Luque y José Antonio Mesa Toré para el Centro Cultural Generación del 27.

Su poesía se caracteriza por poemas que tienden a la brevedad, al instante, en un compendio de «pocas palabras muy bien puestas», según Díaz Martínez (2012). Quien aña de que «su concisión se apoya en una pulcra estructura métrica y en un correlato reconocible (...). Su secreto se esconde detrás de las palabras, en el plan cuidadosamente urdido para enfocar el tiro, el golpe, la frecuente paradoja que se desea escenificar». Un lenguaje en apariencia sencillo, donde los poemas crecen alrededor de las asociaciones de ideas, el simbolismo y las «trampas narrativas». Una poesía que transpira lo experiencial. La propia Virginia Aguilar define su poesía de la siguiente manera (Díaz Martínez y Jiménez, 2010, p. 78):

Mi poesía responde a la satisfacción de una necesidad que tengo que atender constantemente, como quien entretiene a un niño. Me remango y digo en voz alta que no hay trampa ni cartón, aunque todos sepamos que sí que hay. Lo que no hay es red. La poesía con mayúsculas creo que debe partir de una concepción absurda de la vida desde ahí, tan alto, nos exige saltar sin miedo, porque es sólo magia.

Una obra poética que hasta la fecha se recoge dispersa en algunas publicaciones físicas y digitales, y que como libro hasta ahora sólo tenemos publicada en la obra galardonada en este certamen. Y que contemplaremos a continuación.

### *Seguir un buzón*

La obra ganadora de la décima edición del Premio Andalucía Joven de Poesía sale a la luz en marzo de 2010. Publicado por la editorial Renacimiento, con cubierta añil y 86 páginas. La estructura del poemario se organiza en torno a tres grupos de poemas. «Primera parte», con 33 poemas, «Segunda parte», con 22 poemas, y cierran el libro siete poemas bajo la denominación de «Coda» -al que añade el subtítulo «Siete postales. Tankas<sup>14</sup>», a modo de aclaración-. Una colección de poemas que giran en torno a una concepción absurda de la vida (Justicia, 2010).

En palabras de Díaz Rosales (2010a), la obra representa un «breviario del nihilismo combatido con la revisión de lo pactado». Las páginas de *Seguir un buzón* se llenan de poemas breves que aportan otra mirada a la realidad. Desde una

---

<sup>14</sup>Tanka es un tipo de composición poética de origen japonés, de cinco versos, cuya métrica silábica es 5-7-5-7-7.

aparente sencillez, se replantea el orden, la estructura, y el perfil de la lógica. Y esa sencillez se cimenta en no abrir exposiciones metafísicas, sino en optar por «lo cotidiano como eje central de la creación: es la intrahistoria lo que interesa, y en ella la reflexión que surge».

De este modo la autora, como leemos en la contraportada de la obra, «busca el lado mágico de lo cotidiano desde un punto de vista un poco pesimista a veces, y falsamente ingenuo» (Aguilar, 2010). Se trata de un diario personal, íntimo, tal y como expresa Díaz Rosales (2010b), «porque no rehúye en modo alguno de lo cotidiano como eje central de la creación: es la intrahistoria lo que interesa, y en ella la reflexión que surge». Y aprovecha elementos como el paso de las horas, del tiempo, de las horas muertas, para dar riendas sueltas a su poesía, o en situaciones cotidianas y espacios domésticos. Espantar moscas, ver un insecto, un ventilador, cocinar o colgar cuadros, son algunos de los puntos de partida para los poemas del libro. Sirva de ejemplo el poema titulado «Moscas» (Aguilar, 2010, p. 65):

### **Moscas**

¿Sienten espanto,  
-verdadero terror-  
ante el lentísimo  
y torpe manoteo  
que doy al aire?

Y junto a esta línea cotidiana aparecen las referencias a los periódicos. Surgen poemas a partir de una noticia, o de un titular, fragmentos de realidad que va recortando. Así si el diario El País regalaba un suplemento sobre ciudades, pues Virginia Aguilar lo codifica y decodifica en «Berlín» (Aguilar, 2010, p. 17): «El País vende ciudades/ de lunes a miércoles/ Hoy he comprado Berlín/ -una compra rápida/sin cola y sin problemas-/ y no sé qué hacer ahora/ con toda una población/ a la que no comprendo». Y ocasiones en las que, indica Bonilla (19 de abril 2013), la noticia es en sí misma poética, como en «Inflamable» (Aguilar, 2010, p.67), que recoge la información de alguien que, al prenderle fuego a las cartas de su ex, calcina mil novecientas hectáreas (Bonilla, 19 de abril 2013).

La realidad habla otros idiomas en el proceso de interpretación del mundo que impone Virginia Aguilar en sus textos (Díaz Rosales, 2010b, p. 530), cualquier cosa puede ser otra, abrir caminos inexplorados, como cuando la factura de la luz da paso a la primavera en el poema «Consumo» (Aguilar, 2010, p. 54):

### Consumo

Al leer la factura  
de la luz de este mes  
sé que acabó el invierno.  
Nunca llegué a pensar  
que Endesa me hablaría  
sobre amor y estaciones.

La metapoesía y lo metalingüístico es otra de las líneas temáticas que presenta este libro. Utilizar la lengua para hablar de la lengua, la poesía para hablar de la poesía, un recurso que si bien no es novedoso, sí es cierto que sigue sorprendiendo al lector, y que viene a complementar ese replantearse y cuestionar el entorno.

Otro grupo de poemas son aquellos que se centran en la enfermedad, la psique y la hipocondría, entre otros aspectos de la salud, que en muchas ocasiones aparecen entremezclados con referencias a la literatura. Aparecen así títulos como «Alergias», «Conjuntivitis», «Betadine, tiritas,..», «3 mg.», «Miopía» o «Hipocondría». Una temática que aparecerá salpicada en otros poemas, alrededor de los miedos usuales y rutinarios, como en los versos «Muy pocas cosas / hacen más compañía / que un dolor leve» del haiku titulado «Presencia».

Precisamente esa vertiente oriental, recogiendo modelos de poéticos de herencia japonesa, como los haikus<sup>15</sup> y tankas, es otra característica de este poemario. Una tendencia a lo breve, a lo directo, que encontramos como «de los haikus barajados a lo largo del poemario» (Máximo, 2011) o en bloque, como sucede con la colección de tankas que componen la sección «Coda». Esta brevedad de la «economía oriental», que señala Bonilla (19 de abril 2013), aporta «la capacidad para fijar la fuerza del ingenio en un solo detalle, permite a la autora momentos de deslumbrante síntesis». Quizás esta tendencia a lo mínimo responda a que «por encima de la variedad de situaciones en las que el discurso poético se afila, el hilo conductor en este poemario sigue siendo el vacío, que de manera más o menos manifiesta articula un discurso, arteria principal» (Díaz Rosales, 2010). De la última parte de *Seguir un buzón*, aquella que congrega los siete tankas, Díaz Rosales los define como «breves punzadas donde la emoción adquiere mayor transparencia», e indica que recogen «la práctica del detalle apariencial que dibuja y trasciende

---

<sup>15</sup> Al igual que los tankas, el haiku es un tipo de composición poética de origen japonés, en este caso de tres versos, cuya métrica silábica es 5-7-5.

los límites sin dejar de abandonar lo inútil, y la búsqueda del sueño, pequeño paraíso de descanso».

Y en todo este proceso de lo breve, en muchas ocasiones los títulos de cada poema juegan un papel fundamental, cuya importancia radica en la plena comprensión del texto. El título se convierte en el referente necesario, en la llave que da acceso a la comprensión del poema.

En definitiva, *Seguir un buzón* supone una «victoria del ingenio» (Díaz Rosales, 2010a), que parte de la anécdota trivial para construir este universo poético. Para ello se vale tanto de la ironía -delicada, elegante, sofisticada y de «recatado pudor en su exhibición»- y del recurso de la «expresión justa». Una *Ilíada*, como afirma el propio Díaz Rosales (2010b), rutinaria y doméstica, «porque, al fin y al cabo, seguir a un buzón no es más que confiar en que haya alguien que (nos) escriba, y en el vacío de la no correspondencia se construye nuestro ser, quizás torturado, pero dispuesto ya a minimizar tragedias».

### **7.1.12. Alejandro Díaz del Pino: *Carretera abierta al amanecer***

El último galardón de la primera década del siglo XXI es otorgado a Alejandro Díaz del Pino por la obra *Carretera abierta al amanecer*. El premio, integrado en el programa Desencaja, lo otorga un jurado compuesto por José Andújar Almansa, Yolanda Castaño Pereira, Rafael Espejo, Luis Jesús Muñoz Moreno, Pedro Sevilla Gómez, y presidido por Guillermo Quero Sevilla, coordinador provincial del Instituto Andaluz de la Juventud en Granada.

#### **Datos del autor**

Alejandro Díaz del Pino nace en Málaga en el año 1984. Es licenciado en Periodismo, profesión que ha desarrollado en medios como Diario Sur o Editorial CSR. En el año 2002 obtiene el primer premio de Poesía para Escolares Generación del 27 en la modalidad juvenil, publicado por la red de Bibliotecas de Málaga, con *Nocturno*, un conjunto de ocho sonetos que surge de unas prácticas didácticas de la asignatura de Literatura en Bachillerato. Tras este primer reconocimiento, en 2006 obtiene el premio Ateneo-Universidad de Málaga por el poemario *El hombre concluso*. También recibe menciones del Área de Juventud de Málaga por los poemarios *El alimento de las quimeras* (2004) y *Fragmentos en quiebra* (2006). Participa en el programa artístico de la Diputación de Málaga *Paradojas poco ortodoxas: Artistas en movimiento*, con el que realiza recitales en institutos de la provincia malagueña y

publica algunos textos. Y en el año 2009 obtiene una beca de la Fundación Antonio Gala para Jóvenes Creadores (Alvea y Díaz Martínez, 2012, p. 199; Fundación Antonio Gala, 2013b).

La publicación en 2011 de *Carretera abierta al amanecer* (Díaz del Pino, 2011) supone su primer libro individual. Asimismo, ha sido incluido en la antología de poetas jóvenes *Frontera Sur* (2007), coordinada por el poeta malagueño Francisco Ruiz Noguera, y en *La vida por delante. Antología de jóvenes poetas andaluces* (Alvea y Díaz Martínez, 2012).

Su obra se forja en la idea del viaje como huida, de la huida como movimiento, del movimiento como motor, rondan la cabeza de este nómada, contrario a los anclajes morales y físicos que prefabrica la sociedad moderna, una línea que desarrolla y reelabora desde *El hombre concluso*. Una literatura donde afloran influencias de la norteamericana Generación Beat o del cineasta David Lynch (Sader, 2011).

### ***Carretera abierta al amanecer***

La obra premiada con el premio Andalucía Joven de Poesía supone, como en otros casos ya vistos, la primera incursión en el mundo editorial para este autor malagueño. La obra editada por la editorial Renacimiento sale a la luz en marzo de 2011 se compone de 39 poemas, cada uno de ellos organizados numéricamente aunque simulando que son el trazado de una carretera, las señales de puntos kilométricos, en ocasiones con algún subtítulo aclaratorio. Así tenemos «Km. 1 (Prefacio)», «Km. 2», «Km. 3» y sucesivos, hasta llegar al «Km. 38» como penúltimo poema y finalizar con el «Km. 0». El propio jurado hizo reseña de esta originalidad en la estructura entre los puntos a destacar de la obra. La influencia y el homenaje a la Generación Beat están muy presentes en la obra, y no será casual que el libro se abra con dos citas de autores de este grupo norteamericano: una de Allen Ginsberg y otra de Jack Kerouac, concretamente de la obra *On the Road*, en lo que viene a ser un guiño hacia el título elegido para el poemario.

Porque tanto el título como la estructura del poemario encaminan al lector hacia la «idea del viaje como una huida para escapar del caos» (Cortijo, 5 de enero 2011), lo que el propio Díaz del Pino define como «la idea de estar en continuo movimiento con el objetivo de no anclarse a nada ni física ni emocionalmente». La experiencia vital como reflejo en la escritura; «experimentar tanto delante del papel como con tu propia vida».

La noción de viaje es constante, el movimiento, el cambio de paisajes, elementos del viajero que aparecen repartidos a lo largo y ancho del libro. Así encontramos referencias como: tren, carretera, aeropuertos, kilómetros, caminos, nómada, lugares, horizonte, calles, mapa, coches, carreteras secundarias, metro o equipaje. Aparte de localizaciones concretas como puedan ser Venecia, Granada o Chicago. El viaje es una constante, y el periplo podría compararse con el de «un barquito de papel a la deriva» (Díaz del Pino, 2011, p. 17).

De la obra se ha destacado su surrealismo (Sader, 2011), cercano a la estética cinematográfica que imprime a sus obras David Lynch. Esto es debido a la fuerza de la imagen en muchos poemas del libro, verdaderos fogonazos de genialidad estética, dando lugar a versos como «Horizontes de luz y azúcar conversan con la lluvia» (Díaz del Pino, 2011, p.15) o «Puedo oír los vientos del norte convocar la calma,/ el verde estrépito renacer en tus manos minerales» (Díaz del Pino, 2008, p. 21).

El siguiente paso, tras la imagen surrealista, es la reflexión abstracta y la metafísica que se dan cita en el poemario, como en el «Km. 11» que reflexiona sobre el concepto del tiempo, o el «Km. 18» que ante lo fatal aboga por un *carpe diem* contemporáneo, rematado por los versos «Y si todo es terrible, tanto,/ dime por qué no te desnudas y lo celebramos» (Díaz del Pino, 2011, p. 36). Se dan cita el malestar, el grito, «la incomodidad metafísica de no saber dónde o por qué» (Sader, 2011). Esta metafísica reflexiva se puede comprobar perfectamente en poemas como éste (Díaz del Pino, 2008, p. 13):

### **Km. 3**

Optimismo antropológico, reinventarse.

Pero entonces un viajero, otro, cruzó ciudades oxidadas,  
conversaciones, submundos;

atravesó una plaza de yonkis que pedían papel de fumar  
y monedas que gastar en los estados de emergencia.

Ahora sólo le queda la podredumbre, caminar deprisa.

Cada humillación que fue quemando el metal de  
su pasaporte al olvido.

Junto a estos aspectos, aparece también con fuerza el de la ironía. Aspecto ya destacó en su momento el jurado del premio, al considerar un «acierto la mirada irónica» (Sader, 2011). Con juegos lingüísticos, «yo vacilo. / Tú vacilas. / Él bacilo» (Díaz del Pino, 2008, 27), paradojas como «Los bancos no daban crédito» (Díaz del

Pino, 2008, 38), o construcciones visuales como el poema «Km. 21 (Método científico)» (Díaz del Pino, 2008, 39).

Pero si hay algo especialmente destacable en *Carretera abierta al amanecer* es el que es un libro polisémico. Como señala Banegas (2011), es una obra en la que «se tocan varios palos y que no podemos resumir bajo ninguna etiqueta temática». Desde el FMI o la OMS, a hablar del kunfú, reflexiones sobre la mitología y la biblia, la música –como el «Km. 32 (30 de septiembre)» que se inicia con *Under my thumb* de los Rolling Stones-, al cine –con menciones a Woody Allen, James Dean, o *El increíble hombre menguante* de Jack Arnold-, al arte, la historia, lo cotidiano, lo urbano y la propia literatura; todo un crisol de referencias que construyen esta obra poliédrica.

Precisamente Díaz del Pino no oculta estas y otras referencias que toma para la construcción del poemario. Y en sus páginas encontraremos citas y referencias a autores de la Generación Beat, como Gingsberg y Kerouac, al músico Nacho Vegas en el «Km. 17» (Díaz del Pino, 2008, p. 34) -poema en el que a su vez incluye «El resultado fue, ya sabéis...» del preámbulo de *Donde habite el olvido* de Luis Cernuda-, y a Juan Carlos Onetti, en el «Km. 0», poema que cierra el libro, que es en sí un centón a partir de *La vida breve* del escritor uruguayo.

Una técnica, la del centón, que ya se atisbó en el poema «Km. 10 (16 de octubre, Jorge Boccanera» (Díaz del Pino, 2008, pp. 24-25), donde remata las tres primeras estrofas tomando prestados versos del poeta argentino Jorge Boccanera.

En definitiva, y como plantea Banegas (2011), Alejandro Díaz del Pino ha configurado un conjunto de poemas «con un planteamiento sugerente a nivel de ideas, y con un buen trabajo desde el punto de vista lingüístico, pues, sin olvidar la profundidad, sus textos no adolecen en ningún caso de recargamiento innecesario. Un buen primer paso, sin duda». Una obra en movimiento, como la propia adolescencia.



## **II. INVESTIGACIÓN**



## **1. Justificación y contextualización de la investigación**

En pleno siglo XXI la literatura está perdiendo terreno como elemento de prestigio social. Las nuevas generaciones encuentran otras propuestas de ocio más arraigadas a sus costumbres, muy alejadas de lo literario. Las instituciones académicas, por tanto, se convierten en el núcleo principal donde se pone al alcance de los jóvenes el hecho literario.

Aparentemente, a pesar de los esfuerzos de los planes de estudio, nuestro alumnado cada vez desarrolla en menor medida la competencia lectora, y de la mano, la competencia literaria. Indicadores como el que bienalmente ofrecen los estudios PISA, o los propios baremos del Ministerio de Educación, así lo refrendan. Y este desapego hacia las letras por los adolescentes se pronuncia aún más si nos centramos en el género poético.

Sin embargo, las legislaciones vigentes recogen el lugar primordial del Área de Lengua Castellana y Literatura, relevante por el número de horas lectivas y por el rango de obligatoria que ostenta, e imprescindible para la promoción de curso. La competencia literaria, dentro de las competencias a las que contribuye el área servirá a la persona a enfrentarse con autonomía a los textos literarios, a discernir características, asimilar conceptos y desarrollar aprecio por los valores artísticos que las obras ofrecen.

Esta concepción parece muy alejada de los actuales intereses de los adolescentes que ocupan las aulas de Secundaria. Pero quizás cabe preguntarse dónde está el origen del problema y en qué momento se inicia ese desapego hacia lo literario. Nos planteamos por qué no les atrae la poesía, la pertinencia de la propuesta de lecturas que se lleva a las aulas, los temas que se seleccionan, la

extensión de su tratamiento, la presentación e interés de las épocas de los textos, y finalmente la metodología seguida.

Con esta investigación pretendemos arrojar algo de luz sobre estas cuestiones de compleja respuesta. Para eso hemos ahondado en los planes de estudio y las líneas actuales de trabajo en la educación literaria, con factores tan determinantes como los intereses o la intertextualidad. A su vez hemos revisado la primera década del Premio Andalucía Joven de Poesía, un corpus de obras realizado por jóvenes de la Comunidad Andaluza, que nos sirven como referente de recepción y emisión de textos literarios, en línea con intereses más próximos a los adolescentes sobre los que incide nuestro estudio.

En este sentido, nuestra investigación pretende recabar datos acerca de la competencia literaria del alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el marco educativo de Andalucía, sus intereses, el lugar que ocupa la poesía, y las líneas metodológicas que son más propias para sus necesidades. El objeto es proponer respuestas y propuestas que en el marco educativo puedan ayudar a desarrollar la competencia literaria de los jóvenes que estudian Educación Secundaria.

## **2. Hipótesis y objetivos de la investigación**

Partimos de la hipótesis de que el alumnado de Secundaria de la Comunidad Autónoma andaluza, que es donde se enmarca nuestra investigación, no muestra interés por la literatura -menos por la poesía- y no tiene hábitos de lectura. Analizar por qué ocurre esto y variar aspectos vinculados con su enseñanza, tales como temas, lecturas propuestas y enfoques podría mejorar el desarrollo de la competencia literaria.

En consecuencia, el objeto de esta investigación es determinar las preferencias y hábitos lectores de los adolescentes andaluces en general y de manera específica en el ámbito de la poesía, con la finalidad de diseñar una propuesta didáctica que responda a los intereses y necesidades detectados.

- Objetivo 1. Conocer el estado de la cuestión en cuanto a la enseñanza de la Literatura y la competencia literaria, así como la normativa vigente para el desarrollo del currículum.
- Objetivo 2. Estudiar las posibilidades literarias y educativas de las obras reconocidas con el Premio Andalucía Joven de Poesía, como

obras poéticas realizadas por jóvenes y con temas y propuestas cercanas a la identidad de los adolescentes que ocupan las aulas.

- Objetivo 3. Determinar el nivel de competencia literaria del alumnado de Secundaria en Andalucía, su contacto e intereses con el hecho literario y, concretamente, su relación con el género de la poesía, las dificultades que encuentran en él y posibles vías de acceso.
- Objetivo 4. Confeccionar una propuesta didáctica para alumnos de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía que responda a las necesidades detectadas en nuestra investigación.

### **3. Diseño de la investigación**

#### **3.1. Naturaleza de la investigación**

Una vez fijados los objetivos hemos de decantarnos por la metodología científica a seguir. En nuestro caso concreto optamos por el modelo cuantitativo, en la búsqueda de la mayor objetividad posible a la hora de delimitar el nivel de competencia literaria del alumnado andaluz de Educación Secundaria. Una metodología ampliamente extendida en el ámbito de las investigaciones del ámbito científico-social, y que precisamente Abalde y Muñoz Cantero (1992) señalan como idónea a la hora de realizar una «investigación normativa, cuyo objetivo está en conseguir leyes generales relativas al grupo». Un método que «se reserva el azar y se atribuye la norma» (Ibáñez, 1988), a fin de sistematizar el perfil general de nuestro alumnado.

Las características generales del paradigma cuantitativo se pueden resumir en las que recoge la tabla siguiente (Reichardt & Cook, 1986):

| PARADIGMA CUANTITATIVO   |
|--|
| • Empleo de métodos cuantitativos.   |
| • Positivismo lógico, busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos. |
| • Medición penetrante y controlada.  |
| • Objetivo.  |
| • Al margen de los datos. Perspectiva desde fuera.   |
| • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.                  |
| • Orientado al resultado.  |
| • Fiable: datos sólidos y repetibles.  |
| • Generalizable.   |
| • Particularista.  |
| • Asume una realidad estable.  |

*Tabla 11. Características del paradigma cuantitativo*

De modo más esquemático, Jiménez & Tejada (2004) sintetizan las características y planteamientos teóricos que componen este método del siguiente modo:

- a) *Fundamento teórico.* Positivismo lógico. Empirismo.
- b) *Finalidad de la investigación.* Describir, explicar, controlar, dominar, predecir, verificar; elaborar leyes universales y generalizar.
- c) *Relaciones sujeto-objeto.* Independencia, neutralidad. Muestras representativas. Ausencia de valores. El hombre es objeto de investigación. Objetividad.
- d) *Tipos de saber.* Universal técnico, regido por leyes nomotéticas.
- e) *Relaciones teoría-práctica.* Disociadas, separadas. La práctica es una tecnología, la teoría es la norma que la debe regir.
- f) *Criterios de calidad.* Objetividad, validez y fiabilidad.
- g) *Metodología.* Cuantitativa, hipotético deductivo.

La metodología cuantitativa realiza un análisis estadístico que pretende acercar los resultados de unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia más amplio y definitorio (población) (Rodrigues, Hoffmann, Mackedanz & Hoffmann, 2011). Esto se lleva a cabo con el empleo de una técnica de observación estructurada no participante (Cohen, Manion, & Morrison, 2011) aplicada sobre un muestreo deliberado o intencional, con un tamaño en consonancia con el problema de la investigación para que la recogida de datos sea «provechosa» (Patton, 1990, p.

169). En otras palabras, una metodología que se apoya en «elementos cognitivos y en datos numéricos extraídos de la realidad, procesados estadísticamente para probar teorías» (Del Canto & Silva, 2013, p.25).

Los resultados de la muestra siempre mantendrán la incógnita de si el encuestado ha respondido según un criterio válido, creando la duda sobre si se mide lo que se quiere medir. No obstante, sí que es un método fuerte en lo que a validez externa se refiere, pues lo que encuentran es generalizable a la población (Rodríguez, 2007, p.12). Se crea por tanto un debate, difícilmente superable, entre la noción de «verdad», en unos resultados que se han de mover entre los criterios (Salas, 2011) de verdad y certeza, objetividad y replicabilidad, y precisión. Ninguno de ellos es absoluto, pero cuanto más estricta sea la investigación, existirá una mayor tendencia hacia los mismos.

### 3.2. Fases de la investigación

La investigación se secuenciará en una serie de fases, dependientes unas de otras, en lo que supone un recorrido en etapas o tareas. Todo este proceso lo podemos dividir en dos niveles, uno racional y otro empírico. En el primero predomina la interpretación, la reflexión lógica y la elaboración de relaciones significativas; en el segundo la observación, las técnicas instrumentales:

| Niveles proceso de investigación científica |  |
|---|--|
| Nivel racional                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planteamiento del problema</li> <li>▪ Formulación de la hipótesis</li> <li>▪ Contraste</li> <li>▪ Interpretación y explicación</li> <li>▪ Generalización</li> </ul> |
| Nivel empírico                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recogida de datos</li> <li>▪ Organización de los datos y análisis</li> <li>▪ Aplicación de las pruebas de significación estadística</li> </ul>                      |

Tabla 12, Niveles de la investigación científica

Es la misma línea que menciona Bartolomé (1984), quien señala que toda investigación científica presenta dos elementos: los datos (las observaciones) y la teoría (explicación).

### 3.3. Procedimiento de la investigación

La organización de nuestra investigación ha seguido un como el que se expone a continuación, si bien no ha tenido una linealidad estricta:

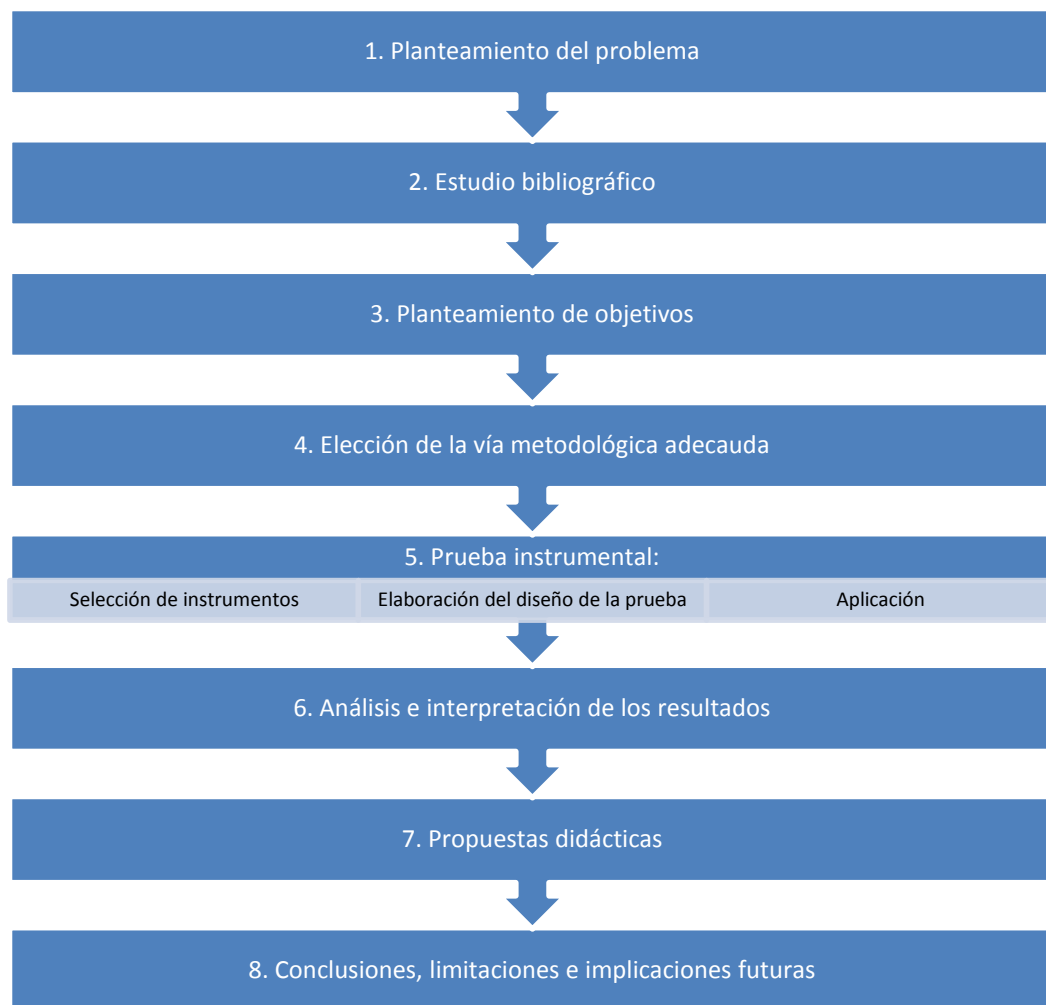


Figura 3. Procedimiento de la investigación

#### 1. Planteamiento del problema

El comienzo de la investigación se basa en el planteamiento de un problema y de su consiguiente hipótesis. Como ya hemos señalado, en nuestro caso identificamos por la experiencia directa o a través de otros agentes, el especial

desapego que se produce hacia la literatura en la etapa de Educación Secundaria. Algo aún más destacable en el género poético.

## **2. Estudio bibliográfico**

La revisión de la literatura en torno a los aspectos que convergen en nuestra investigación. Se realizó atendiendo a tópicos como el de la competencia literaria, la educación literaria, la intertextualidad y las normativas legales que rigen el sistema educativo. Además, se procedió al estudio y análisis de las obras literarias que podrían servir como base para la propuesta didáctica. En este proceso también se han revisado trabajos en consonancia con la línea de investigación que hemos seguido, para tomar buena nota de los métodos, herramientas y resultados obtenidos.

## **3. Planteamiento de objetivos**

Establecido el planteamiento del problema de investigación y la hipótesis se marcaron una serie de objetivos para concretar y sistematizar el desarrollo del estudio.

## **4. Elección de la vía metodológica adecuada**

El planteamiento de toda investigación depende de la metodología empleada. La revisión de otros estudios nos hizo comprobar que la vía cuantitativa sería la más eficaz para trazar un perfil del alumnado de ESO en Andalucía, pues permite obtener resultados generalizados. Asimismo, esta elección abría el camino hacia el instrumento a emplear.

## **5. Prueba instrumental**

La metodología cuantitativa ofrece un abanico de instrumentos a la hora de abordar el campo de estudio. Nuestra opción fue el cuestionario, al entender que era el tipo más adecuado. Configuramos un cuestionario afin al objeto de nuestra investigación, al que pasamos varias pruebas y revisiones. Realizamos un plan de muestreo, seleccionamos la muestra y procedimos a la recogida de datos.

## **6. Análisis e interpretación de los resultados**

Una vez realizado el proceso instrumental, procedimos a recabar la información conseguida y analizar los resultados que los cuestionarios facilitaron. En este punto, junto a los resultados, se combinan los conocimientos adquiridos en nuestra revisión de literatura científica y el planteamiento de nuestros objetivos.

## 8. Propuesta didáctica

Los datos recabados nos permitirán establecer pautas metodológicas para diseñar una propuesta didáctica con la finalidad de mejorar el desarrollo de la competencia literaria en el marco de la poesía. Con esos datos componemos una propuesta didáctica que favorezca el desarrollo de esta competencia en el marco de la poesía.

## 9. Conclusiones, limitaciones e implicaciones futuras

Finalmente, las conclusiones permiten comprobar nuestra hipótesis. Se valoran las limitaciones encontradas a lo largo del proceso. Y se abre el campo a futuras implicaciones, nuevos caminos o ampliación de la investigación.

## 4. La muestra

En toda investigación ha de plantearse cuál es la población que va a ser objeto de estudio, y si es posible acceder por completo a ella. En nuestro caso, la población corresponde con el alumnado de ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que ronda los 370.000 matriculados<sup>16</sup> (MECD, 2013). Un número bastante alto como para concebir el acceder a todos y cada uno de ellos.

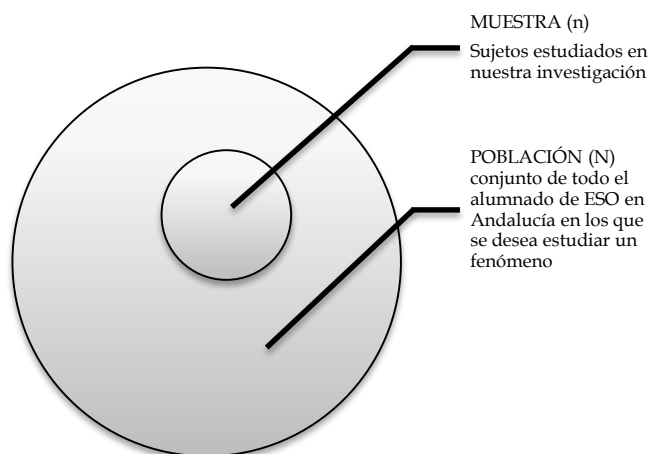


Figura 4. La muestra

<sup>16</sup> Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2012-2013 en Andalucía era la comunidad autónoma con más alumnado en ESO, correspondiendo al 20.6% del total nacional, con 376.224 matriculados.

Los sujetos que integran la muestra son adolescentes de entre 12 y 17 años, pertenecientes a los cuatro cursos de ESO, de siete de las ocho provincias andaluzas, en un total de 657 sujetos, quedando pareja la división por sexos con 324 hombres y 333 mujeres. En cuanto a cursos, destacan los dos cursos superiores de Secundaria, aunque sin demasiado desequilibrio: 1º ESO con 140 alumnos, 2º de ESO con 138, 3º de ESO con 177 y 4º de ESO con 202.

Para el acceso al campo se contactó con grupos docentes de todas las provincias para que nos facilitaran el acceso a los distintos centros y grupos seleccionados en las distintas provincias andaluzas.

Asimismo, al ser un proceso en el que el investigador no participaba directamente, se facilitó una guía de cumplimentación del instrumento de investigación, para que el docente o responsable tuviera unas nociones mínimas y disipar posibles dudas.

El desarrollo de la investigación fue posible en todas las provincias a excepción de Granada, donde el Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Territorial en Granada de Educación, Cultura y Deporte no dio permiso para realizar la investigación en sus centros (ver Anexo 4).

## **5. Proceso y técnicas para la recogida de datos**

La herramienta utilizada para la recogida fue el cuestionario. Si bien en un primer momento también se barajó la opción de completar dicho instrumento con entrevistas personales a docentes y alumnado de Secundaria, se descartó por la dificultad de realizarlas en las 8 provincias andaluzas (lo que habría supuesto el empleo también de una metodología cualitativa). Así, se optó por el cuestionario como único instrumento de investigación.

### **5.1. El cuestionario**

El cuestionario se presenta como una de las principales herramientas que el investigador tiene a su alcance a la hora de realizar un estudio aplicando la metodología cuantitativa. Proporciona un sistema de recogida amplia de información sobre los objetivos propuestos. Marconi y Lakatos (1999) lo definen como un instrumento de recogida de datos constituido por una serie ordenada de preguntas, que deben ser respondidas por escrito y sin la presencia del entrevistador.

En nuestro caso, como indica García Muñoz (2003, p.2), es un instrumento muy útil para la recogida de datos, «especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos».

Si bien es cierto, como señala Foddy (1996), en ocasiones el cuestionario se convierte en un mero listado de preguntas planteado de manera inconexa y apresurada. Para que no sea así, es necesario considerar el cuestionario como un procedimiento sistemático y flexible, que pasa por distintas fases de construcción y delimitación que tendrá que tener en cuenta desde su elaboración inicial, a controles sobre su calidad, aclaración de los objetivos a conseguir, diseño, redacción y elaboración de las preguntas, aplicación de una prueba piloto y la recopilación de los resultados (Padilla García, González Gómez & Pérez Meléndez, 1998; Santesmases, 1997).

La construcción del cuestionario consiste básicamente en traducir los objetivos específicos de la investigación en ítems bien redactados. Los objetivos, por tanto, han de estar bien fijados previamente para garantizar su adecuada instrumentalización. Y es que un buen cuestionario puede proporcionar datos en torno a (Cohen & Manion, 1990, p. 131):

- a) La descripción de la naturaleza de las condiciones existentes.
- b) La identificación de normas y patrones con los que se pueden comparar las condiciones existentes.
- c) La determinación de las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

En esta línea Munn y Drever (1995) indican que de igual modo que este instrumento da respuesta a objetivos descriptivos y su elaboración es compleja y laboriosa, también aglutina importantes ventajas, como el que aporta información estandarizada, ahorra tiempo y facilita la confidencialidad. Aún más extensa es la lista de ventajas y desventajas que se confiere al uso del cuestionario en el cuadro siguiente (Rodrigues et al., 2011):

| Ventajas  | Desventajas  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahorra tiempo, viajes y obtiene gran número de datos.</li> <li>• Alcanza mayor número de personas simultáneamente.</li> <li>• Abarca un área geográfica más amplia.</li> <li>• Ahorra personal, tanto en adiestramiento cuanto en trabajo de campo.</li> <li>• Obtiene respuestas más rápidas y más necesarias.</li> <li>• Hay mayor libertad en las respuestas, en razón del anonimato.</li> <li>• Hay más seguridad, por el hecho de las respuestas no sean identificadas.</li> <li>• Hay menos riesgo de distorsión, por la no influencia del investigador.</li> <li>• Hay más tiempo para responder y en hora más favorable.</li> <li>• Hay más uniformidad en la evaluación, en virtud de la naturaleza impersonal del instrumento.</li> <li>• Obtiene respuestas que materialmente serían inaccesibles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje pequeño de los cuestionarios que vuelven.</li> <li>• Gran número de preguntas sin respuestas.</li> <li>• No se puede ser aplicado la personas analfabetas.</li> <li>• Imposibilidad de ayudar el informante y cuestiones mal comprendidas.</li> <li>• La dificultad de comprensión, por parte de los informantes, lleva una uniformidad aparente.</li> <li>• En la lectura de todas las preguntas, antes de contestarlas, puede una cuestión influenciar a otra.</li> <li>• La devolución tardía perjudica el calendario o su utilización.</li> <li>• El desconocimiento de las circunstancias en que habían sido rellenos vuelve difícil el control y la verificación.</li> <li>• Ni siempre es el elegido quien responde al cuestionario, invalidando, por lo tanto, las cuestiones.</li> <li>• Exige un universo más homogéneo</li> </ul> |

*Tabla 13. Ventajas y desventajas del cuestionario*

Especial atención habrá que tener a la hora de poner coto a las desventajas, para que tengan la menor repercusión posible en el proceso de aplicación del instrumento. Algunas de las desventajas señaladas están vinculadas a la configuración del cuestionario, a su correcta comprensión por parte de los integrantes de la muestra. Aquí las preguntas, instrumento clave del instrumento, juegan un papel fundamental, desde su redacción, a los tipos, y a sus posibles respuestas. Entre los tipos podemos señalar tres categorías: abiertas, cerradas y de elección múltiple. Las abiertas sirven para obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada y sin límite preciso en la contestación; las cerradas ofrecen al usuario las alternativas posibles, a fin de obtener confirmación o desestimación ante una proposición; por último, las preguntas de elección múltiple posibilitan seleccionar una serie de alternativas, sin ceñirse a una sola respuesta. El

empleo de un modelo u otro dependerá de lo que queramos conseguir (Selltiz y otros, 1976):

Las preguntas cerradas o categorizadas son más eficaces donde las posibles respuestas alternativas son conocidas, limitadas en número y claramente definidas (...). Las preguntas abiertas son adecuadas cuando el tema es complejo, cuando las dimensiones relevantes no son conocidas o cuando el interés de la investigación reside en la exploración de un proceso o en la formulación de un asunto.

La configuración del cuestionario también ha de tener presente la duración y la fluidez del diseño (Anguera, 2003), de manera que no produzca rechazo a la hora de su cumplimentación. El conjunto del cuestionario que se ofrezca, sus preguntas, el tiempo empleado, la fluidez en su recorrido, favorecerá su comprensión y su buena realización, a fin de que los encuestados respondan de manera sincera o «correcta» (Hopkins, 1989) a lo que se les plantea. Y ahí reside gran parte del éxito del cuestionario, la validez de las respuestas.

Si nos referimos a la importancia de un buen seguimiento del cuestionario por parte del usuario, su diseño estético, su título, la presentación, serán asimismo importantes, pues aún sin pertenecer a la categoría del contenido de la investigación, sí que puede favorecer el resultado de la misma. De igual modo habrá de plantearse el formato, papel u online, valorando los pros y contras de cada modalidad.

## 5.2. Diseño del cuestionario

En nuestra investigación el cuestionario, como ya hemos señalado, ha sido nuestra herramienta principal. La confección del mismo se realizó en un proceso arduo, donde se analizaron los aspectos que se pretendían medir y recopilar, a fin de crear una herramienta válida a las pretensiones del estudio. Fue necesario meditar tanto las partes, como la composición de cada uno de los ítems, así como el orden a seguir de estos. Profundizar en la competencia literaria del alumnado de Secundaria requería plantear convenientemente la estructura a fin de obtener unos resultados óptimos.

Se configuró en torno a cuatro bloques de preguntas, cada uno de ellos atendiendo a una finalidad distinta (Anexo 3). Como suele ser habitual, el primero de estos bloques respondía a «preguntas de identificación» (Sierra Bravo, 1988) sobre los individuos, a fin de categorizar aspectos como el sexo, la edad, y la

presencia literaria en su entorno cercano. El segundo de los bloques se centra en recoger información acerca de preferencias y hábitos lectores, el número de lecturas por año, títulos, y la relación del encuestado con los distintos géneros literarios. El bloque tercero aborda específicamente en el ámbito de la poesía; preferencias, conceptos, y modos de acercamiento al género lírico entre nuestros adolescentes. El último bloque estaba destinado a investigar sobre los intereses del alumnado en el marco literario y procedimientos metodológicos que puedan aplicarse en el aula.

|  |
|--|
| <b>Datos identificativos</b>   |
| 1. Sexo  |
| 2. Edad  |
| 3. Curso que estudias  |
| 4. ¿En tu casa hay algún espacio dedicado a los libros...?                             |
| 5. Valora cuánto crees que leen...   |
| <b>Preferencias y hábitos literarios</b>   |
| 6. ¿Te gusta leer?   |
| 7. ¿Qué sueles leer?   |
| 8. ¿Cuántos libros lees al año? Contando obligatorios y por gusto                      |
| 9. ¿Cuántos libros has leído por gusto en el último año?                               |
| 10. Enumera los títulos de los libros que recuerdas haber leído por gusto:             |
| 11. En el último año, ¿cuántos libros has leído porque te lo han pedido en clase?      |
| 12. Enumera los títulos que recuerdas haber leído porque te lo han pedido en clase:    |
| 13. ¿Cuál de estos géneros literarios prefieres?                                       |
| 14. ¿Qué opinión tienes de los últimos libros que has leído de...                      |
| 15. ¿Hablas de alguien con los libros que lees?  |
| 16. En narrativa, ¿qué te gusta leer más...  |
| 17. En poesía, ¿qué te gusta leer más...   |
| 18. La narrativa...  |
| 19. La poesía...   |
| 20. El teatro...   |
| 21. ¿De pequeño te gustaba leer o que alguien te leyera?                               |
| <b>Competencia poética</b>   |
| 22. ¿Cuál crees que es la principal razón por la que la gente lee poca poesía?         |
| 23. ¿Preferirías que los poemas tuvieran un lenguaje actual?                           |
| 24. Señala qué es lo más negativo, lo que hace más complicada la lectura de poesía     |
| 25. Señala de estas opciones la que te atrae más en un texto poético                   |
| 26. ¿Crees que es necesario el análisis de los textos para su comprensión?             |
| 27. Selecciona tres características de un texto fácil de leer                          |
| 28. Un texto es un poema por...  |
| <b>Perspectivas didácticas</b>   |
| 29. Las lecturas que te proponen en clase, ¿crees que están adecuadas a tus intereses? |

|  |
|--|
| 30. Indica tu interés por los siguientes aspectos que pueden aparecer en un texto  |
| 31. ¿Qué te gustaría leer?   |
| 32. De la siguiente lista, señala los temas que consideras que no aparecen habitualmente en los textos que lees (señala de dos a cuatro) y cuáles te gustaría que apareciesen (señala de dos a cuatro) |
| 33. Te gusta que la lectura de un texto favorezca sobre todo...  |
| 34. ¿Crees que el acercamiento a la literatura en clase podría ser más entretenido? Indica cómo (selecciona tres opciones):  |

*Tabla 14. Dimensiones y preguntas del cuestionario*

En su mayoría, las preguntas fueron cerradas, para que los encuestados pudieran encontrar respuestas concretas y suficientes. Cinco se responden en gradación, de «Nada» a «Mucho» en una escala secuencial de preferencia. Se incluyeron también tres preguntas de respuesta múltiple, un tipo de pregunta cerrada donde el encuestado puede aportar más de una contestación, indicándose en el propio enunciado el número de opciones que se podían marcar –en los ítems 27, 32 y 34, como se comprueba en la tabla anterior -. En estas preguntas se ha intentado facilitar un número de opciones suficiente para un espectro amplio de respuestas.

Las preguntas de tipo abierto, aun pudiendo aportar mucha información, también suponen un elemento de dispersión y en ocasiones hacen del instrumento algo difícil de manejar y cuantificar, por eso se optó por incluir tres cuestiones de este tipo, ítems 7, 10 y 12. Además en las preguntas 32 y 34, de respuesta múltiple, se dio la oportunidad de señalar la opción «Otra» y que el alumno escribiera una elección aparte de las propuestas, caso que suele ser poco habitual en este tipo de cuestionarios (Marín-Ibáñez, 1985).

De igual modo se facilitó la opción de realizarse en formato papel u online, siendo siempre seleccionada la opción papel porque suponía mayor facilidad, al no tener que desplazar al alumnado a aulas de informática o que, en el caso de centros TIC, los ordenadores eran compartidos y podía influenciar en la cumplimentación.

### **5.3. Evaluación del cuestionario**

Al ser el cuestionario elaborado para esta investigación el instrumento principal de la misma, se hace necesario el que pase una serie de pruebas de control que realmente validen y certifiquen su validez y funcionalidad, previa a la puesta en marcha del propio instrumento.

De este modo, se sometió a la revisión de un grupo de expertos así como a una prueba piloto, además de a criterios de validación con pruebas específicas.

### **5.3.1. Revisión de expertos**

Tras la confección del cuestionario se decidió someterlo al juicio de un grupo de expertos que evaluara el instrumento, y que identificara sus carencias y aciertos, a fin de fortalecerlo previamente a su puesta en marcha.

Esta validación la realizaron siete expertos, pertenecientes a las áreas de Literatura, Psicología Social, Educación y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Todos ellos vinculados al sistema universitario y cuyas áreas están ligadas, en un aspecto u otro, al objeto de estudio de nuestra investigación. Pues la validez de esta revisión irá ligada a la calidad de los expertos, y por eso se hace aconsejable «contar con más de una opinión de expertos, para cada una de las grandes variables que se contrasten» (Cabero, 1994, p. 251). En nuestro caso concreto, contamos con el Dr. Francisco Gutiérrez García, con experiencia en la enseñanza secundaria y en la universitaria, profesor titular de la Universidad de Jaén con investigaciones en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil; la Dra. Celia Romea, catedrática y profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona, miembro del grupo de investigación FRAC (Formación Receptora y Análisis de Competencias), con amplios estudios sobre la literatura intertextual; el Dr. José Manuel Rico, con 23 años de servicio como profesor de Lengua y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato, profesor titular de Literatura Española en la Universidad de Huelva, y responsable de numerosas ediciones de clásicos españoles para estudiantes de distintos niveles de enseñanza; el Dr. José Ignacio Aguaded, catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar, experto en medios de comunicación y tecnologías aplicadas a la educación, de la Universidad de Huelva, y director de la revista *Comunicar*; la Dra. Margarita García Candeira, profesora del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Huelva, con investigaciones de literatura comparada en la poesía contemporánea; el Dr. Ángel Hernando, con más de treinta años de experiencia en la orientación educativa y una amplia trayectoria en el ámbito de lo psicosocial, profesor titular de la Universidad de Huelva; y el Dr. Pedro Guerrero, catedrático del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia, miembro de la Agencia Andaluza de Evaluación, director del Grupo Internacional de Investigación «Didáctica de la Lengua y Educación literaria», con investigaciones en torno a la poesía, la intertextualidad y aplicaciones didácticas en Secundaria.

A estos expertos se les pasó el cuestionario junto a una «Guía de evaluación del cuestionario» (Anexo 1). Esta guía estaba dividida en cuatro apartados. En los dos primeros se valoraban aspectos en una escala gradual de 0 a 3, y los otros dos apartados se componían de preguntas abiertas. A pesar de que un análisis libre podría haber aportado otras indicaciones, se optó por facilitar esta guía a fin de incidir en los elementos que se consideraban más determinantes a la hora de la investigación, y para agilizar la propia cumplimentación.

También se facilitaron unas instrucciones para la cumplimentación.

**1. La guía de evaluación se estructura en los siguientes apartados:**

- A) Aspectos formales**
- B) Aspectos funcionales**
- C) Valoración global**
- D) Datos de los expertos**

**2. Cada ítem se evaluará con una escala de 0 a 3:**

- 0. Totalmente en desacuerdo**
- 1. En desacuerdo**
- 2. De acuerdo**
- 3. Totalmente de acuerdo**

**3. Si procede hacer alguna aclaración u observación deberá incluirse en el apartado de valoración global.**

*Tabla 15. Normas para cumplimentar la evaluación*

El resultado de esta evaluación, en lo referente al apartado «Aspectos formales» reflejó una aceptación general del cuestionario, con una media superior al 2 en casi todos los aspectos analizados, lo que indicaba que era mejorable aunque se movía en buenos parámetros.

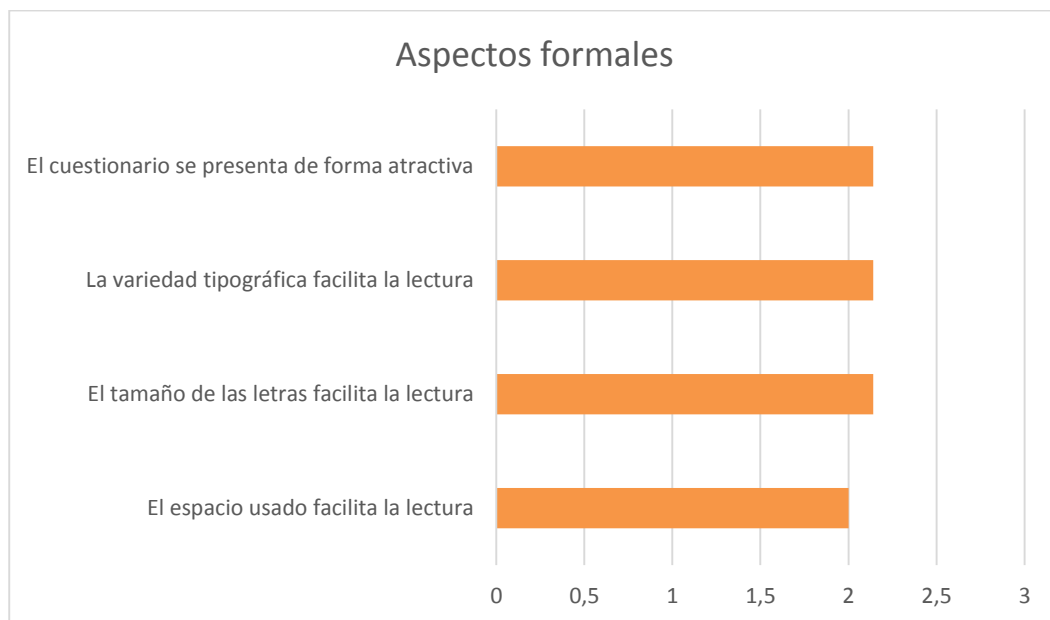
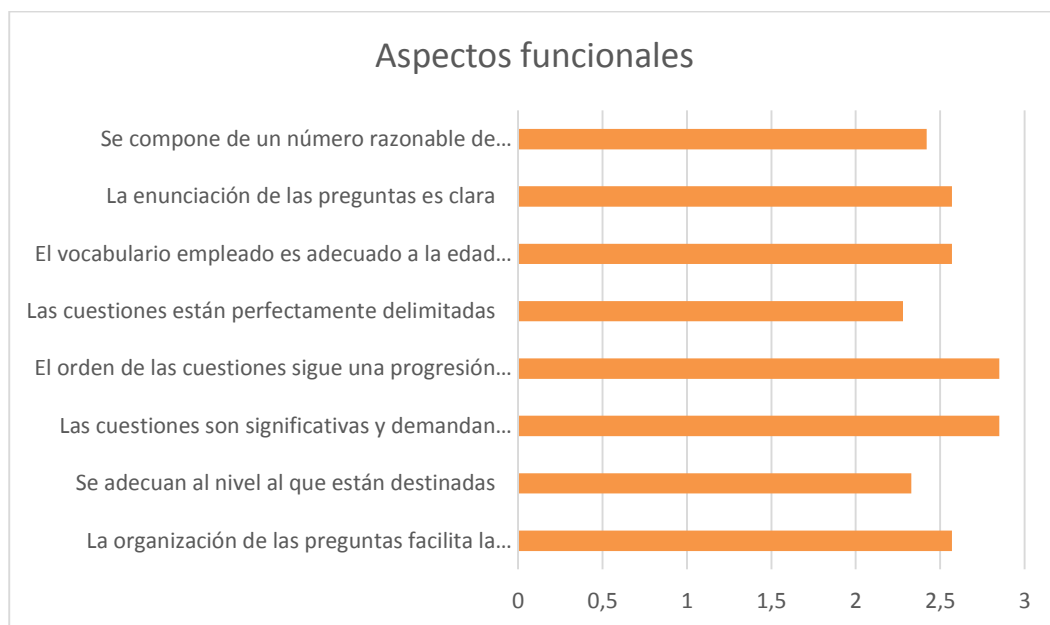


Figura 5. Aspectos formales

La quinta cuestión de la evaluación dejaba abierta la respuesta a «¿Qué mejora propondría al aspecto formal?» En ese caso se propuso un mayor espaciado a lo largo del cuestionario, reducir el número de cuestiones, jerarquizar más claramente las cuestiones, o aumentar el tamaño de la letra. En resumen, mejorar la presencia formal en algunos aspectos de cara a hacer menos fatigoso el seguimiento del instrumento. Aspectos que se tuvieron en cuenta en la configuración definitiva del mismo.

En cuanto a los aspectos funcionales, obtienen en la mayor parte de los casos una buena consideración tanto la coherencia progresiva de las cuestiones, como la información relevante que demandan. De igual modo se valora la enunciación, el vocabulario y la organización del cuestionario de cara a su correcta comprensión. El resto de factores propuestos para el análisis podían ser susceptibles de mejora, aunque ningún campo bajó del 2 su valoración, y por eso se procedió a efectuar las modificaciones oportunas.



*Figura 6. Aspectos funcionales*

El apartado «Valoración global» se elaboró a partir de seis cuestiones de tipo abierto, que abrían la posibilidad de enriquecer la evaluación desde el punto de vista de cada uno de los evaluadores:

| C) Valoración Global  |
|---|
| 14. ¿Qué le ha parecido el cuestionario?  |
| 15. ¿Cree que el cuestionario es adecuado para la finalidad marcada: valorar la competencia literaria de los adolescentes, y específicamente la relativa al género poético?                                       |
| 16. ¿Qué aspectos negativos detecta en el cuestionario?   |
| 17. ¿Qué aspectos positivos resaltaría del cuestionario?  |
| 18. Observaciones generales   |
| 19. Señale cambios que realizaría en el cuestionario, tanto en las cuestiones planteadas como en las opciones de respuesta. (Si las especificaciones las ha realizado directamente en el cuestionario, indíquelo) |

*Tabla 16. Preguntas Valoración global*

Las respuestas aportadas fueron altamente enriquecedoras para el proceso de confección del cuestionario, ayudando a mejorar y hacer más útil el instrumento. También se hicieron propuestas que tendían más a las áreas de investigación de cada evaluador, apuntes interesantes pero que no pudieron ser tenidos en cuenta,

como la atención a las TIC, al cine, o que se extendiera al alumnado de Bachillerato. Con carácter general los evaluadores calificaron positivamente el cuestionario, entendiendo en todos los casos que era adecuado para la finalidad marcada, si bien algunos incidían en las diferencias que podrían darse entre el alumnado de Primer y Segundo Ciclo de Secundaria.

Como aspectos negativos se destacó la extensión del cuestionario y el riesgo de fatiga, así como la redacción de algunas de las cuestiones, con un lenguaje alejado del público destinatario. Igualmente se volvió a remarcar la necesidad de dotarlo de un mejor aspecto formal. En cuanto a lo positivo, los evaluadores resaltaron la exhaustividad y lo ambicioso del proyecto, así como lo interesante de la propuesta. Uno de los evaluadores destacó el hecho de consultar al alumnado porque le hace «partícipe de la toma de decisiones que le afectan en cuanto a su formación lectora en general y en cuanto a las tareas que se realizan en el aula de Lengua y Literatura en particular». En su conjunto la valoración fue positiva como se recoge en el comentario de uno de los: «Encuentro muy positivo el tratamiento del cuestionario tanto en lo que tiene relación con su disposición textual, indicativa de una secuencia ordenada, como en lo que tiene de clasificación porcentualizada de los ítems. Es por ello que cuando se finalice la evaluación los resultados serán tan claros y contundentemente explícitos como lo es el cuestionario».

Las observaciones generales vinieron a redundar en lo evaluado anteriormente, señalando la importancia de los postulados metodológicos de cara a la formación poética y el trabajo de revisión teórica previo a la construcción del cuestionario. En lo referente a los cambios a realizar en el cuestionario, muchos ya se habían pronunciado antes, otros concretaron los puntos exactos a revisar y hubo quienes añadieron en archivo adjunto comentarios al propio cuestionario.

Tomamos buena nota de todas estas aportaciones y el resultado fue la reducción del número de ítems del cuestionario, la reelaboración del enunciado de las cuestiones señaladas y la reorganización de algunas secuencias de respuestas. Del mismo modo se procedió a darle un nuevo formato estético, a fin de que fuera más atractivo y su seguimiento fuera más agradable y menos fatigoso.

### **5.3.2. Prueba piloto**

Tras el juicio de los expertos y la consiguiente revisión del cuestionario adaptando las críticas realizadas, el siguiente paso fue realizar una prueba piloto del cuestionario. En este pre-test es importante recoger las reacciones de los

encuestados para poder optimizar nuestra herramienta: facilidad, entusiasmo, aburrimiento, incertidumbre, duda, incomprensión o fatiga (García Muñoz, 2003, p. 20). Para ello se buscó a un grupo de 10 alumnos de Secundaria a los que se les facilitó tanto el cuestionario como las instrucciones para cumplimentarlo. Este grupo comprendía al menos a un miembro de cada uno de los cuatro cursos de la ESO y se les pidió que rellenaran el cuestionario y mostraran sus impresiones posteriormente.

Este pilotaje dio un resultado altamente satisfactorio, pues el grupo de control de la prueba indicó que no había encontrado grandes dificultades al realizar el cuestionario. Algunos alumnos de los primeros niveles manifestaron no comprender algunas de las opciones de respuesta, pero que habían elegido otras, algo que no entendimos como impedimento, sino como una muestra de su realidad. En cuanto al aspecto formal señalaron que facilitaba su lectura. Y el tiempo empleado en contestar todos los ítems en ningún caso superó los 35 minutos, habiendo quienes señalaron haberlo rellenado en menos de 25 minutos sin problema alguno.

El factor temporal nos pareció especialmente relevante, pues éramos conscientes de que al tener que rellenarse en horario académico, cuanto menor problemática supusiera más centros aceptarían pasar el cuestionario en sus aulas.

### ***5.3.3. Validación y fiabilidad***

Por último el cuestionario pasó una prueba de validación y estabilidad de tipo estadístico, donde se medía la consistencia y estabilidad de nuestro instrumento. La prueba Alfa de Cronbach arrojó un resultado de 0,614 sobre el conjunto completo de ítems. Un valor parejo al que ofrecía si se medía por separado alguna de las dimensiones estudiadas, como la metodología, que ofrecía un dato de 0,613, por ejemplo, con lo que se viene a confirmar la estabilidad de la prueba, en su conjunto y por segmentos.

Cierto es que el coeficiente mostrado no es elevado en exceso, pero se considera suficiente, en especial en el ámbito de los estudios sociales en las pruebas iniciales y exploratorias (Huh, Delorme, & Reid, 2006; Nunnally, 1967). Pues no olvidemos que la prueba de validación Alfa de Cronbach mide únicamente factores estadísticos a partir de la relación de número, entre el número de preguntas y el número de posibles respuestas de cada una. Es más sencillo obtener una cualificación superior si todos los ítems estuvieran formulados del mismo modo,

algo que en el caso concreto de nuestra investigación no redundaría en un beneficio a la hora de obtener resultados, dado que nuestra investigación aborda varias dimensiones, y se aplican en la herramienta de control parámetros distintos según las situaciones que queremos estudiar.



## 6. Resultados

### 6.1. Análisis de los cuestionarios

Se recogieron 703 cuestionarios, de los cuales 46 fueron descartados por no cumplir requisitos mínimos para ser considerados como válidos. En la mayoría de los casos por no indicarse correctamente la contestación en los ítems presentados, o por dejar en blanco un alto porcentaje de cuestiones. Quedando por tanto una muestra de 657 discentes encuestados.

Para sistematizar los resultados hemos aplicado un método de análisis estadístico cuantitativo, realizado con el programa estadístico *Statistical Product and Service Solutions* (SPSS), el más usado en Ciencias Sociales para el análisis de datos cuantitativos (Níkleva & Cortina, 2013, p. 290).

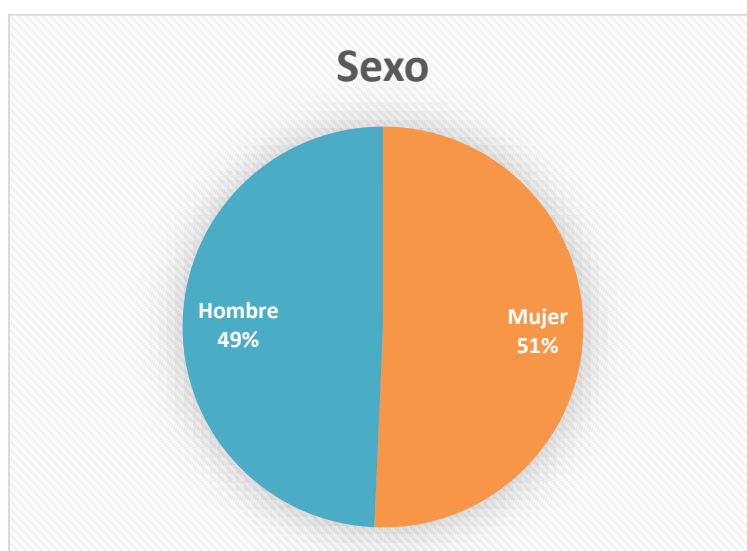
| Case | P16 | P17 | P18 | P19 | P20 | P21 | P22 | P23 | P24 | P25 | P26 |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 633  | 2   | 3   | 2   | 1   | 6   | 4   | 6   | 1   | 5   | 3   | 1   |
| 634  | 2   | 1   | 1   | 2   | 2   | 4   | 3   | 1   | 2   | 3   | 1   |
| 635  | 2   | 2   | 2   | 2   | 2   | 4   | 2   | 1   | 2   | 3   | 1   |
| 636  | 3   | 3   | 7   | 7   | 7   | 1   | 5   | 1   | 2   | 3   | 3   |
| 637  | 2   | 3   | 1   | 3   | 4   | 4   | 3   | 1   | 6   | 7   | 1   |
| 638  | 2   | 2   | 2   | 3   | 4   | 4   | 2   | 1   | 1   | 6   | 1   |
| 639  | 2   | 1   | 2   | 4   | 4   | 3   | 3   | 1   | 4   | 8   | 1   |
| 640  | 1   | 1   | 2   | 6   | 4   | 4   | 3   | 1   | 6   | 3   | 3   |
| 641  | 2   | 2   | 1   | 1   | 6   | 3   | 6   | 2   | 4   | 8   | 1   |
| 642  | 2   | 1   | 4   | 4   | 4   | 3   | 2   | 2   | 2   | 6   | 3   |
| 643  | 1   | 3   | 2   | 7   | 4   | 4   | 2   | 1   | 1   | 1   | 1   |
| 644  | 2   | 3   | 4   | 7   | 5   | 2   | 6   | 1   | 2   | 8   | 3   |
| 645  | 2   | 1   | 2   | 2   | 7   | 4   | 2   | 1   | 2   | 8   | 1   |
| 646  | 1   | 3   | 1   | 3   | 7   | 3   | 3   | 1   | 5   | 4   | 3   |
| 647  | 2   | 1   | 2   | 4   | 2   | 3   | 3   | 1   | 2   | 8   | 4   |
| 648  | 2   | 2   | 1   | 7   | 2   | 4   | 2   | 1   | .   | 8   | 3   |
| 649  | 2   | 1   | 7   | 7   | 7   | 3   | 5   | 1   | .   | .   | 2   |
| 650  | 1   | 1   | 2   | 7   | 1   | 3   | 6   | 1   | 4   | 3   | 3   |
| 651  | 2   | 2   | 1   | 3   | 4   | 4   | 3   | 1   | 1   | 4   | 4   |
| 652  | 2   | 3   | 1   | 6   | 6   | 3   | 1   | 1   | 4   | 2   | 3   |
| 653  | 2   | 1   | 2   | 6   | 2   | 2   | 4   | 1   | 3   | 8   | 1   |
| 654  | 3   | 2   | 7   | 7   | 7   | 3   | 1   | 1   | 5   | 8   | 3   |
| 655  | 2   | 3   | 2   | 6   | 6   | 3   | 3   | 1   | 2   | 2   | 3   |
| 656  | 2   | 1   | 1   | 4   | 1   | 4   | 2   | 2   | 2   | 1   | 3   |

Figura 7. SPSS

A continuación pasaremos a revisar los resultados obtenidos, según cada bloque del cuestionario (Anexo 3).

### **6.1.1. Datos identificativos**

Cinco son los ítems que componen este apartado de identificación de los encuestados. Los resultados obtenidos en las siete provincias andaluzas donde se realizó el estudio arrojan en el primero de ellos un equilibrio entre hombres y mujeres, como se observa en el gráfico.



*Figura 8. Porcentajes de respuesta pregunta 1*

Los cuestionarios se realizaron entre alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, quedando un reparto no homogéneo aunque sí próximo en los cuatro cursos de los que se compone la etapa. Donde los resultados arrojan una mayor disparidad es en las edades del alumnado participante, fruto de la existencia de alumnos repetidores que hacen fluctuar los márgenes.

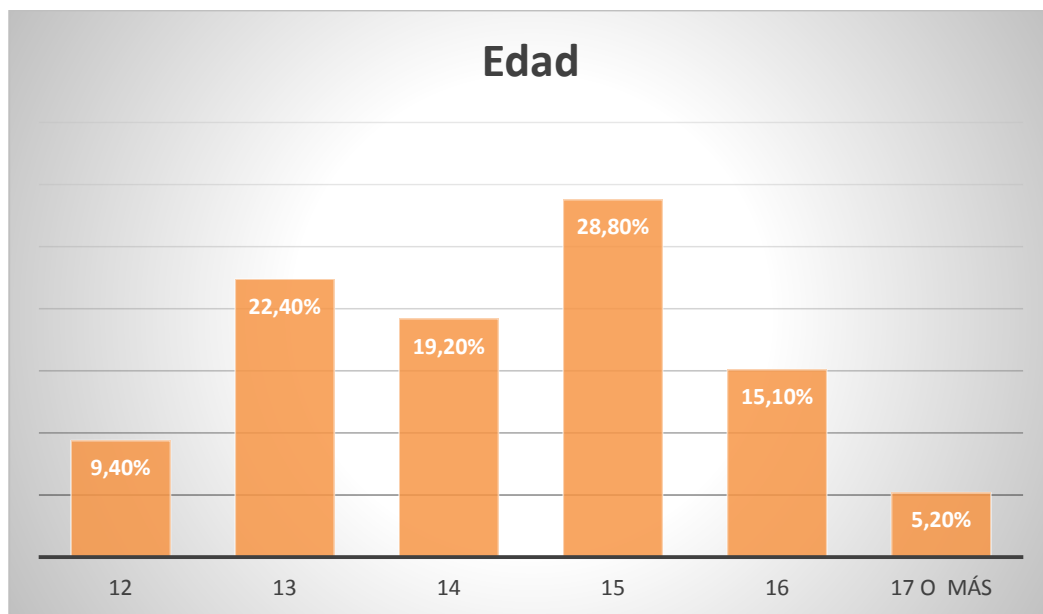


Figura 9. Porcentajes de respuesta pregunta 2

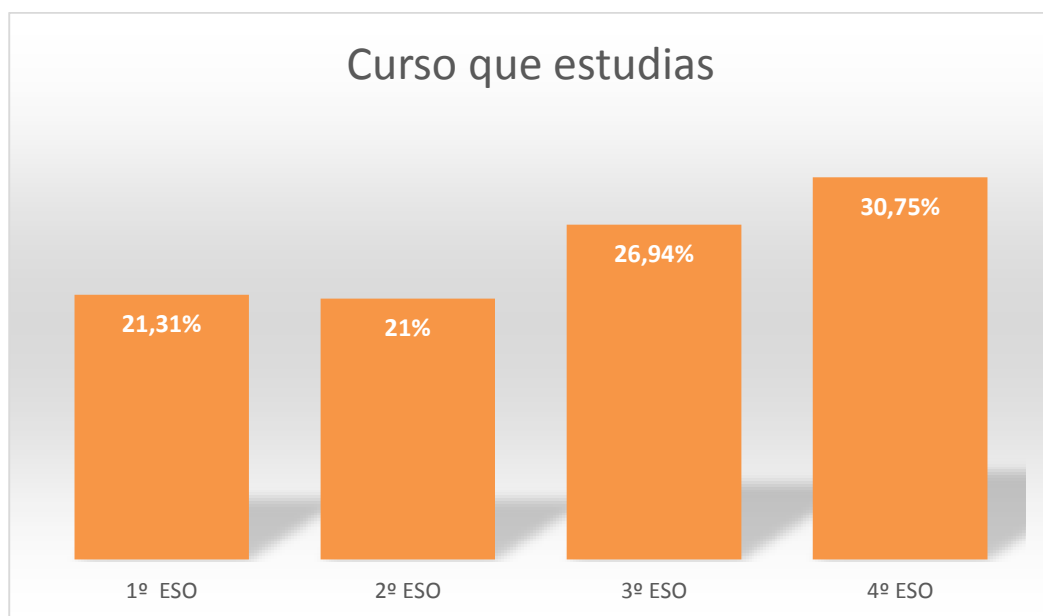


Figura 10. Porcentajes de respuesta pregunta 3

La cuarta pregunta del cuestionario se refiere a la presencia de libros en el hogar. Los resultados indican cómo la mayoría de encuestados señalaban que en su entorno pueden encontrar elementos de lectura tradicional, ya sea en varios lugares de la casa (37,4%), en el salón del domicilio (18,0%) o en la propia habitación de los

encuestados (28,8%). Aunque no parecen para nada desdeñables las 100 respuestas que afirman que en el domicilio familiar no hay ningún espacio dedicado a los libros, suponiendo un 15,2% del total.

La última cuestión se centra en la consideración del encuestado acerca de la afición por la lectura en su entorno familiar y de amistad, en una escala de cinco valores que iban desde «Nada» a «Mucho», obteniéndose los siguientes resultados según los diferentes perfiles:

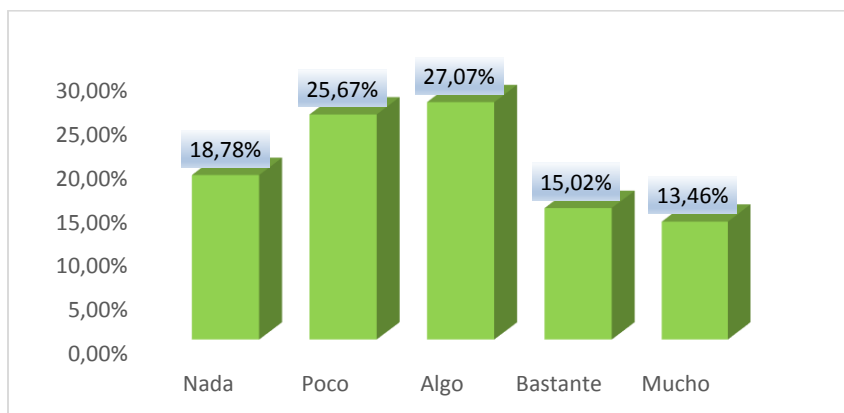


Figura 11. Porcentajes de respuesta pregunta 5. Padre

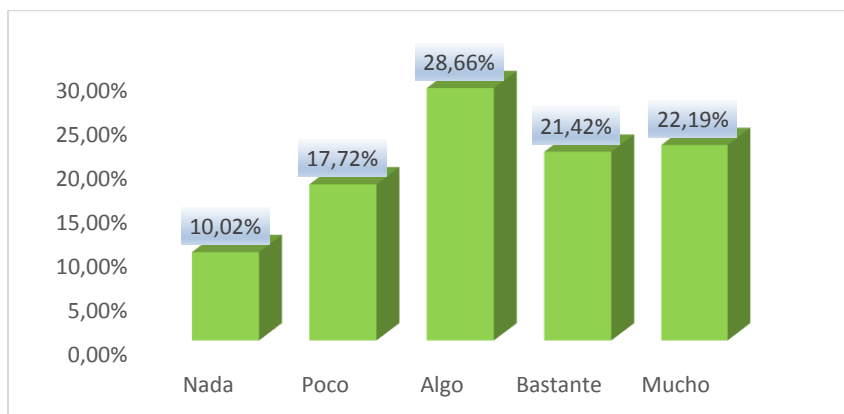


Figura 12. Porcentaje de respuesta pregunta 5. Madre

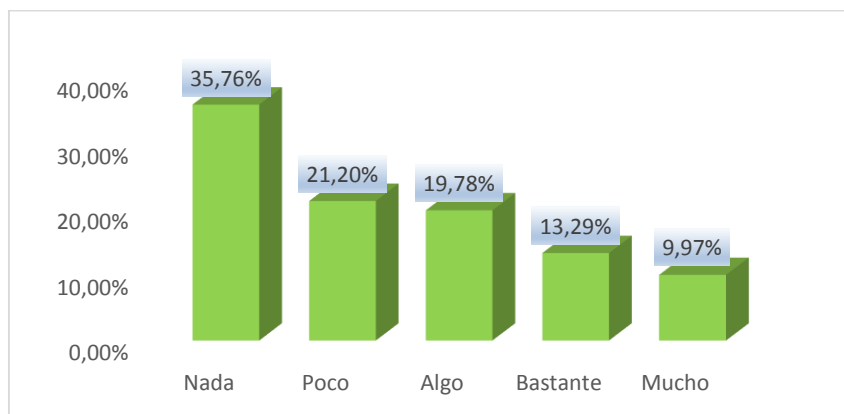


Figura 13. Porcentajes de respuesta pregunta 5. Abuelos

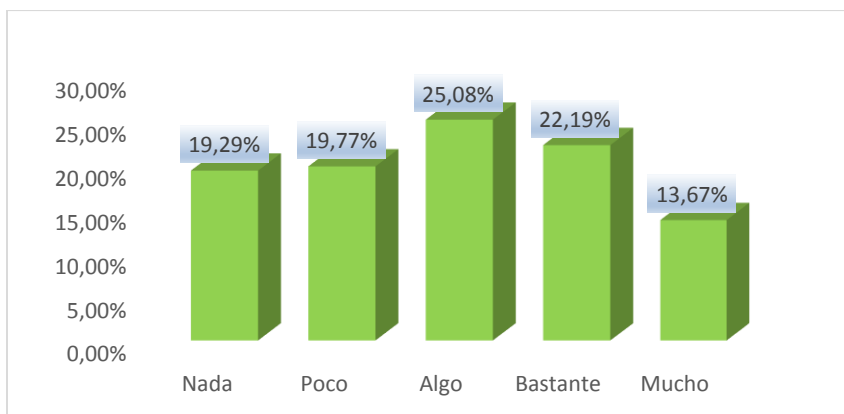


Figura 14. Porcentajes de respuesta pregunta 5. Hermanos

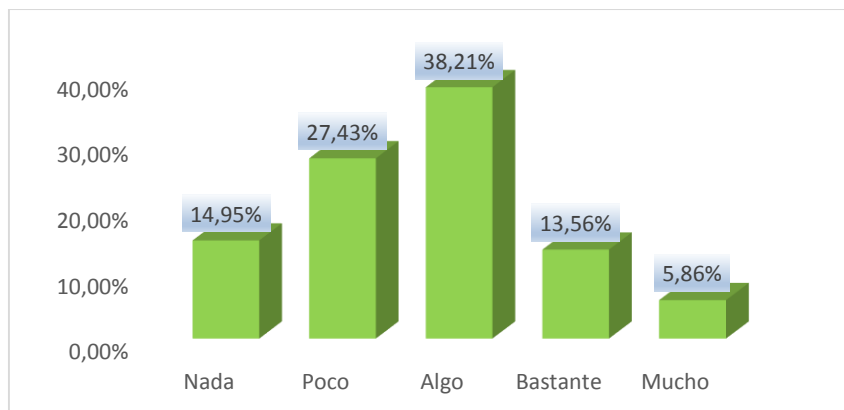


Figura 15. Porcentajes de respuesta pregunta 5. Amigos

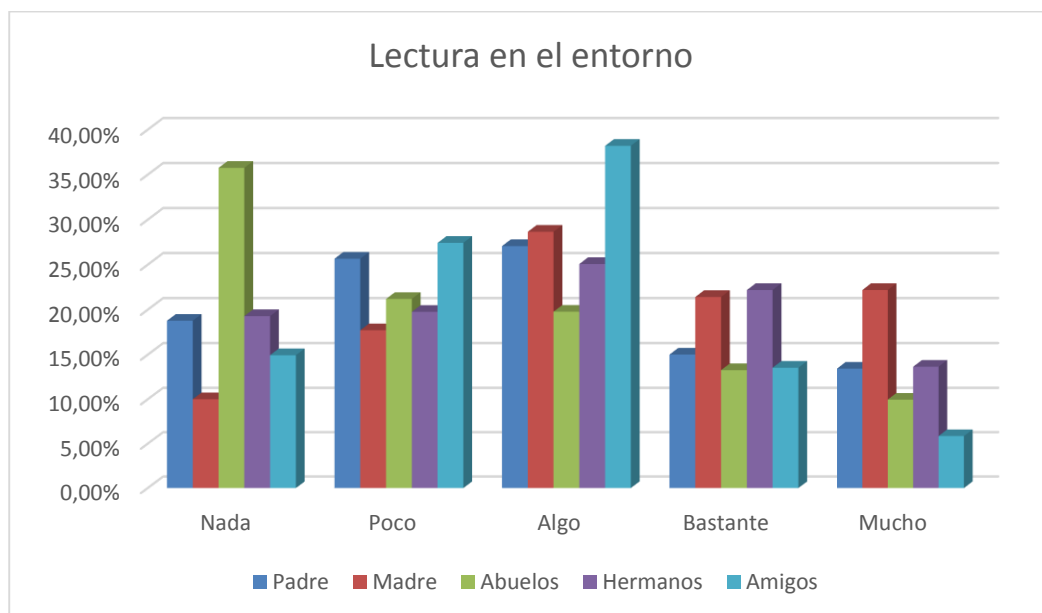


Figura 16. Porcentajes de respuesta pregunta 5

Del análisis de estos cinco gráficos se deduce que los niveles de lectura de los entornos de los estudiantes que realizaron la prueba oscilan principalmente entre las respuestas «Poco» y «Algo», y en ningún caso el porcentaje mayor lo ostenta la opción «Mucho». Estos resultados vienen a confirmar ese proceso de desapego social por la literatura en la sociedad actual, plenamente alfabetizada. Distinto es el caso extremo donde está la opción «Nada», que es predominante, por ejemplo, en lo que se refiere a los abuelos, pero que bien podría deberse a la ausencia de formación de este grupo.

### 6.1.2. Preferencias y hábitos literarios

En este apartado del cuestionario, que abarca de la pregunta 6 a la 21, se abordan las preferencias literarias de los encuestados. En el ítem 6 se plantea directamente que se autoevalúe el gusto personal por la lectura, señalando casi la mitad de los encuestados la opción «Regular» (44,7%), seguida de «Mucho» (24,8%), «Poco» (21,3%) y, cierra la lista, «Nada» (8,8%).

La pregunta 7, «¿Qué sueles leer?», da opción a variadas respuestas, entre las que destacan: libros, novelas, acción, aventuras, ciencia-ficción, cómics, amor, lecturas obligatorias, novelas de terror y misterio, revistas, periódicos y nada. Datos que concuerdan con el *Estudio de los hábitos lectores de los adolescentes españoles*

(MECD, 2003), donde se mostraba la preferencia por las obras de terror, aventuras, misterio/espionaje y humor. También aparece Internet y las aplicaciones móviles (Whatsapp), y desconocemos si las lecturas de los diarios son en versión papel o en digital. En estos casos se corresponde con los rasgos que hemos visto en el apartado teórico, en relación con las motivaciones de jóvenes y adolescentes, pues cuando señalan subgéneros están íntimamente relacionados con los de su consumo habitual en el mundo audiovisual, cine y televisión, o en el de los videojuegos. Aparte de su relación con las TIC.

El ítem número 8 realiza un recuento de los libros leídos al año por el alumnado de Secundaria. Así, en la pregunta «¿Cuántos libros lees al año?» casi el 70% de las respuestas se encuentra en un margen que va de 1 a 6 libros anuales. Cantidades preocupantes cuando tienden a lo mínimo, porque es la propia experiencia literaria la que alimenta y favorecerá el desarrollo de la competencia literaria (Mendoza, 1999), en la construcción de saberes discursivos y metaliterarios. Un dato que concuerda con el que muestra el estudio «Evaluación de Diagnóstico en Andalucía» en alumnado de ESO, presentado por Gil Flores (2011, 123), donde quedaba reflejado que la lectura literaria era una práctica ajena para una buena parte de los discentes en 2009.

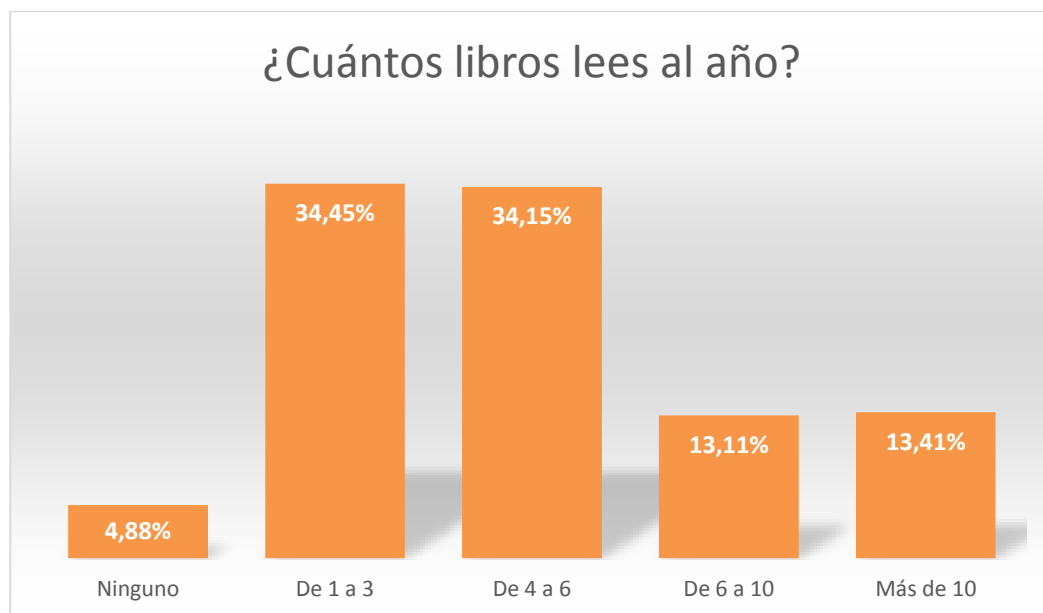


Figura 17. Porcentajes de respuesta pregunta 8

Teniendo en cuenta estos valores, y los relativos a la afición lectora, es interesante comprobar cómo para nuestro alumnado leer poco y nada sí se

corresponde con los valores que indican pocas lecturas. El concepto regular se destaca en el marco de los 4 a 6 libros, pero un buen número considera como regular el leer de 1 a 3 libros. Y el concepto de leer mucho se aprecia muy repartido, aunque la opción destacada sea «Más de 10», pero demostrando que incluso leer 3 libros al año puede ser para algunos encuestados una cantidad elevada de lecturas. En la siguiente tabla se pueden observar los datos cruzados de estas dos cuestiones, donde por un lado está el criterio subjetivo de la afición lectora, y el dato objetivo del número de libros leídos:

|   |           | ¿Te gusta leer? |          |          |          |
|---|-----------|-----------------|----------|----------|----------|
|   |           | Nada            | Poco     | Regular  | Mucho    |
|   |           | Recuento        | Recuento | Recuento | Recuento |
| ¿Cuántos libros lees al año?<br>Contando obligatorios y<br>por gusto. | Ninguno   | 21              | 8        | 3        | 0        |
|   | De 1 a 3  | 30              | 83       | 94       | 17       |
|   | De 4 a 6  | 4               | 40       | 140      | 40       |
|   | De 6 a 10 | 2               | 8        | 37       | 39       |
|   | Más de 10 | 1               | 1        | 19       | 67       |

Tabla 17. Cruce de datos preguntas 6 y 8

Las siguientes cuatro cuestiones sirven para hacer un reconocimiento y diferenciación entre las lecturas por gusto, elegidas de manera autónoma, y las de carácter obligatorio. La pregunta 9 aborda los libros leídos por gusto en el último año, y en orden descendente estas fueron las respuestas: «1 o 2» (38,5%), «De 3 a 5» (22,7%), «Ninguno» (20,4%), «De 6 a 10» (10,0%), «De 11 a 15» (4,0%) y «Más de 15» (3,7%). Algo falla, en tanto, en el desarrollo de lectores competentes si el alumnado se acerca tan poco de manera autónoma a los libros.

Por su parte, la número 11 medía los libros leídos dentro del contexto académico con carácter obligatorio, así la mayoría del alumnado (58,4%) afirmaba haber leído de 3 a 5, a continuación la opción de 1 o 2 libros (28,9%), un 6,7% indica no haber leído ninguno, y un 4,95% señalaba la opción «De 6 a 10». Residuales son los resultados de las opciones que indicaban de 11 a 15 y más de 15 lecturas de clase, con un 0,5% y un 0,2% respectivamente.

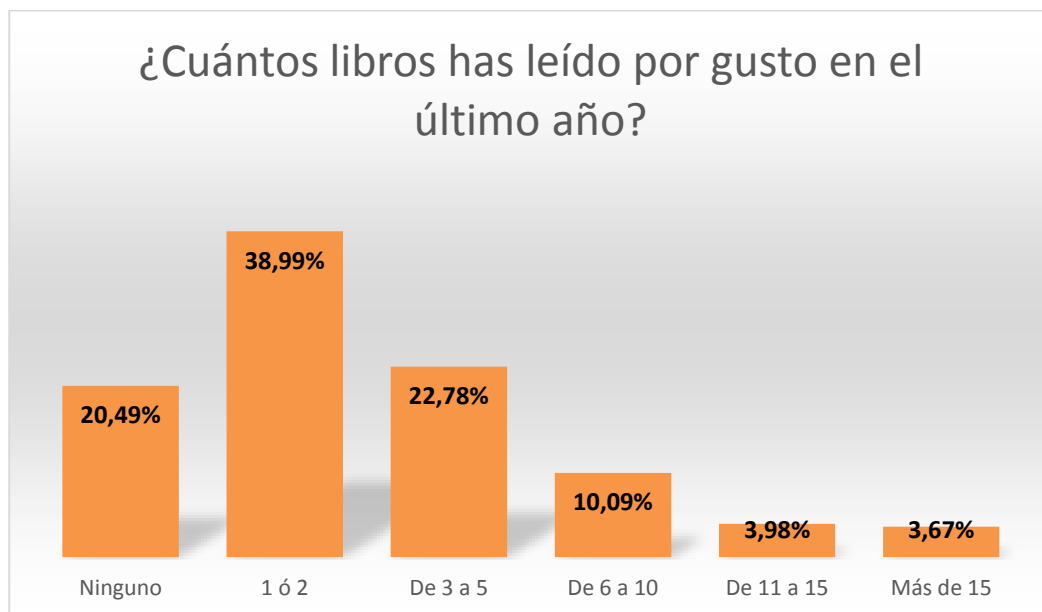


Figura 18. Porcentajes de respuesta pregunta 9

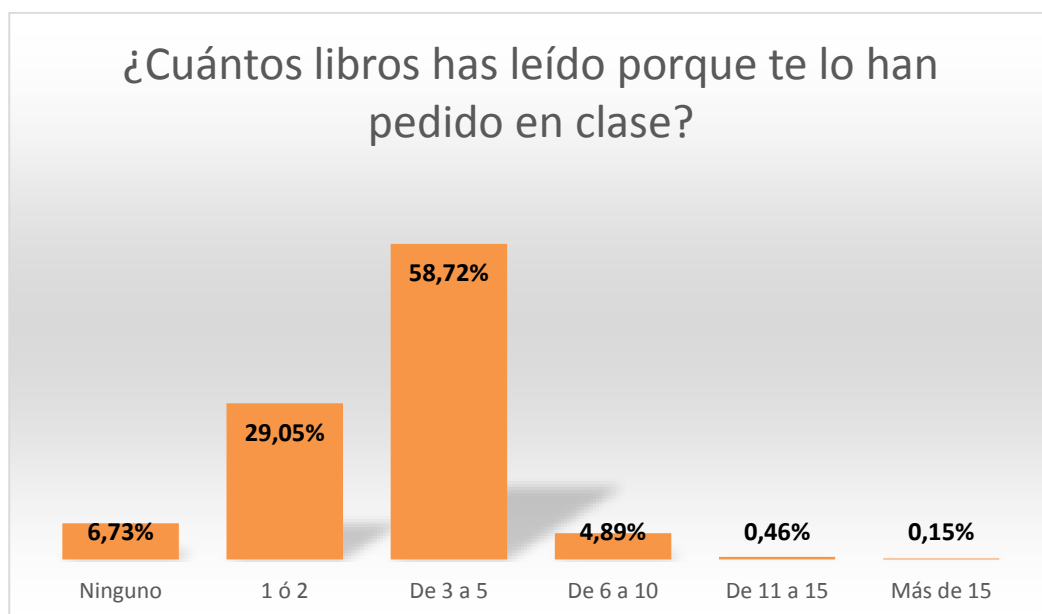


Figura 19. Porcentajes de respuesta pregunta 11

En ambos casos queda claro que la mayoría del alumnado encuestado se mueve en el espectro bajo, en lo que a número de lecturas se refiere. Aunque la opción «Ninguno» disminuye considerablemente en el ámbito académico, un 6,7%

frente al 20,4% de la opción autónoma. Puede observarse la importancia del contexto académico a la hora de la formación lectora-literaria.

Los ítems 10 y 12 se plantearon como cuestiones abiertas en las que los encuestados enumeraran de un lado los títulos de las obras leídas voluntariamente y, de otro, las lecturas del ámbito escolar. En el primero de los casos destacan las obras vinculadas al fenómeno best-seller, en especial las sagas literarias, muchas de ellas destinadas específicamente a un público adolescente. Por su parte, la gran mayoría de los títulos señalados que se han utilizado en las aulas derivan del canon de la literatura nacional, en el sentido histórico del término, al ser un recorrido por las distintas etapas de nuestra historia literaria. En el siguiente cuadro se recogen los libros que fueron mencionados en mayor número:

| <b>Lecturas voluntarias</b>  | <b>Lecturas académicas</b>   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerónimo Stilton</li> <li>• A 3 metros sobre el cielo</li> <li>• Harry Potter</li> <li>• Crepúsculo</li> <li>• El niño con el pijama de rallas</li> <li>• Canciones para Paula</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Lazarillo</li> <li>• La Celestina</li> <li>• El Conde Lucanor</li> <li>• Don Quijote de La Mancha</li> <li>• Charlie y la fábrica de chocolate</li> <li>• Matilda</li> </ul> |

*Tabla 18. Respuestas mayoritarias a las preguntas 10 y 12*

Las cuestiones siguientes se refieren a la relación y preferencia del alumnado con los distintos géneros literarios. La gráfica muestra los resultados en cuanto a la preferencia del género literario, observándose cómo un 70,08% opta por la narrativa y solo el 10,39% elige la poesía. El dato corrobora nuestra idea del desapego hacia las lecturas poéticas, señalándolo como el último género en el orden de preferencias:

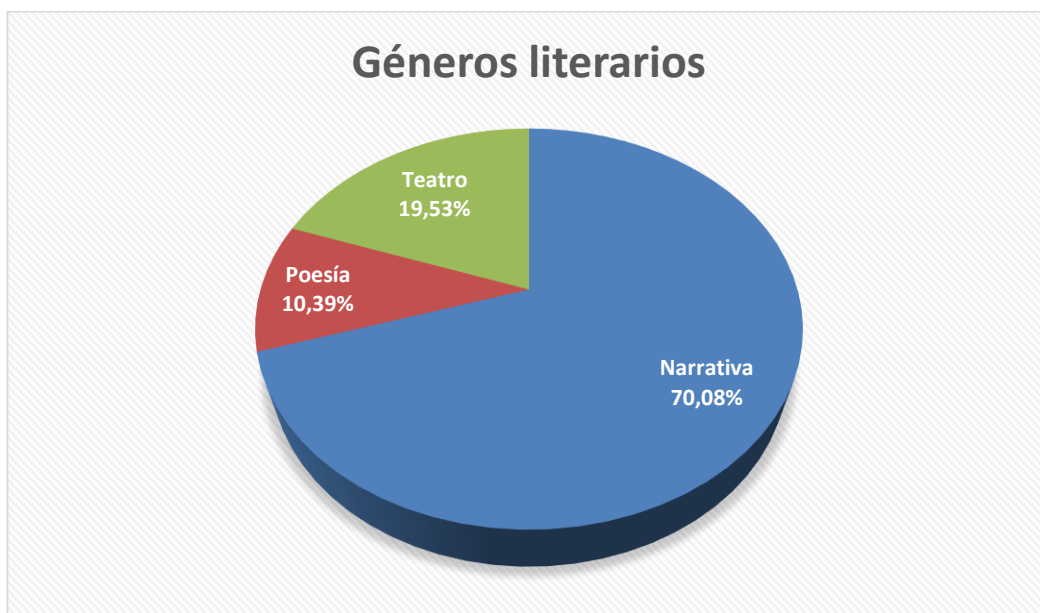


Figura 20. Porcentajes de respuesta pregunta 13

El ítem 14 se refiere a las últimas lecturas de los encuestados y el grado de satisfacción de las mismas según cada género literario. Nuevamente la poesía se sitúa a la cola en cuanto al grado de empatía. Y una vez revisadas las respuestas, hay que señalar que en ciertas ocasiones se dejaban en blanco alguno de los géneros, con la percepción de que no debía haberse leído alguna obra de ese género, especialmente en poesía (11,0%) y en teatro (7,8%), caso que no sucedió con la narrativa, y por lo tanto, se puede entender que es el género que se trabaja más en las aulas.

En cuanto a los resultados obtenidos, por géneros, en narrativa para el 67,6% la opinión fue «Buena», y «Regular» para el 24,2%, siendo «Mala» para el 5,8%. En la opinión sobre la poesía destaca la posición intermedia, «Regular» (46,0%), quedando muy igualadas las respuestas de «Buena» y «Mala», con 21,5% y 21,6% respectivamente. El género teatral también se marca en un mayor número por la opción «Regular» (42,9%), aunque seguida de una respuesta más positiva («Buena», 33,5%), y quedando en último lugar una mala opinión (15,8%) sobre estas lecturas.

Que no es habitual entre los adolescentes andaluces el comentar sus lecturas es lo que se obtiene al analizar los resultados de la pregunta 15. De los cuatro valores que se ofrecen como respuesta, poco más del 20% afirma hablar con alguien de sus lecturas («Siempre», 8,7%, y «Casi siempre», 12,0%), frente al 52,1% que

señala «A veces» y el 27,2% que confirma que nunca lo hace. Ya revisábamos en el marco teórico cómo este período tenía mucho de identitario, y que la literatura, si no está bien considerada en sus círculos grupales, difícilmente formará parte de la vida social del adolescente.

Las preguntas 15 y 16 se plantean para ver las preferencias dentro de los géneros narrativo y poético, en lo que respecta a la extensión de las lecturas –cuento y poema como breves, narrativa y libro de poesía como extensa-, con estos resultados:



Figura 21. Porcentajes de respuesta pregunta 16



Figura 22. Porcentajes de respuesta pregunta 17

Mientras que en narrativa destaca la novela (53,68%) como opción mayoritaria, en poesía se elige primordialmente la opción «Poema», aunque muy seguida de la preferencia de no leer nada dentro de este género. Especialmente reseñable es la diferencia entre narrativa y poesía ante la respuesta «Nada», pues en la primera apenas sobrepasa el 10%, en la segunda se acerca a la opción mayoritaria. Se comprueba que el alumnado está aún lejos de acercarse a un libro de poemas, y que se hace necesario un proceso de aproximación gradual, con la lectura de poemas sueltos, antes de enfrentarse a un poemario completo

Los ítems 18, 19 y 20 reflejan la valoración de cada uno de los géneros literarios, con las mismas siete opciones de respuesta:

|                  | Valor                 | Narrativa | Poesía | Teatro |
|------------------|-----------------------|-----------|--------|--------|
| Valores válidos  | Me gusta              | 38,4%     | 16,0%  | 24,4%  |
|                  | La leo a veces        | 23,7%     | 21,0%  | 19,2%  |
|                  | No la entiendo        | 2,0%      | 12,3%  | 3,5%   |
|                  | Entretiene            | 20,4%     | 8,4%   | 20,9%  |
|                  | Es aburrida           | 3,3%      | 14,5%  | 7,0%   |
|                  | No me interesa        | 3,3%      | 16,3%  | 13,9%  |
|                  | La leo por obligación | 8,2%      | 11,3%  | 10,5%  |
| Valores perdidos |                       | 0,6%      | 0,3%   | 0,8%   |

Tabla 19. Porcentajes de respuesta preguntas 18,19 y 20

La poesía es el género que menos gusta, la que menos entretiene, y la que queda por encima cuando la respuesta es «No la entiendo», «Es aburrida» o «No me interesa». De este modo vuelve a marcarse como el género literario que menos afección suscita entre el alumnado de Secundaria. Cuando se señala negativamente alguno de los géneros es síntoma de que no hay una apreciación de sus valores literarios, en muchos casos causa de una educación literaria acorde a viejas líneas didácticas (Núñez, 1998) que no atienden a las necesidades del discente a la hora de abordar los textos. Y el caso de la poesía es reiterativo en este análisis. Una formación en competencias debe habilitar para abordar con éxito textos de diferentes géneros, entendiendo éxito como comprensión y disfrute.

Esta sección del cuestionario se cierra con la pregunta número 21 «¿De pequeño te gustaba leer o que alguien te leyera?», con la que se pretende conocer el

grado de implicación con el hecho literario en otro período vital, en este caso la infancia. El resultado que arroja es que a la mayoría de los encuestados les gustaba mucho (46,0%), o regular (33,5%), y que el rechazo por el ámbito literario en la infancia es minoritario, pues las respuestas «Poco» (14,6%) y «Nada» (5,3%) así lo muestran. Especial interés tiene el comparar los resultados de esta pregunta con la que abría el bloque, la número 6, que preguntaba directamente a los adolescentes «¿Te gusta leer?», con las mismas opciones de respuesta:

| Gusto por la lectura | Nada | Poco  | Regular | Mucho |
|----------------------|------|-------|---------|-------|
| Infancia             | 5,3% | 14,6% | 33,5%   | 46,0% |
| Adolescencia         | 8,8% | 21,3% | 44,7%   | 24,8% |

Tabla 20. Porcentajes de respuesta preguntas 21 y 6

Se comprueba cómo hay un paulatino proceso de descenso en el gusto por la palabra escrita, así la opción «Mucho» baja considerablemente con el paso de los años, mientras que se engrosan el resto de categorías. Algo que ya vimos en nuestro marco teórico, cuando se señalaba el abandono de la Literatura Infantil y Juvenil, una literatura cercana a los intereses de sus lectores, por un corpus de obras clásicas que no conseguía fomentar el hábito lector en Secundaria.

### 6.1.3. Competencia poética

Un trabajo centrado en el género poético no podía sino profundizar en su realidad en los centros educativos. Continúa el cuestionario con las preguntas en cuanto a qué entiende el alumnado que es la poesía, las características de ésta, y las dificultades que entraña para ellos el género. Este apartado lo integran siete ítems, el primero de ellos, el número 22, trata de valorar los motivos por los que la poesía no capta adeptos entre el público adolescente, quedando en evidencia que la principal razón es que no se entiende (31,81%), seguida de que es aburrida (19,63%), entre otros resultados como demuestra el gráfico:

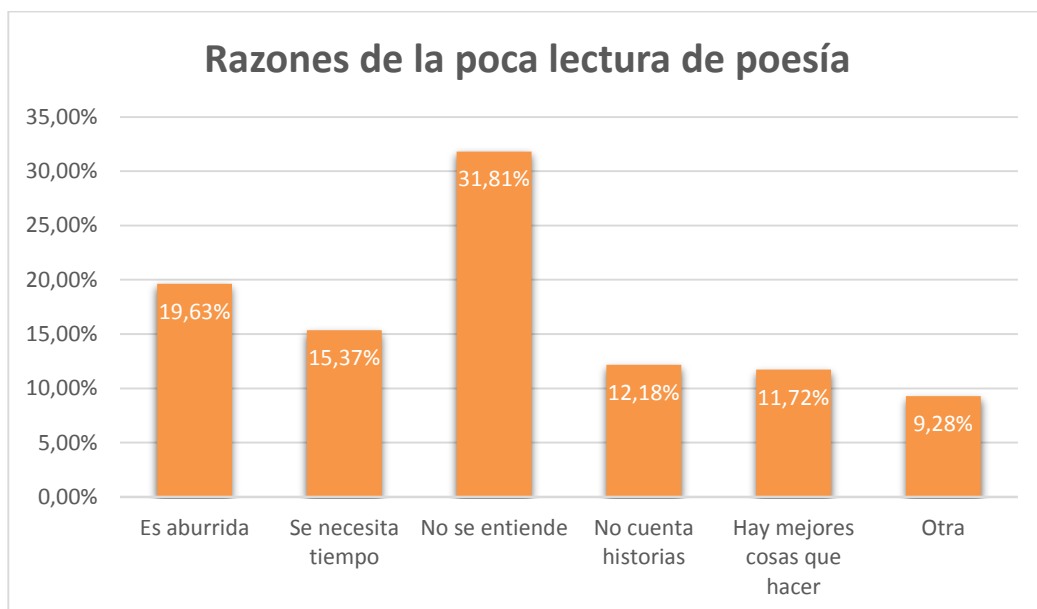


Figura 23. Porcentajes de respuesta pregunta 22

Las dos principales respuestas vienen a corroborar la distancia que existe para el alumnado entre los textos poéticos y sus conocimientos e intereses. La poesía suena a algo lejano para el alumnado, un género, no olvidemos, con el que tienen contacto casi exclusivamente en el aula. Y esa distancia se vuelve a evidenciar en la pregunta 23, pues un 72,09% afirma que preferiría poemas que tuvieran un lenguaje actual.

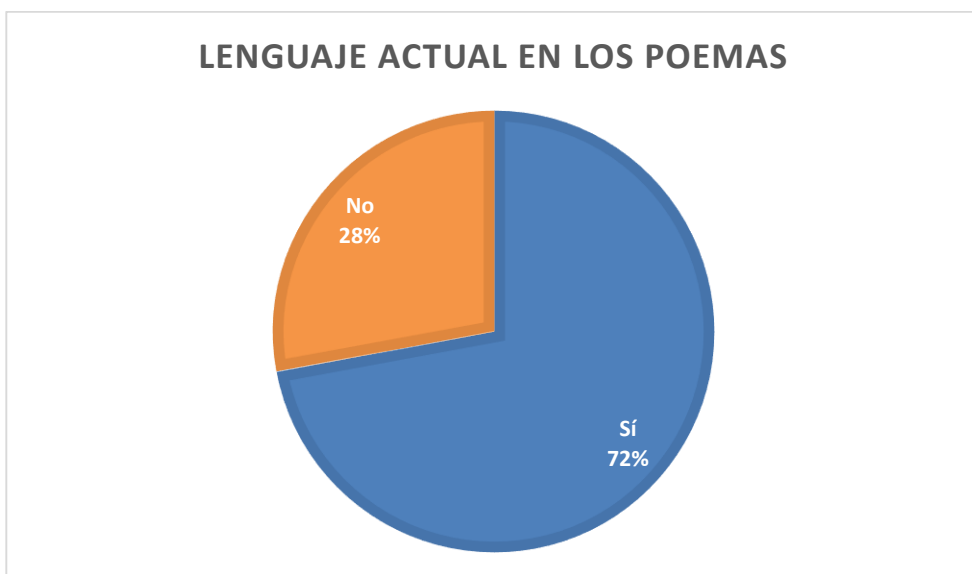


Figura 24. Porcentajes de respuesta pregunta 23

Con el propósito de medir de un lado los rasgos negativos y positivos que nuestro alumnado encuentra en la poesía se formulan los ítems 24 y 25, con los resultados que se pueden ver:

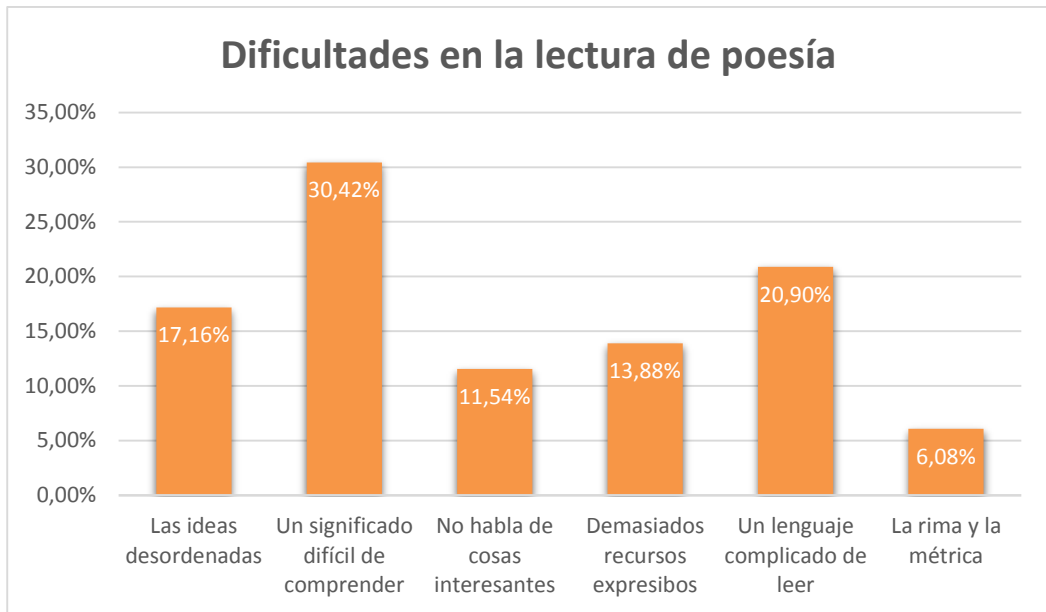


Figura 25. Porcentajes de respuesta pregunta 24

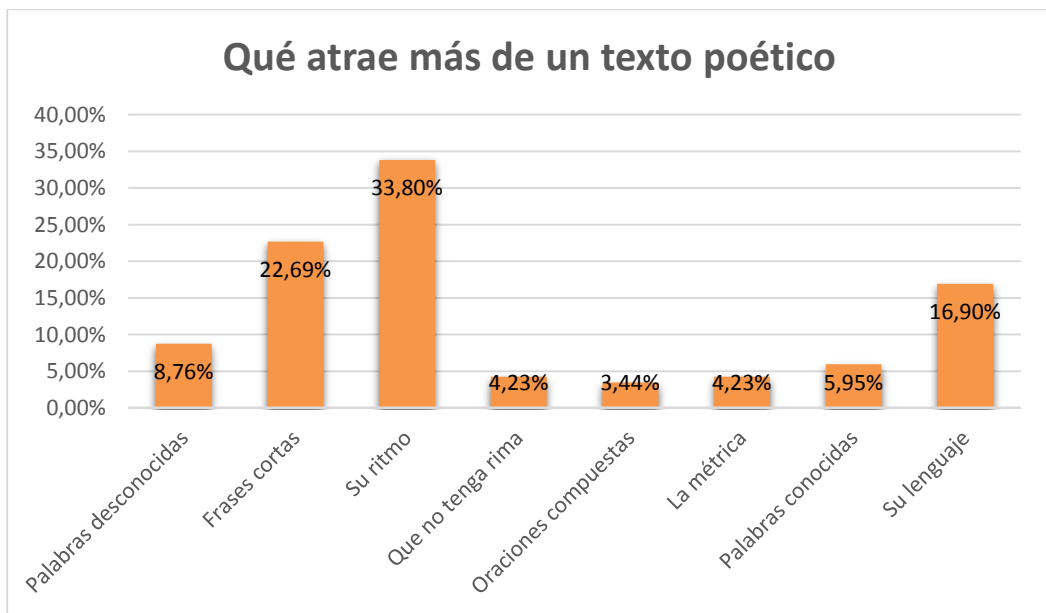


Figura 26. Porcentajes de respuesta pregunta 25

En lo negativo vuelve a destacar la distancia con el significado y el modo de expresión del texto, y como puntos atrayentes recalcan el ritmo, las frases cortas y, curiosamente, su lenguaje. Así el alumnado ve distancia con el lenguaje de los textos que se les presentan habitualmente, pero éste es uno de los elementos que más les atrae a la hora de enfrentarse a un poema, por lo que algo ha de fallar entre lo que demanda y lo que se le ofrece, y el papel de la selección de los textos viene a presentarse como fundamental a la hora de la formación literaria.

En Secundaria el análisis y conocimiento de los textos literarios en general, y poéticos en particular, suele articularse por medio del comentario de textos. El ítem 26 se planteó para comprobar si los alumnos ven esta herramienta como útil a la hora de abordar un texto, con el fin de comprenderlo, de ahondar más y mejor en él. Los resultados son variados, en opinión de casi un cuarto de los encuestados sí es necesario, y para casi la mitad dependería del texto, como demuestran los datos de la tabla de contingencia:

| ¿Crees que es necesario el análisis de los textos para su comprensión? | Valor             | Recuento | Porcentaje |
|--|-------------------|----------|------------|
| Valores válidos  | Sí                | 174      | 26,5%      |
|  | No                | 84       | 12,8%      |
|  | Depende del texto | 324      | 49,3%      |
|  | No lo sé          | 75       | 11,4%      |

Tabla 21. Tabla de contingencia pregunta 26

Ante la cuestión 27, «Selecciona tres características de un texto fácil de leer», de respuesta múltiple, los encuestados podían optar entre doce respuestas posibles. Ante este amplio abanico hubo sujetos que no señalaron las tres opciones, y otros que optaron por señalar menos opciones de las indicadas, algo que no afecta en este caso, al ser una opción múltiple. El resultado se recoge en la tabla 27:

| Selecciona tres características de un texto fácil de leer | Valor                 | Recuento |
|---|-----------------------|----------|
|   | Corto                 | 213      |
|   | Comprensible          | 253      |
|   | Letra grande          | 51       |
|   | Sin palabras extrañas | 252      |
|   | Actual                | 158      |
|   | Interesante           | 248      |
|   | Entretenido           | 345      |
|   | Estimulante           | 85       |
|   | Juvenil               | 189      |
|   | Culto                 | 24       |
|   | Educativo             | 58       |
|   | Cercano               | 57       |

Tabla 22. Resultados pregunta 27

Indiscutiblemente nuestro alumnado destaca el entretenimiento como valor para facilitar el disfrute de un texto, una opción acorde con los tiempos que vivimos. A cierta distancia tres opciones que casi se emparejan en número: «Comprensible», «Sin palabras extrañas» e «Interesante». Las dos primeras responden a la eliminación de una barrera psicológica que en muchos casos presentan los textos poéticos, como pudimos comprobar con la cuestión 19, donde un 12,3% señaló que no entendía la poesía. La opción del interés, del atractivo que pueda tener un texto, es uno de los valores que más se potencian hoy en día en el ámbito de la educación literaria. Textos que respondan a las expectativas de los lectores que ocupan las aulas. En la citada cuestión 19, un 16,3% de las respuestas indicaba que la poesía «No me interesa», deduciéndose que el género menos interesante para el alumnado.

Para cerrar esta sección, se planteó una reflexión en torno al concepto de poema, a la definición del mismo. A la pregunta «Un texto es un poema por...» se podía responder escogiendo entre seis opciones: «Versos», «Sonoridad», «Rima», «Contenido», «Disposición del texto» y «Emociones». Todas las respuestas planteadas en el ítem 28 podrían ser válidas según el texto poético al que nos enfrentemos. Por tanto, lo que se perseguía era ver qué elemento detectaban como

más determinante los adolescentes de nuestros centros, y si eran capaces de reconocer las estrategias discursivas que este tipo de textos ofrece.



Figura 27. Porcentajes de respuesta pregunta 28

Se comprueba que algo más de la mitad señala la opción «Versos», mientras que la otra mitad dio respuestas muy repartidas. En el trasfondo, existe una reflexión acerca de qué hace que un poema sea tal. El verso es el indicio principal, pero no el único, y ni tan siquiera necesario, como en la poesía en prosa -el verso, en tal caso, no deja de ser un recipiente-. Y el que se señale la rima (19,22%) nos pone en la pista de que la poesía que se acerca a las aulas responde a la línea tradicional, posiblemente haciendo escasas incursiones al siglo XX, y aún menos al siglo XXI.

#### **6.1.4. Perspectivas didácticas**

El cuestionario se cierra con este cuarto bloque dedicado a que los participantes expongan sus inquietudes y sus preferencias a la hora de abordar el hecho literario, en el proceso de la educación literaria, y su percepción de las propuestas didácticas con las que se trabaja en el aula. La Didáctica de la Lengua y la Literatura requiere estar en continua revisión, y por tanto debe comprobar qué demanda y qué no el alumno en su formación.

La pregunta 29 cuestiona directamente si se ajustan los textos a sus inquietudes: «Las lecturas que te proponen en clase, ¿crees que están adecuadas a tus intereses?». Con un 42,6% la respuesta «Algunas veces» destaca por duplicar a la opción siguiente:

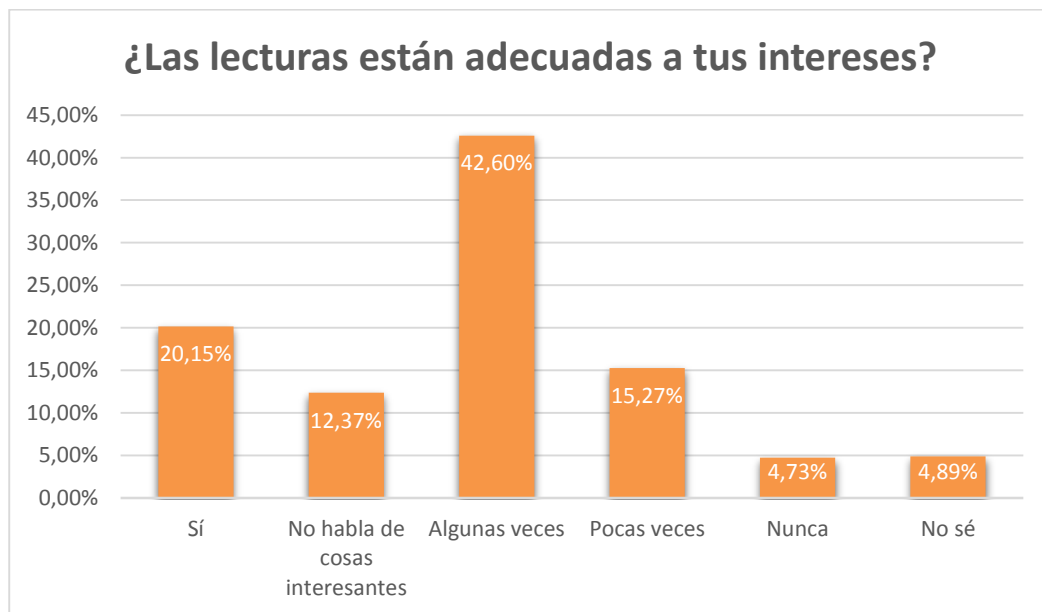


Figura 28. Porcentajes de respuesta pregunta 29

Desde una perspectiva pedagógica, en el ámbito de la educación literaria, no podemos conformarnos con los resultados obtenidos. Entendemos que ante esta cuestión el «Sí» no debe sino ocupar el primer puesto, y dejando el resto de opciones como pequeñas excepciones. Porque la suma del «No», «Pocas veces» y «Nunca», un 32,37%, desbancaría el 20,15% del «Sí». Ante este resultado, debemos trabajar para reflotar esa adecuación de los textos a los intereses adolescentes. Pues como vimos previamente, los contenidos literarios serán más significativos para nuestros adolescentes si estos se relacionan con sus intereses y vivencias (Victoriano, 2003), haciendo que nuestro alumnado mantenga actitudes positivas hacia la lectura y encuentre un disfrute personal en lo que lee (Mullis, Kennedy, Martin, & Sainsbury, 2006).

El ítem siguiente, el número 30, es en realidad un compendio donde verificar precisamente qué puede suscitar el interés de nuestros alumnos y alumnas dentro de un texto. Se propone una gradación donde valorar hasta 12 posibles intereses, desde «Mucho» a «Nada». El resultado es el que se puede ver:

|   | Mucho | Bastante | Algo  | Poco  | Nada  |
|---|-------|----------|-------|-------|-------|
| Música actual-contemporánea                         | 34,9% | 19,8%    | 21,9% | 11,9% | 10,8% |
| Música clásica                                      | 3,5%  | 7,9%     | 19,3% | 31,2% | 37,4% |
| Literatura  | 7,2%  | 12,8%    | 30,3% | 28,3% | 20,7% |
| Escultura   | 2,6%  | 9,1%     | 22,8% | 33,8% | 31,1% |
| Pintura   | 9,9%  | 14,3%    | 25,6% | 27,5% | 21,6% |
| Amor  | 32,1% | 26,3%    | 21,0% | 11,4% | 8,5%  |
| Amistad   | 44,0% | 29,1%    | 15,5% | 6,7%  | 3,7%  |
| Cine  | 36,1% | 26,9%    | 21,6% | 9,4%  | 4,9%  |
| Televisión (series, programas, famosos,...)         | 40,6% | 28,5%    | 18,1% | 7,0%  | 5,2%  |
| Tecnología (Internet, electrónica, videojuegos,...) | 47,6% | 23,4%    | 15,2% | 8,5%  | 4,9%  |
| Tradiciones   | 14,6% | 22,7%    | 29,7% | 20,7% | 11,7% |
| Cómic   | 15,7% | 15,5%    | 22,5% | 18,1% | 27,9% |

*Tabla 23. Porcentajes de respuesta pregunta 30*

Con el procesamiento de los datos se comprueba que los jóvenes que ocupan nuestros centros educativos en la actualidad tienen especial interés en todo lo relacionado con medios audiovisuales -música contemporánea, cine, televisión y tecnología-, además de las relaciones interpersonales -amor y amistad-. Elementos que conforman su hábitat, y que también quieren que estén presentes en los textos que abordan.

Cuando se plantea la cuestión «¿Qué te gustaría leer?», ítem 31, en realidad proponemos que el alumnado se pronuncie acerca de si prefiere la lectura de textos escritos por adultos o por jóvenes:



Figura 29. Porcentajes de respuesta pregunta 31

Algo más de la mitad de las respuestas reflejaban indiferencia o falta de opinión ante la pregunta «Me da igual», pero la otra mitad refleja una preferencia hacia los textos escritos por autores jóvenes, con un 40,4% frente al 8,54% de quienes manifestaron su predilección por textos de escritores adultos. Podemos señalar que, entre los que se manifiestan en una de las dos opciones en concreto, la posición de autores jóvenes es netamente superior a la de autores adultos, algo que cuadra con esa búsqueda dialógica de textos que respondan a su intertexto lector, y que haya una adecuación de intereses y gustos del lector y del autor.

Por su parte, la pregunta 32 indaga acerca de los temas, el contenido, de los textos literarios que se abordan en las aulas. Con una doble lectura, por un lado aquellos que no son habituales en los textos lectivos, y por otro lado se debía señalar cuáles eran los temas que más podían atraer al propio alumnado. Se fijaron diez temas, como opción cerrada, y una opción abierta, para que añadieran alguno más por si el muestrario no satisfacía sus necesidades. Se establecieron dos columnas, «No aparece habitualmente» y «Me gustaría que apareciese en los textos», donde se debían señalar de dos a cuatro opciones en cada columna. Según los estudios (MECD, 2003), la temática de los textos es la principal motivación por la que los jóvenes seleccionan los textos y en nuestro cuestionario el resultado es el que se visualiza a continuación:

| No aparece habitualmente | Recuento | Me gustaría que apareciese en los textos | Recuento |
|--------------------------|----------|--|----------|
| Multiculturalidad        | 291      | Multiculturalidad                        | 121      |
| Tiempo libre             | 183      | Tiempo libre                             | 287      |
| Divorcio                 | 375      | Divorcio                                 | 74       |
| Sexualidad               | 343      | Sexualidad                               | 221      |
| Salidas nocturnas        | 212      | Salidas nocturnas                        | 247      |
| Infancia                 | 128      | Infancia                                 | 279      |
| Soledad                  | 222      | Soledad                                  | 121      |
| Cultura                  | 203      | Cultura                                  | 180      |
| Amor                     | 79       | Amor                                     | 286      |
| Amistad                  | 18       | Amistad                                  | 284      |
| Otra                     | 18       | Otra                                     | 47       |

Tabla 24. Recuento pregunta 32

El recuento de la primera de las columnas señala las opciones «Divorcio», «Sexualidad» y «Multiculturalidad» como las que menos aparece en los textos que se trabajan en las aulas. Aunque esto no parece ser un problema relevante, al menos en la primera y tercera, pues no son temas demandados para los textos, no así la «Sexualidad», que sí que se demanda como temática a abordar en las lecturas lectivas, aunque en un segundo nivel. En un primer nivel de demanda encontramos, por este orden, el tiempo libre, el amor, la amistad y la infancia. En un segundo nivel están las salidas nocturnas y la sexualidad, y algo más abajo la cultura.

Reseñables son las opciones otras, especialmente en el deseo de ciertos temas, pues 47 sujetos han tenido la necesidad y la iniciativa de señalar una opción diferente a las que se facilitaban. Algunas de esas respuestas no eran altamente pertinentes, pero entre las obtenidas se hacía referencia al terror, la acción/aventura, la fantasía o el deporte, etc. En gran parte de los casos, quienes señalaron la opción de «Otra» en la primera columna, hicieron lo propio en la segunda, mostrando su especial interés en el tema propuesto.

En penúltimo lugar aparece la cuestión 33, que mide la finalidad que el alumnado desea encontrar en los textos literarios, quedando en un puesto destacado la opción de recoger nuevos conocimientos (40,8%):

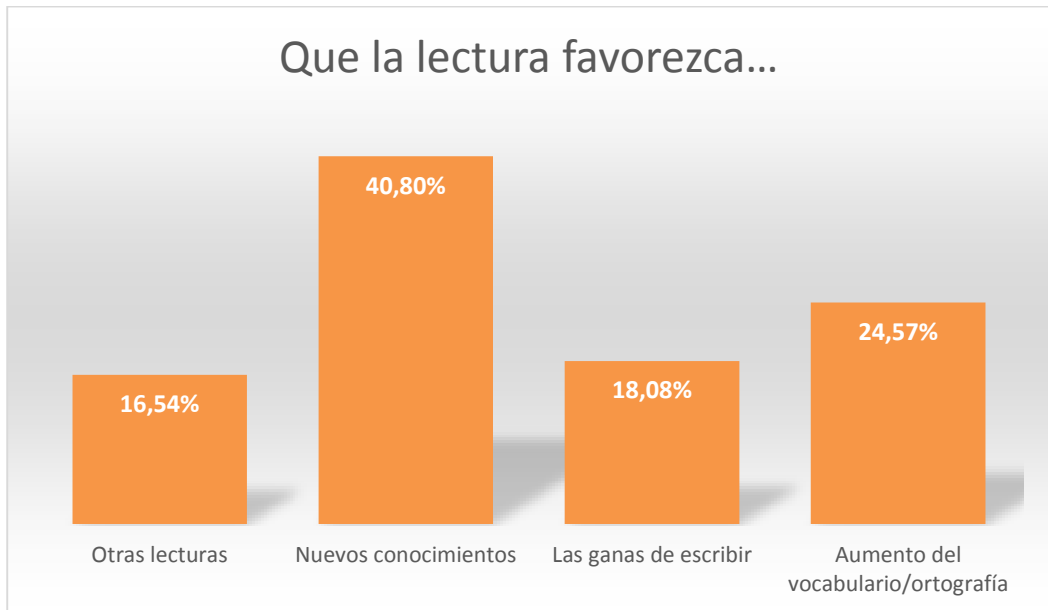


Figura 30. Porcentajes de respuesta pregunta 33

Como hemos señalado, hay una opción destacada en su elección, del mismo modo que no hay ninguna elección minusvalorada o desechada. Ninguna de las opciones fue señalada por menos de 100 personas, lo que no debería desmerecer ninguna de las cuatro opciones que fueron medidas.

| Te gusta que la lectura de un texto favorezca sobre todo... |         | Valor                              | Recuento | Porcentaje |
|---|---------|------------------------------------|----------|------------|
| Valores válidos   | 1       | Otras lecturas                     | 107      | 16,3%      |
|   | 2       | Nuevos conocimientos               | 264      | 40,2%      |
|   | 3       | Las ganas de escribir              | 117      | 17,8%      |
|   | 4       | Aumento del vocabulario/Ortografía | 159      | 24,2%      |
| Valores perdidos  | Sistema |                                    | 10       | 1,6%       |

Tabla 25. Tabla de contingencia pregunta 33

En cualquiera de los casos, parece que nuestros jóvenes sí que son capaces de percibir el valor que tiene la lectura literaria como vía de conocimiento del mundo, y como herramienta para la construcción propia de conocimientos.

Finalmente, para cerrar el análisis, el alumnado en este ítem tiene la oportunidad de indicar qué elementos podrían hacer más llevadero el contacto con el hecho literario. El resultado se recoge en la tabla 34:

| ¿Crees que el acercamiento a la literatura en clase podría ser más entretenido? Indica cómo | Recuento |
|---|----------|
| Textos actuales   | 144      |
| Autores jóvenes   | 160      |
| Obras interesantes  | 162      |
| Que pueda elegir las lecturas   | 183      |
| Textos que hablen de mis intereses/aficiones  | 182      |
| Leer a los clásicos   | 32       |
| Temas actuales  | 173      |
| Escritos en castellano antiguo  | 28       |
| Literatura de Andalucía   | 53       |
| Ver relaciones con cine, televisión, música,...   | 155      |
| No tener que analizar la métrica  | 69       |
| Que los textos no sean aburridos  | 162      |
| Lecturas breves   | 50       |
| Hacer actividades en grupo  | 122      |
| Ver las obras en clase  | 61       |
| Usar las tecnologías  | 117      |
| Que las tareas me interesen   | 40       |
| Otra  | 6        |

Tabla 26. Recuento pregunta 34

El resultado refleja el valor más alto de ocho opciones, con una distancia en el recuento de menos de 40 selecciones. Por orden, muy seguidas en la elección como hemos dicho, son éstas: «Que pueda elegir las lecturas», «Textos que hablen de mis intereses/aficiones», «Temas actuales», «Que los textos no sean aburridos», «Obras interesantes», «Autores jóvenes», «Ver relaciones con cine, televisión, música,...» y «Textos actuales». Con algo más de distancia, pero con un recuento reseñable, están las opciones «Hacer actividades en grupo» (122) y «Usar

tecnologías» (117). El resto de opciones sí queda más diluida, incluso en algunos casos es altamente residual. En su conjunto estos resultados concuerdan con los del estudio de Bordons et al. (2003), donde el alumnado también manifestó su predilección por autores contemporáneos, por un acercamiento más lúdico, al igual que destacaron el papel de la escuela en la formación literaria.



Figura 31. Distribución del recuento de la pregunta 34

### **III. PROPUESTA DIDÁCTICA**



## **1. Propuesta didáctica en competencia literaria**

Una vez analizados los resultados obtenidos en nuestra investigación, estos nos revelan que el alumnado, al igual que su entorno, no muestra aprecio por la lectura, y el poco contacto que tiene con la literatura lo realiza en el ámbito académico. La poesía es el género que sienten más alejado, porque no la entienden, la encuentran aburrida y tienen claro que les sería más fácil el acceso a este tipo de textos si fueran interesantes, entendibles y entretenidos. En cuanto a las líneas para la vía didáctica que este alumnado desearía a la hora de su formación literaria, se destacan el que las lecturas se adecuen a sus intereses y que sean de una realidad cercana a ellos, trabajando la libre elección de los textos y las relaciones hipertextuales. Y no renuncian a las nuevas expectativas, conocimientos, que pueden ofrecer las lecturas literarias.

Algunos de estos aspectos, en muchos casos, no obtienen solución y respuesta en los currículos educativos como comprobamos en nuestra revisión teórica. Considerando esto, y con los datos recabados, nos planteamos diseñar una propuesta para el desarrollo de la competencia literaria, enmarcada en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en concreto en el ámbito de la poesía, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La propuesta se concibe tanto para el alumnado como para ayudar al profesorado a solventar las posibles lagunas de los programas.

La propuesta que aquí presentamos ha de entenderse desde un planteamiento didáctico flexible, que obedezca a las necesidades del alumnado, pudiéndose aplicar en su totalidad, desgajado, o seleccionando algunos de los segmentos que exponemos. Una formación en competencia nunca buscará la

obligatoriedad ni un orden preestablecido, sino que se enmarca en la senda del desarrollo, del proceso paulatino en la medida que cada adolescente demande.

## **1.1. Estructura y metodología**

Esta propuesta (ver Anexo 5) la hemos configurado en cuatro bloques, según el tipo de actividad, aunque en todos ellos se plantean unos objetivos y unos contenidos similares, aunque con pequeñas variaciones en la metodología. En todos se trabaja con las obras reconocidas con el Premio Andalucía Joven de Poesía.

### **Muestra de libros**

En este bloque se presentan 12 propuestas para trabajar la competencia literaria a través de cada una de las obras reconocidas con el Premio Andalucía Joven de Poesía. Son recursos que se pueden realizar en su conjunto o de manera individualizada, no siendo obligatoria la elección de todas las obras.

De cada título se selecciona una pequeña antología de textos, que se abordarán desde distintas perspectivas, a fin de favorecer el descubrimiento del hecho poético.

### **Tema a tema**

El hilo conductor de estas guías de lectura será una temática concreta, en torno a la cual se presentan textos de las obras galardonadas, en esta ocasión combinándose independientemente de su autoría. El mundo de la cultura, la música, las referencias históricas, etc., configuran esta opción. Dentro de cada una se hacen actividades, que favorezcan el acercamiento a los textos.

Estos dos primeros bloques son similares en fondo y forma, aunque en el primero se aborda desde la perspectiva de la autoría, y el segundo desde el perfil temático.

### **Cuaderno de lecturas**

El alumnado recibe un cuaderno con una selección de textos y a los márgenes recoge sus impresiones y reflexiones sobre los mismos. Se persigue un

proceso individualizado de lectura, donde se enfrenta y reflexiona con los textos. En este caso la periodicidad adquiere un carácter altamente flexible, para que la lectura se realice al ritmo que cada discente necesite.

### **Club de lectura**

Desde un punto de vista gradual, ésta opción requiere un cierto grado de competencia y por tanto, es la más compleja, aunque no por ello debe descartarse. Se propone un club de lectura en el aula, donde los alumnos sean los responsables, y que propongan tanto el libro como el ritmo de lectura. Con una periodicidad determinada (semanal, quincenal,...), se dará cuenta en el aula de una de las obras, compartiendo impresiones, dudas, dificultades,... Un modo autónomo y compartido de disfrutar la experiencia lectora, abordando una obra en su conjunto.

## **1.2. Competencias**

Aunque nuestra propuesta didáctica trabaja específicamente la competencia literaria, dentro de la competencia en comunicación lingüística, lógicamente la más vinculada, no por ello dejan de trabajarse en ella algunas de las competencias básicas que señala la LOE. A continuación pasamos a detallar en qué medida tienen influencia cada una.

### ***Competencia en comunicación lingüística***

«Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta».

El lenguaje poético, y el literario en tanto, poseen su propio código de lectura, aunque enmarcado dentro del código global de la lengua. Es por ello que en nuestra propuesta se incluye el trabajo en esta competencia, en la que el lenguaje, la comprensión y la expresión son cauce y motor de la mayoría de actividades. El enriquecimiento de vocabulario, y el desarrollo de actitudes que fortalecerán el dominio de la lengua.

### ***Tratamiento de la información y competencia digital***

«Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse».

Entre las distintas tareas se incluye la de emplear los medios a su alcance para acceder a la información no mostrada o únicamente mencionada en los textos. Aumentar el conocimiento sobre las nociones facilitadas, con especial hincapié en el empleo de herramientas online, con un empleo para nada desconocidas por nuestros adolescentes, pero que pueden adquirir un carácter educativo. Se promueve el uso de buscadores, blogs y webs para la reconstrucción de la información facilitada.

### ***Competencia social y ciudadana***

«Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas».

Las actividades de tipo cooperativo, la lectura de temas y realidades contemporáneas, el debate entorno a estas temáticas, el respeto por la opiniones y las interpretaciones de los textos, en esa perspectiva de reconocimiento otredad viene a desarrollar esta competencia.

### ***Competencia cultural y artística***

«Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos».

La propia literatura es en sí misma una expresión cultural y artística, y planteamos el acercamiento a sus manifestaciones más recientes y cercanas en lo

geográfico. Además se realiza un acceso intertextual y se estudian las relaciones con otros referentes culturales: música, escultura,...

### ***Competencia para aprender a aprender***

«Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades».

El trabajo que se realiza en esta propuesta es netamente instrumental, por lo que se abre la puerta al aprendizaje. El fin último es que el alumnado aprenda a resolver los problemas que pueda plantear cualquier texto poético, a reconocer cualquier tema, o elemento destacado. Además se empuja a aumentar los conocimientos de manera personal con la profundización e indagación en determinados conceptos.

### ***Autonomía e iniciativa personal***

«Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos».

Esta destreza estará especialmente presente a la hora de la selección, de la valoración y de la preferencia por gustos que el alumno haga. Las actividades que se presentan están encaminadas a fomentar el aprecio literario y el desarrollo de una madurez suficiente para el acercamiento autónomo a la poesía.

## **1.3. Objetivos**

### ***Objetivos generales***

Desarrollar la competencia literaria, específicamente en poesía, en el alumnado de Secundaria, para que sean capaces de disfrutar, reflexionar, comprender, valorar e interactuar con los textos poéticos.

### ***Objetivos didácticos***

- a) Muestra de libros
  - Leer textos poéticos de autores actuales.
  - Descubrir y reconocer los elementos poéticos.
  - Comprobar los rasgos de cada autor.
  - Descubrir los distintos temas.
  - Expresar las impresiones sobre los textos.
  - Componer textos a partir de la lectura de poemas.
  - Reconocer las características de un poema.
  - Aumentar los conocimientos culturales.
- b) Tema a tema
  - Descubrir las posibilidades temáticas.
  - Leer textos que respondan a los intereses de la juventud actual.
  - Conocer las características de la poesía.
  - Ahondar en las relaciones intertextuales.
  - Crear textos propios a partir de las referencias temáticas.
- c) Cuaderno de lecturas
  - Realizar un diario de lecturas.
  - Ahondar en la experiencia individual con la poesía.
  - Facilitar el acceso a la lectura.
  - Organizar el propio ritmo de lectura.
- d) Club de lectura
  - Compartir las impresiones de la lectura.
  - Debatir sobre los textos poéticos.
  - Analizar una obra literaria.
  - Ser responsable de la organización de la actividad.
  - Respetar las distintas interpretaciones de la lectura.
  - Poner en marcha un proceso colaborativo de conocimiento.

## **1.4. Contenidos**

Aunque cada bloque aborda de una manera específica determinados aspectos de la educación literaria y cada uno aporta perspectivas diferentes para el desarrollo de la competencia literaria, con carácter general se seleccionan los siguientes contenidos:

- Comprensión del texto.
- Interacción con el texto.
- Valoración de los textos.
- Intertextualidad y referentes culturales.
- Elementos y recursos poéticos.
- Características del lenguaje poético.
- Reconocimiento de los distintos temas.
- La lectura poética.
- El ritmo, la sonoridad y la métrica.

## 1.5. Orientaciones metodológicas

- Motivadora. El punto de partida es crear interés, hacer cercano y agradable el contacto con lo literario. En este proceso pretendemos asegurar la autoestima y que el alumnado comprenda que el esfuerzo es útil.
- Flexible. El trabajo en competencias favorece la flexibilidad del proceso educativo, un esquema de desarrollo, donde según los bloques propuestos la temporalidad puede variar según las necesidades. Será misión del docente el seleccionar el camino más apropiado según el grupo de discentes a los que va dirigido.
- Contextualizada. Se acercan al aula experiencias de poesía joven, actual, y de la propia región, que están en el contexto adolescente, con un lenguaje y unas reflexiones cercanas, así como autores vinculados a la misma realidad geopolítica.
- Activa. La competencia literaria se construye, no se recibe, de ahí la necesidad de realizar un aprendizaje donde el alumno no sea un sujeto pasivo. Fomentándose la participación, el diálogo, las opiniones y reflexiones
- Participativa y colaborativa. Los debates, las reflexiones y la búsqueda de respuestas a los problemas planteados favorecen un clima participativo y colectivo. La lectura literaria no ha de presentarse como un hecho aislado, sino como un producto cultural compartido.
- Indagadora e investigadora. No todo está dado, se proponen ciertos puntos donde se requiere la búsqueda y la ampliación de los horizontes mostrados. El alumnado deberá completar por los medios propuestos la significación de los textos.

- **Crítica.** Los textos son elementos flexibles y como tal admiten, y demandan, la reflexión y la crítica. Criticar las obras poéticas, favorecer las opiniones sobre ellas, reflexionar sobre gustos y estéticas será una base metodológica a cimentar.
- **Creativa.** Proponemos el doble sentido de todo hecho lingüístico, y a la escritura se va por la lectura. Promovemos la creación textos propios basados en las experiencias literarias que se le presenta al alumnado.

## 1.6. Criterios e instrumentos de evaluación

A la hora de plantear la evaluación en esta propuesta didáctica encaminada al desarrollo de la competencia literaria, lo primero a tener en cuenta es que al evaluar una competencia lo que medimos es la capacidad. Hemos de atender a contenidos, pero no de manera aislada, hay que valorar todos los contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia (Villa & Poblete, 2004):

- **Saber.** Datos hechos, informaciones, conceptos, conocimientos.
- **Saber hacer.** Habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación.
- **Saber ser.** Normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades.
- **Saber estar.** Predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo.

En esta senda proponemos los criterios de evaluación de nuestra propuesta didáctica:

| Criterios de evaluación            |   |
|------------------------------------|---|
| Muestra de libros /<br>Tema a tema | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce las características de la poesía.</li> <li>- Conoce los procesos culturales e intertextuales.</li> <li>- Muestra una actitud crítica ante los textos.</li> <li>- Establece búsquedas apropiadas para aumentar sus conocimientos.</li> <li>- Domina el lenguaje poético.</li> <li>- Define correctamente el tema.</li> <li>- Comprende la significación de los poemas.</li> <li>- Realiza ejercicios de valoración de los textos.</li> <li>- Participa en las exposiciones grupales.</li> <li>- Respeta las opiniones ajenas sobre los textos.</li> <li>- Aplica correctamente las pautas para la escritura.</li> <li>- Distingue los elementos rítmicos del poema.</li> </ul> |
| Cuaderno de lecturas               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra destreza en la lectura de textos poéticos.</li> <li>- Interactúa con los textos.</li> <li>- Ofrece su opinión sobre las lecturas.</li> <li>- Valora las aportaciones del texto literario.</li> <li>- Expresa con criterio sus opiniones literarias.</li> <li>- Analiza los elementos de un poema.</li> <li>- Capacidad crítica.</li> <li>- Aprecia el hecho poético.</li> </ul>  |
| Club de lectura                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura comprensiva de libros de poesía.</li> <li>- Reconoce los elementos propios de la poesía.</li> <li>- Autonomía y madurez para la lectura individual.</li> <li>- Ofrece criterios válidos para la selección de los textos.</li> <li>- Participa en las actividades grupales.</li> <li>- Respeta las opiniones ajenas sobre los textos.</li> <li>- Reflexiona y discute correctamente sobre el contenido y la forma de las obras poéticas.</li> <li>- Emplea un lenguaje adecuado en las exposiciones y redacciones.</li> <li>- Es capaz de escribir una reseña literaria.</li> </ul>   |

*Tabla 27. Criterios de evaluación de la propuesta didáctica*

Asimismo proponemos el empleo de pluralidad de instrumentos para garantizar una mejor estrategia de evaluación (Monereo, 2009; Stobart, 2010):

| Instrumentos evaluación de Andalucía Joven de Poesía |   |
|--|---|
| Observación y tutorización continua del docente      | Observación y tutorización del proceso de elaboración de las actividades para optimizar el seguimiento y el apoyo del aprendizaje. Reconocimiento de la actitud del alumnado ante el material propuesto.  |
| Portafolios/Cuaderno de campo                        | Recogida de los materiales facilitados, para evaluar las destrezas y conocimientos demostrados.   |
| Exposiciones orales / Debates                        | La expresión individual y las colaborativas, donde tener en cuenta el grado de expresión, la terminología, nivel de profundización en los textos y el respeto por los turnos y opiniones ajenas.  |
| Autoevaluación                                       | Se facilita a cada discente un cuestionario de autoevaluación (ver Anexo 5), donde mide su propia adquisición de destrezas. Dicho cuestionario se cumplimentará al finalizar la actividad, pero se puede mostrar antes a fin de que conozca los criterios que debe tener en cuenta. |

*Tabla 28. Instrumentos de evaluación de la propuesta didáctica*

## **2. Propuesta: Andalucía Joven de Poesía**

La propuesta didáctica que aquí presentamos se hace atendiendo a los resultados obtenidos en la investigación, en la que entre, otros aspectos, se prefería el acceso a la poesía a través de poemas en lugar de libros. Se plantea de forma gradual, para que el docente pueda regular el desarrollo de la misma según las necesidades particulares.

Como ya hemos explicado anteriormente, consta de cuatro bloques y con carácter general existen unas pautas previas, unas recomendaciones como son la lectura en voz alta para apreciar los segmentos métricos y rítmicos, incentivar la participación, y la recogida del vocabulario desconocido.

De igual modo se invita a que se explique previamente los criterios e instrumentos de evaluación que se van a seguir en cada caso.

### **2.1. Muestra de libros**

*Muestra de libros* es un dossier de doce cuadernillos donde se produce una primera toma de contacto con cada una de las obras reconocidas en el Premio Andalucía Joven de Poesía. Obra a obra se ofrece un muestreo de alrededor de cinco poemas que son una representación del contenido general. De esta manera el alumno tiene un acercamiento a estos títulos y se abre la puerta a leer la obra al completo.

El docente puede optar por hacer el recorrido por las doce propuestas o bien seleccionar alguna de ellas, pues se conciben tanto para ser trabajadas de manera individual o como conjunto.

La estructura varía a fin de evitar el cansancio y la monotonía en el caso de trabajar todas las propuestas. Así, hay algunas estructuras fijas y otras que irán apareciendo según las posibilidades didácticas.

| <b>Estructura fija</b>          |   |
|---------------------------------|---|
| Puntos de interés               | Al principio de cada cuadernillo se indican los aspectos más destacados y a los que hay que prestar especial atención a lo largo de la lectura de los poemas que se proponen.   |
| WikiAutor/a                     | Una breve reseña biobibliográfica de cada autor o autora, destacando algunos aspectos fundamentales pero sin profundizar demasiado. Siempre favoreciendo que el alumnado pueda satisfacer su interés buscando más datos relativos a su vida y obra. |
| Apartes/Destacados              | Ventanas que aparecen a lo largo del cuadernillo y que sirven como complemento a los textos. Plantean elementos a tener en cuenta, aclaraciones o ampliación de conocimientos. Siempre relacionados con los poemas que acompañan.                   |
| Debatimos                       | Es una propuesta de diálogo sobre algunos aspectos de los poemas. El fin es que se compartan y debatan opiniones, que se reflexione sobre lo literario. El docente decide si se realiza en grupo grande o en grupos reducidos.                      |
| <b>Estructura variable</b>      |   |
| TUImpresión<br>(160 caracteres) | Un modo de concretar la impresión que el alumno tiene de su lectura. Los resúmenes suelen ser un parafraseo de los textos, aquí se busca el que haya una interiorización para posteriormente expresar en 160 caracteres de qué va la lectura.       |
| Manchatinta                     | El espacio dedicado a la escritura. Tras la lectura es el turno de la expresión. De esta manera se atiende a la otra  |

|            |   |
|------------|---|
|            | cara de la comunicación lingüística.  |
| Me gusta   | Una escala de valoración, donde se realiza un juicio acerca del interés suscitado por los textos.   |
| Selectemas | Un listado con temas para que el alumnado identifique y reflexione cuál es el que corresponde a un texto determinado.   |
| PoemLink   | Trabajo hipertextual, donde se pide al alumnado que indague entre la relación de ciertos términos del poema y su significación etimológica, histórica o cultural. |

Tabla 29. Estructura de la Muestra de libros

## 2.2. Tema a tema

Se los mismos textos de los que se compone *Muestra de libros* pero con otro punto de vista didáctico, en el que se trabaja por áreas temáticas. Consta de seis cuadernillos compuestos por poemas que siguen una misma línea temática y al final de cada uno se propone un análisis y una reflexión.

Los temas sobre los que se trabaja son aquellos que los resultados de la investigación ofrecieron como más destacados: infancia, relaciones sociales, juventud, y el mundo audiovisual.

## 2.3. Cuaderno de lecturas

Se realiza una selección de poemas pertenecientes a las obras que se están trabajando. Se presentan identificando al autor y la obra a la que pertenece, y tras la lectura se pide que nuestro alumnado responda de manera escrita a una serie de epígrafes, a modo de evaluación de lo leído.

La lectura en este caso se realiza de manera individualizada, pudiendo ser en casa o destinarle una periodicidad en el aula. Se busca el encuentro del lector con el texto.

La estructura de este cuaderno no varía, siendo igual en cada texto que se presenta, respondiendo al siguiente orden:

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Encabezado            | Presentación con el título del poema, libro al que pertenece y su autor.   |
| Poema                 | Texto para la lectura.   |
| Puntuación del poema  | Se pide una valoración numérica, un ejercicio de reflexión sobre la lectura y los gustos o no que ésta propicia.   |
| Lo más llamativo      | Las primeras impresiones, lo más destacado, lo que al lector adolescente le ha llamado más la atención.  |
| Lo más raro           | Lo complicado, extravagante, lo que sorprende por su extrañeza.  |
| ¿Qué versos destacas? | Atención a la unidad versal. El poema es un conjunto, y aquí se presta atención y análisis a uno de los elementos estructurales más destacados de la poesía.             |
| Opinión general       | Reflexión, valoración y análisis general del texto. La opinión sólo es posible cuando se ha comprendido e integrado la significación del texto literario en su conjunto. |

Tabla 30. Estructura del Cuaderno de lecturas

## 2.4. Club de lectura

Este cuarto bloque es en el que se concentra la opción más avanzada en cuanto a nivel de implicación. Se propone que sea el alumnado el responsable del mismo, seleccionando una de las obras, fijando el período para su lectura y siendo el encargado de sostener las actividades presenciales en grupo.

Como material didáctico se aporta una breve reseña de cada una de las obras, como previo para la selección del título a trabajar. Además se facilitan indicaciones para el diálogo y la confección de una bitácora de lectura.

Con esta actividad se realiza un trabajo individual de lectura literaria y una confrontación compartida, una puesta en común con los compañeros en el centro. El *Club de lectura* se secuencia de la siguiente manera:

1. Selección en el aula de la obra. Se fija el tiempo de lectura, y si se hace una única reunión del club con la obra al completo o varias reuniones por varias partes.
2. Lectura individual.

3. Sesión presencial. Se establece un diálogo sobre la obra leída, nosotros facilitamos algunas pautas pero debe abrirse a todas las propuestas que puedan surgir.
4. Se propone la realización de un cuaderno de bitácora con una reseña literaria, en papel u online, donde se reparta de manera individual o en grupos las distintas secciones: autoría, temas, poema destacado, impresión general de la obra, ¿recomendarías su lectura? Todos estos aspectos deberían recoger las impresiones vertidas en la sesión presencial.

Este proceso podrá repetirse con cuantas obras se pueda o se estime oportuno.



## **IV. CONCLUSIONES**



# 1. Conclusiones

*El resultado fue, ya sabéis, como en los erizos.*

Luis Cernuda

Este trabajo de investigación tenía como objeto determinar las preferencias y hábitos lectores entre el alumnado de Secundaria, a fin de realizar una propuesta didáctica que respondiera a sus intereses y necesidades y favoreciera el desarrollo de la competencia literaria. Pues entendemos que la etapa de Secundaria es clave en la maduración y consolidación del hábito lector, y en la que se puede fijar positivamente lo que la literatura puede aportar (Mendoza, 1994), y que las propuestas curriculares no dan respuesta a todas las tareas que se pueden emprender en el aula.

En un entorno social donde las opciones de ocio se han diversificado y el consumo cultural se ha transformado por el empuje de los medios audiovisuales y de las tecnologías –véase el caso de Internet-, lo literario ha pasado a un segundo plano. Este decaimiento y desinterés se produce en el mismo instante temporal en el que hay una mayor población alfabetizada, formada en el manejo de la lengua y por tanto en la lectura. Pero una lectura lineal, en lo que se ha denominado como «neoanalfabetismo» (Cerrillo, 2005, p. 142). Ese desapego por el producto artístico-literario, hace que el adolescente no encuentre estímulos suficientes para adentrarse en los textos y desarrollar su competencia literaria. Más bien todo hace indicar que hay un rechazo, aún más notable cuando se habla de poesía. En la etapa adolescente es muy importante el valor grupal, pertenecer a la identidad del grupo, y la literatura no parece estar entre sus opciones. Y cuanto menor acercamiento al

género mayor es la distancia competencial, mayor la incompreensión de estos textos, y casi total el desinterés. De ahí que veamos necesario el formar en competencia literaria, reducir al máximo las distancias y ofrecer a nuestro alumnado una herramienta que sepa usar, siendo ya suya la decisión de emplearla o no.

Nuestro trabajo ha pretendido conocer de primera mano la realidad actual de esa relación entre los adolescentes con el producto literario. Comprobar el nivel de interés, de experiencia y, al fin y al cabo, de competencia. Previamente hemos revisado los estudios que ya se han preocupado por este hecho, y los que promueven y delimitan el campo de acción en las aulas.

Con lo aprendido acometimos la tarea de proponer actividades didácticas encaminadas a ayudar al profesorado de Lengua Castellana y Literatura, como asignatura en la que se propone específicamente la formación en el aprecio literario. La realidad es que en un sistema educativo basado en competencias a la hora de establecer los contenidos a impartir deja de lado esta formación competencial. Por esos realizamos esta propuesta didáctica, acogida al marco educativo legal, respondiendo tanto a las exigencias estatales como las regionales.

Esto se debe a que entendemos que la competencia literaria es un eje fundamental de la educación literaria, y en una estructura académica decantada por las competencias, debe ser un punto de gran importancia en la Educación Secundaria a desarrollar en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Es el espacio en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios (Zayas, 2011), y donde la LIJ parece haber dado respuesta juvenil en la narrativa pero no tanto en la poesía.

Por todo ello hemos realizado esta investigación cuyas conclusiones vamos a exponer de manera más concreta en función de los objetivos que planteamos al inicio de la misma.

### **Objetivo 1. Conocer el estado de la cuestión en cuanto a la enseñanza de la Literatura y la competencia literaria, así como la normativa vigente para el desarrollo del currículum.**

El primero de nuestros objetivos específicos fue el de conocer y profundizar en los estudios teóricos que podían orientar nuestra investigación. Reforzar los planteamientos previos con una revisión de la literatura científica de distintos campos y conocer el marco legal que promueve y ampara el currículum de nuestro alumnado.

Con la revisión del marco legal concluimos que la LOE -ley a la que nos ceñimos al no estar completamente implantada la LOMCE- ampara un currículum basado en competencias, destacándose las competencias básicas que han de desarrollarse en la distintas áreas de conocimiento, y por tanto en el Área de Lengua Castellana y Literatura. De igual modo, y al plantear nuestra investigación en Andalucía, nos acercamos a la normativa que desarrolla la ESO en esta Comunidad Autónoma. En ambos casos, estatal y autonómico, el planteamiento legal favorece la formación competencial, y facilita en ese aspecto el desarrollo de la competencia literaria, aunque bien es cierto que a la hora de su ejecución formal comprobamos que se articula con unos contenidos y una evaluación que en nada responden a estas competencias.

Como nuestra investigación se focaliza en la adolescencia, también hicimos una revisión de estudios que se han preocupado por esta etapa y concretamente por la relación que los jóvenes tienen actualmente con la lectura. Comprobamos cómo efectivamente la lectura está poco valorada entre la juventud, aunque no todo está perdido, pues ante la figura del lector tradicional, surge la figura del neolector. Un lector focalizado en las nuevas formas de lectura en la era digital, en consonancia con los hábitos de los jóvenes, que gustan de las tecnologías y cuyo tiempo de ocio se basa en las relaciones personales y el consumo audiovisual y de Internet.

Del ámbito de la educación literaria y de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, comprobamos la evolución de los modelos didácticos -retórico, historicista, comentario de textos y el basado en el conocimiento de los textos- y las implicaciones que cada uno ha tenido y tiene en la formación literaria. Pues aún persisten rasgos de las distintas etapas en los planteamientos actuales. En muchos casos parece que se confunde literatura con historia de la literatura, y basan la formación en la acumulación de contenidos. La última de las etapas, centrada en el conocimiento de los textos, propone una nueva metodología, una perspectiva de diálogo con los textos: el enfoque comunicativo. Aquí es fundamental el papel del receptor como actualizador, en ese diálogo que se establece con la obra (Mendoza, 2005). Entendemos que es el camino correcto, el poner el foco en el proceso de la recepción lecto-literaria, y replantear la didáctica para potenciar el desarrollo de las habilidades y estrategias que el receptor ha de activar. Esta lectura literaria es la que ha de ser el centro de la educación literaria, promoviendo el encuentro entre el texto y el individuo. Siendo conscientes de que la relación del lector con la lectura se va autoalimentando, dotando al primero de más destrezas que le servirán para medirse a más textos. Dicho de otro modo, el mejor entrenamiento para el desarrollo de la competencia literaria es el de la propia lectura. Difícil tarea por tanto la del docente

ante el alumno-lector, al que debe animar, invitar, a que se acerque al texto literario y entable conversación. Todo esto en medio de su quehacer diario y, como se señala en el marco teórico, desprovisto en muchos casos de herramientas y datos a su alcance.

De los estudios revisados nos parece relevante ese camino marcado en la educación literaria, la necesidad de un cambio en la materia, para dotar al alumno de la capacidad de dialogar con la obra. La competencia literaria hay que entenderla como el mecanismo que se pone en marcha, junto a la competencia y experiencia lectora, al enfrentarnos a un texto literario, la capacidad de interpretar - y producir- el texto. Esta competencia no es innata, y es necesaria su inclusión en el marco académico. Esta vía lleva a la formación de lectores que, autónomamente, disfruten de los textos, los valoren e interpreten. Una línea que surge tras comprobarse cómo anteriores métodos de enseñanza-aprendizaje pusieron su ímpetu en preparar al alumnado con determinados textos, lo que llevaba a que el alumno sólo pudiera enfrentarse a esos textos. Así vemos ineludible una enseñanza que se centre en el disfrute de la lectura literaria como medio para la reflexión, para entrelazar lecturas, acceder de manera intrínseca al mundo de lo escrito. Dotar al discente de los mecanismos necesarios. Y al fin, transformar «leer», una actividad cognitiva y comprensiva, en «querer leer», una actividad individual y voluntaria.

Por eso los actuales estudios se centran en la descodificación de los textos. Apareciendo una terminología útil como la de la co-creación, que contempla el texto como algo incompleto hasta que entra en contacto con el lector, un proceso en el que el lector completa el puzle de la lectura. A este respecto se suman los procesos intertextuales y culturales que se producen ante la lectura de un texto literario. El texto no está aislado, se enmarca en una tradición cultural y en una tradición textual, y hay mecanismos que actualizar ante la lectura si se pretende ser un lector literariamente competente. Reconocer, asimilar y completar esa base intertextual y/o cultural de las obras es otro aspecto a tener en cuenta en la formación de los nuevos lectores. La obra literaria es un mosaico de alusiones, y leer supone el saber interactuar con ellas (Amo, 2012; Sanz Pinyol, 2011). Y la obra artístico-literaria se da en un contexto social determinado que también queda impregnado en los textos. Queda a expensas del lector-receptor el inferir en la lectura para dar respuesta a todas esas propuestas intertextuales y culturales. Y si hablamos de que el texto ofrece vacíos a rellenar, más aún en poesía, el lector ha de estar preparado, formado, para completarlos, para salvar esos espacios y saber leerlos. Y he aquí un recurso de proximidad, pues conocen a la perfección el sistema del hipervínculo, del salto de un espacio a otro espacio, del complemento de

información. Lo contrario lleva a la no comprensión y a la no aproximación a la literatura. Entendemos que no tiene sentido para el alumnado el abordar textos con los que no dialoga.

El lector adolescente necesita formar su competencia literaria mediante obras que respondan a su nivel de madurez –madurez lectora, social y cultural-. Una literatura que responda a sus expectativas, con la que pueda ser competente. De ahí el concepto de lector modelo, pues cada texto exige un tipo de lector, unas proporciones, una competencia. Al darse la comunicación literaria en diferido, hay unos requisitos mínimos que el alumno ha de cumplir, según cada texto.

Nos queda por tanto el propiciar el encuentro con obras que estimulen y promuevan la competencia literaria. Los estudios recientes en relación con el canon y la selección de textos avalan que el canon aplicado a la enseñanza ha de concebirse como una guía de desarrollo y no como un listado cerrado de obras. Así un canon educativo ha de estar compuesto por las obras que favorezcan ese desarrollo literario. La selección de textos es fundamental, no puede suponer una barrera. En la Educación Secundaria será fundamental el elegir aquellas obras que aporten, formen y favorezcan el crecimiento del alumno como lector literario.

Finalmente, ante la idea de una proposición de corpus textual, vimos necesario hacer un reconocimiento del panorama literario contemporáneo. Comprobamos qué corrientes poéticas se han dado en las últimas décadas y cuáles persisten y marcan la tendencia de los textos en nuestros días. Conocer el presente marco literario nos permitía profundizar y analizar mejor las posibilidades que una obra actual puede ofrecer al alumnado de Secundaria.

**Objetivo 2. Estudiar las posibilidades literarias y educativas de las obras reconocidas con el Premio Andalucía Joven de Poesía, como obras poéticas realizadas por jóvenes y con temas y propuestas cercanas a la identidad de los adolescentes que ocupan las aulas.**

Entendiendo que los textos que se empleen en el contexto docente han de responder a la competencia literaria del alumnado, en lo que respecta al género de la poesía vemos fundamental el atender a obras que puedan incidir en la comprensión del mundo, en la realidad que rodea al lector, y que faciliten su integración en la cultura en la que se producen.

Con este objetivo planteamos una revisión crítica y temática de las obras galardonadas con el Premio Andalucía Joven de Poesía. Así acotamos la primera década del premio, de 2001 a 2010, coincidiendo con las obras publicadas justo al

inicio de nuestra investigación. En este proceso comprobamos los rasgos de estos poemarios, los rasgos vinculados con la juventud y cómo presentaban textos que facilitaban la comprensión estética y de contenido. Esto se hizo con cada una de los doce títulos, entre premiados y menciones, que componen este corpus textual.

Pudimos corroborar el perfil cercano a los adolescentes, el lenguaje, los temas y el modo de expresión. Concluimos que estas obras nos permitían acercar lo literario al entorno social próximo, explotando sus características literarias y los principales procesos intertextuales y culturales que en ellas se manifiestan. En definitiva, las posibilidades que albergaban de cara a la formación de la competencia literaria.

**Objetivo 3. Determinar el nivel de competencia literaria del alumnado de Secundaria en Andalucía, su contacto e intereses con el hecho literario y, concretamente, su relación con el género poético, las dificultades que encuentran en él y posibles vías de acceso.**

El análisis de las percepciones del alumnado de Secundaria en Andalucía en relación con el contacto e intereses con el hecho literario y con el género poético nos muestra que la lectura no está muy presente en su entorno y en consecuencia no es un hábito del que guste en demasía.

#### *Preferencias y hábitos literarios*

La mayoría se decanta por lo literario a la hora de acercarse a la lectura, indicando sus géneros favoritos -novelas, cómic, acción, aventuras, amor, novelas de terror y misterio-, y quienes leen revistas y periódicos. Hay un importante número que declara que sólo lee las lecturas obligatorias, y quienes directamente confirman que no leen nada. También manifiestan el que la lectura digital es su modo de lectura -Internet y aplicaciones móviles-. Datos que concuerdan con otros estudios (Federación de Gremios de Editores de España, 2013) que recogen cómo entre los adolescentes se registra un mayor índice de lectores en formato digital, siendo la franja de edad donde más destaca esta tendencia.

Nuestro alumnado lee al año entre 1 y 6 libros. Una gran mayoría de estas lecturas se realiza en el contexto académico, de 3 a 5. La mayoría de los libros que leen los alumnos es porque los profesores los piden o recomiendan (Latorre, 2007). La escuela, es por tanto, el espacio donde se vehicula el contacto social con la literatura, donde se forma el lector.

La poesía es el género que menos aceptación tiene entre los discentes. La valoración que hacen de las lecturas de este género es la más baja de todas, frente al teatro y la novela -género que más aceptación tiene-.

No es habitual que el alumno comente con nadie acerca de sus lecturas. Y si en narrativa prefiere leer una obra de gran formato como pueda ser una novela, en poesía prefiere la lectura sesgada de los poemas.

La poesía es el género menos valorado, al ser la que menos entretiene, además de no entenderse, ser aburrida y estar fuera de los intereses del adolescente andaluz. Así lo recoge Sanjuán (2011b, p. 514) cuando señala que los docentes consideran que la poesía plantea mayores dificultades de comprensión entre el alumnado.

Con el paso de la infancia a la adolescencia se pierden lectores, se pierde la relación con la literatura.

#### *Competencia poética*

Para los discentes el principal problema de la poesía es que no se entiende y es aburrida. Entre las posibles soluciones para su comprensión y la motivación hacia ella estaría el uso de un lenguaje más actual. Se demuestra que la mayor dificultad en un poema estriba en el significado y la expresión, mientras que lo que más le atrae de un texto poético es su ritmo, las frases cortas y su lenguaje. Esto refrenda el que los estudiantes comprenden poco la articulación entre forma y contenido, y de igual modo valoran el enorme poder de significación del lenguaje poético (Cavalli, 2011; Ribeiro, 2010). Todo esto nos permite considerar la posibilidad de introducir un lenguaje poético más próximo a sus intereses, tanto en lo formal como en lo temático, algo que se lleva proponiendo desde hace tiempo (García Padrino, 1998, 6), para acercar el sentido y significado y facilitar la adquisición de la competencia literaria.

En cuanto a la necesidad o no del comentario de texto como herramienta para abordar un poema, la idea de que depende del texto nos pone en relación con las anteriores dificultades. Es por esto que siguiendo sus percepciones de que las características que hacen un texto fácil de leer son: que sea entretenido, comprensible, sin palabras extrañas, e interesante. El estudiante de Secundaria busca, por tanto, un elemento accesible y motivador en los poemas, que identifica como tales por tener versos. Lo cual mantiene una estrecha relación con las visiones escolares usuales en las que el ritmo de los versos y la rima es lo más trabajado en

relación con la poesía, dejando de lado otros elementos y una necesaria renovación metodológica (Ballester & Ibarra, 2009).

### *Perspectivas didácticas*

Las lecturas que se proponen en clase algunas veces están adecuadas a los intereses del alumnado, sobre todo si los textos se centran en los medios audiovisuales y las relaciones personales.

En cuanto a los temas, no se suele ver en el aula el divorcio, la sexualidad o la multiculturalidad, señalando su interés por que los textos tratasen el tiempo libre, las relaciones humanas, y la infancia, seguidas de las salidas nocturnas, la sexualidad, y la cultura.

Un aspecto de sumo interés es el reconocimiento de que con la lectura. Se produzca nuevo conocimiento. En este sentido, señalan las aportaciones de esta a la adquisición del vocabulario, la ortografía, la posibilidad de motivación a la escritura o la apertura de puertas hacia otras lecturas. Todo esto nos sitúa en línea con la idea de la propuesta que planteamos, y nos permite valorar de modo relativamente optimista que el alumnado entiende qué aspectos son importantes para desarrollar la lectura.

El alumnado considera que la educación literaria debería permitir la elección de las lecturas pudiendo elegirse las lecturas, con textos que hablen de sus intereses, temas actuales, que no les resulten aburridos (Perdomo, 2005; Quesada, 2014). Obras escritas por autores jóvenes, y que se estudien abordando las relaciones con su mundo, acordes a la realidad cotidiana donde se desenvuelven, como podría ser lo audiovisual.

### **Objetivo 4. Confeccionar una propuesta didáctica para alumnos de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía que responda a las necesidades detectadas en nuestra investigación.**

El diseño de nuestra propuesta didáctica en competencia literaria para el alumnado andaluz de Secundaria la realizamos tras la reflexión de los principales planteamientos teóricos sobre la competencia literaria y la didáctica de la literatura, junto a los resultados de la investigación, considerando las obras premiadas con el Premio Andalucía Joven de Poesía.

La propuesta se presenta en cuatro bloques. El primero, «Muestra de libros» trabaja con cada obra reconocida con el premio del IAJ, de manera individualizada.

En su estructura se presenta una selección de poemas de la obra junto a secciones fijas y variables. Se facilitan indicaciones para la lectura, datos del autor o autora, y actividades de debate en grupo. Además puede aparecer la identificación del tema, la valoración de la lectura, la búsqueda hipertextual, y opciones de escritura a partir de los textos. «De tema en tema» recoge la misma idea pero agrupando los textos en cuadernillos temáticos.

«Cuaderno de lecturas» propone un acceso individualizado a una antología de poemas de las obras del Andalucía Joven de Poesía, donde el alumno deberá demostrar la capacidad de interacción con el texto, teniendo que valorar, analizar y reflexionar acerca de los poemas. El «Club de lectura» es la opción más autónoma y ambiciosa, donde se realiza la lectura individual de una o varias obras, al completo, para su posterior puesta en común en grupo.

El objetivo general que se propone es desarrollar la competencia literaria, específicamente en poesía, en el alumnado de Secundaria, para que sean capaces de disfrutar, reflexionar, comprender, valorar e interactuar con los textos poéticos.

Por todo, consideramos que con los actuales planes de estudio donde se quiere reforzar el papel de las competencias, el desarrollo de la educación literaria ha de ser prioritario en nuestras aulas. Pues esa formación lecto-literaria únicamente se puede ofrecer en el contexto educativo. Podemos medir el nivel de competencia de nuestro alumnado, contemplarlo como receptor y ofrecerle textos con los que entablar el diálogo de la lectura. En el ámbito propio de la poesía la labor no ha de ser más difícil, únicamente hay que formular un corpus de obras adecuado para estos adolescentes, y presentar las vías didácticas que sean oportunas. Aquí hemos presentado nuestro trabajo como muestra de que la propia literatura tiene mecanismos para formar a sus presentes y futuros lectores, una propuesta didáctica fruto de la reflexión, la investigación y el análisis. El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía, algo que considerábamos posible en nuestra hipótesis y que aquí hemos mostrado.

## **2. Limitaciones y perspectivas futuras**

La perfección es un espacio al que aspirar, pero obviamente esta investigación ha tenido algunas limitaciones que habría que reseñar. La primera de ellas se debe a no haber contemplado el uso otros instrumentos de investigación, que hubiesen permitido un estudio cualitativo con entrevistas a alumnos de las

distintas provincias andaluzas, a fin de triangular esos datos con los cuantitativos que aquí presentamos.

Otra limitación se halla en el ámbito teórico, donde no se han encontrado muchos estudios que profundicen en la poesía para jóvenes y en un canon textual en consonancia, frente al de la narrativa que está ampliamente estudiado. De igual modo, ante lo reciente de las obras propuestas, y ante el claro valor historicista que aún impera en el estudio de obras, ha resultado en ocasiones difícil encontrar reseñas críticas y reflexiones acerca de los libros que recoge nuestra investigación.

Queda pendiente el aplicar, en su conjunto, la propuesta didáctica elaborada y recoger resultados e impresiones, pero este aspecto es una perspectiva para el futuro, porque entendemos que la investigación que aquí presentada para nada tiene carácter de término y ofrece multitud de posibilidades de cara a futuros estudios y ampliaciones. Además, desde que comenzamos este trabajo hasta hoy la nómina de obras reconocidas con el Premio Andalucía Joven de Poesía ha seguido aumentando, y la adolescencia es un período permeable a los cambios sociales, y sus intereses y hábitos seguro que ya están cambiando y habrá que tenerlos de nuevo en consideración.

Es seguro que este trabajo presenta innumerables carencias, pero de igual modo hay ciertas aportaciones que pueden ser tenidas en cuenta para el desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes que ocupan nuestras aulas.

## **V. REFERENCIAS**



## 1. Referencias

- A. A. (25 de marzo 2008). José Daniel García gana el premio Hiperión con una denuncia de la indiferencia. *El día de Córdoba*. Recuperado de <http://www.eldiadecordoba.es/article/ocio/84761/jose/daniel/garcia/gana/premio/hiperion/con/una/denuncia/la/indiferencia.html>
- AA. VV. (2005). *Que la fuerza te acompañe*. Almería: El Gaviero.
- AA. VV. (2007). *Los jueves poéticos II. Recitales de jóvenes poetas*. Madrid: Hiperión.
- Abalde, E. & Muñoz Cantero, J.M. (1992): Metodología cuantitativa vs. cualitativa. En Abalde, E. & Muñoz Cantero, J.M. (eds.): *Metodología educativa I*. A Coruña: Servicio de Publicaciones Universidade da Coruña.
- Abril, M. (2003). La poesía, una realidad polivalente. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Aceves, H. (12 de octubre 2011). Colegio de monjas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.hectoraceves.net/2011/12/colegio-de-monjas.html>
- AGAPEA (2014). La muchacha del Mar Rojo. Recuperado de <http://www.agapea.com/libros/La-muchacha-del-Mar-Rojo9788484723035-i.htm>
- Agee, J. (2005). "Literacy, aliteracy, and lifelong learning". *New Library World*, 106,1212/1213, p.244-252.

- Aguaded, J.I., Hernando, A., Marín, I. & Tirado, R. (2011). *Alcohol compulsivo en el Muelle. Estudio del fenómeno botellón, viernes/noche en los jóvenes onubenses*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Aguilar, C. (2003): Didáctica de la literatura e interdisciplinariedad crítica. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Aguilar, V. (2010). *Seguir un buzón*. Sevilla: Renacimiento.
- Alejandra Vanessa (2004). *Brevas novas*. Córdoba: La Bella Varsovia.
- Alejandra Vanessa (2005). *Colegio de Monjas*. Barcelona: DVD Ediciones.
- Alejandra Vanessa (2005b). *La fiesta de pijamas*. Córdoba: reedición La Bella Varsovia.
- Alejandra Vanessa (2006). *El hombre del saco*. Almería: El Gaviero.
- Alejandra Vanessa (2015). *Poto y Cabengo*, Granada: Valparaíso Ediciones.
- Aliagas, C., Castellà, J.M., & Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura, *Ocnos*, 5, 97-112.
- Alvea, A. & Díaz Martínez, J. (2012). *La vida por delante. Antología de jóvenes poetas andaluces*. Sevilla: Ediciones En Huida.
- Ambrós, A. (2011): Lectura híbrida. Un encuentro con el arte, el cine y la literatura. *Aula de Innovación educativa*, 200, 15-18.
- Amo, J.M. de (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Amo, J.M. de (2012). La novela gráfica como hipertexto: facetas formativas de textos multimodales, en Mendoza, A. (coord.): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Andreu, J. (22 de marzo de 2011). Carmen Garrido gana el premio de poesía Miguel Hernández para menores 35 años. *La verdad*. Recuperado de [http://www.laverdad.es/murcia/v/20110322/sociedad\\_murcia/carmen-garrido-gana-premio-20110322.html](http://www.laverdad.es/murcia/v/20110322/sociedad_murcia/carmen-garrido-gana-premio-20110322.html)

- Anguera, M.T. (2003). La metodología selectiva en la Psicología del Deporte. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte (Vol. 2). Metodología*, 74-96. Buenos Aires: Efdeportes.
- Arlandis, S. (2007). Sobre la educación literaria: reflexiones en torno a la importancia de los clásicos en el desarrollo de la sensibilidad lectora. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros*, 493-510. Onda: JMC.
- Asensio, A. (ant.) (2007). Elena Medel, *Antología de Poetas andaluzas*. Recuperado de <http://historiamujeres.es/antologia/index.html>
- Asociación de escritores noveles (2008). *Velamen. Primer premio Luis Adaro*. Madrid: Ediciones Letra Clara.
- Asociación Apolo y Baco (2005). El libro del mes de mayo de 2005: Colegio de monjas. Alejandra Vanessa. Recuperado de [http://www.apoloybaco.com/literatura/index.php?option=com\\_content&view=article&id=196](http://www.apoloybaco.com/literatura/index.php?option=com_content&view=article&id=196)
- Asociación Cultural La Tertulia (2003). *Palabras sobre palabras, homenaje a Ángel González; Poesía en la Tertulia 1999-2003*. Granada: Asociación Cultural La Tertulia.
- Astudillo, E. (2010, marzo 3). Reseña del libro *El sueño del monóxido*, de J. Daniel García. *Alteridad. Periódico digital para la divulgación cultural*. Recuperado de <http://alteridadperiodicocultural.blogspot.com.es/2010/03/resena-del-libro-el-sueno-del-monoxido.html>
- Bagué, L. (2008). La poesía después de la poesía. Cartografías estéticas para el tercer milenio. *Monteagudo*, 13, 49-72.
- Bagué, L. (29 de mayo 2014). Madurar era esto: *Chatterton*, de Elena Medel [Mensaje en un blog. Recuperado de <http://luisbague.blogspot.com.es/2014/05/madurar-era-esto-chatterton-de-elena.html>
- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. México: FCE.
- Balcells, J.M. (ed.) (2003). *Ilimitada voz: antología de poetas 1940-2002*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico, *Ocnos*, 5, 25-36.

- Ballester, J. & Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria, *Ocnos*, 10, 7-26.
- Banegas, R. (2011). *Carretera abierta al amanecer*, de Alejandro Díaz del Pino, *Revista de Letras*. Recuperado de <http://www.revistadeletras.net/carretera-abierta-al-amanecer-de-alejandro-diaz-del-pino/>
- Barbería, J.L. (29 de junio 2009). Generación 'ni-ni': ni estudia ni trabaja. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2009/06/22/sociedad/1245621601\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/06/22/sociedad/1245621601_850215.html)
- Bartolomé, M. (1984). Pedagogía experimental. En Bordas & Echevarría, B. (coord.), Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación. Dpto. de Metodología y Tecnología Educativa, 24-31. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Basanta, A. (Coord.) (2010). *La lectura*. Madrid: CSIC/Catarata.
- Beers, G.K. (1996). No time, No interest, No way! The 3 Voices of Aliteracy. *School Library Journal* (February), 30-33.
- Bierwisch, M. (1972). *El estructuralismo. Historia, problemas y métodos*. Barcelona: Tusquets.
- Blanco Martín, M.A. (29 de mayo 2008). Las "ventanas" de Juan Manuel Gil. *Ideal de Almería*. Recuperado de <http://www.ideal.es/almeria/prensa/20080529/opinion/ventanas-juan-manuel-20080529.html>
- Blanco, M. (26 de febrero 2008). Inopia: literatura híbrida. *La voz de Almería*, 43.
- Blesa, T. (3 de septiembre 2006). El sueño del monóxido. *El Cultural*. Recuperado de [http://www.elcultural.es/version\\_papel/LETRAS/18980/El\\_sueno\\_del\\_monoxido](http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/18980/El_sueno_del_monoxido)
- Bonilla, J. (19 de abril 2013). Los poemas del periódico. *Biblioteca en llamas-El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/bibliotecaenllamas/2013/04/19/los-poemas-del-periodico.html>
- Borda, M.I. (2003). Presencia de la literatura infantil y juvenil en el canon de la literatura escolar. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Bordons, G., Ferrer, J., Naranjo, M., & Rins, S. (2003). Apuntes para una renovación de la enseñanza de la poesía. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bugallal, I. (26 de diciembre 2007). Elena Medel y Sofía Rhei, las novísimas de la poesía actual. *La Opinión A Coruña*.
- Cabero, J. (1994). Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza. En J. Sancho (Coord.), *Para una Tecnología Educativa*, 241-267. Barcelona: Horsori.
- Cabrera, F., Donoso, T. & Mariñ, M.A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Learte.
- Callejón, B. (ed.) (2011). *Ida y vuelta*, Granada: Fin de viaje.
- Calvino, I. (1979). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Torino: Einaudi Editore.
- Calvo Galán, A. (29 de diciembre 2006). José Daniel García. *Las afinidades electivas* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://lasafinidadeselectivas.blogspot.com.es/2006/12/jos-daniel-garca.html>
- Calvo Galán, A. (3 de marzo 2007). Elena Medel. *Las afinidades electivas* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://lasafinidadeselectivas.blogspot.com.es/2007/02/elena-medel.html>
- Calvo Galán, A. (27 de abril 2007). Rubén Martín. *Las afinidades electivas* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://lasafinidadeselectivas.blogspot.com.es/2007/04/rubn-martn.html>
- Calvo Galán, A. (28 de enero 2010). Carmen Garrido Ortiz. *Las afinidades electivas* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://lasafinidadeselectivas.blogspot.com.es/2010/01/carmen-garrido-ortiz.html>
- Calvo, J. (26 de septiembre 2007). La historia de la Nocilla. *La Vanguardia*.
- Camacho, C. (2006). Diez poetas jóvenes desde Andalucía, *Punto de partida*, 140, 10-52.

- Camacho, V. (2007). Rubén Martín. *Ciudad Poética*, 11-10-2007. Recuperado de <http://poetasengranada.blogspot.com.es/2007/10/rubn-martn-granada-1980.html>
- Cano Ballesta, J. (2008). *Nuevas voces y viejas escuelas en la poesía española*. Granada: Atrio.
- Cano Ballesta, J. (ed.) (2001). *Poesía española reciente (1980-200)*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Cantero, F.J. y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Carabaña, J. (2008): Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA. Recuperado de [http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es\\_ES//documentos/pisa\\_carabana\\_ultima\\_version28\\_mayo.pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_ultima_version28_mayo.pdf)
- Casanueva, M. (2008). El texto literario y el receptor infantil y juvenil. *Tabanque Revista pedagógica*, 21, 25-38.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro, C. (ed.) (2008). *Antología de lecturas Almerienses*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Castro, F. (11 de junio 2012). Carmen Garrido Ortiz. *Renglones zurdos* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.rengloneszurdos.com/2012/06/carmen-garrido-ortiz.html>
- Cavalli, D. (2011). La escritura reflexiva para acceder y potenciar la experiencia de la lectura de un poema. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4 (3), 24-37.
- Celma, M.P. & Schwartz, L. (2013). Antonio Portela. *Cátedra Miguel Delibes*. Recuperado de <http://www.catedramdelibes.com/autores.php?id=923>
- Centro Andaluz de las Letras (2013): Elena Medel. Agencia Andaluza de Instituciones culturales. Consejería de Cultura y Deporte. Recuperado de [www.juntadeandalucia.es/cultura/caletras/opencms/es/datos\\_maestros/participantes/autores/medel.elena.html](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/caletras/opencms/es/datos_maestros/participantes/autores/medel.elena.html)

- Cerrillo, P. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. *Literatura Infantil y Juvenil. Crítica e Investigación*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=23948>
- Cerrillo, P.C. & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?. *Revista Ocnos*, 1, 19-33.
- Cerrillo, P.C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En Utanda Higuera, M.C., Cerrillo Torremocha, P.C., & García Padrino, J., *Literatura infantil y educación literarias*. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, su savoir savantau savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Chivite, E. & Barquero, A. (2010). *Terreno fértil. Un ámbito poético. (Córdoba, 1994-2009)*. Sevilla: Cangrejo Pistolero Ediciones.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. Nueva York: Routledge Falmer.
- 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*, 123-142. Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (2000). Texto, imagen, imaginación. *CLIJ*, 130, 7-17.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cordobapedia (2013). Alejandra Vanessa. Recuperado de [http://cordobapedia.wikanda.es/wiki/Alejandra\\_Vanessa](http://cordobapedia.wikanda.es/wiki/Alejandra_Vanessa)
- Cortijo, S. (5 de enero 2011): El malagueño Alejandro Díaz del Pino, premio de Poesía Andalucía Joven. *Diario Sur*. Recuperado de <http://www.diariosur.es/v/20110105/cultura/malagueno-alejandro-diaz-pino-20110105.html>

- Coseriu, E. (1987). *Gramática, semántica, universales: estudios de lingüística funcional*. Madrid: Gredos.
- Cruz, J. (30 de abril 2006). Ha nacido un autor. *El País*.
- Cubells, F. (1989). *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Cuevas, A. & Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de documentación*, 8, 51-70.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- De Bofarull, I. (2005). Ocio en los nuevos medios de comunicación. *Revista de estudios de Juventud*, 68, 116-127.
- De La Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales componentes y expertos rutinarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 7-14.
- Del Canto, E. & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales, *Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 141, 25-34.
- Diario Córdoba (12 de diciembre 2006). Rubén Tienda gana el Premio de Poesía joven. *Diario de Córdoba*. Recuperado de [www.diariocordoba.com/noticias/cultura/ruben-tienda-gana-premio-de-poesia-joven\\_288855.html](http://www.diariocordoba.com/noticias/cultura/ruben-tienda-gana-premio-de-poesia-joven_288855.html)
- Díaz del Pino, A. (2011). *Carretera abierta al amanecer*. Sevilla: Renacimiento.
- Díaz Martínez, J. (2012). La poesía de Virginia Aguilar Bautista. *Culturamas*, 13-05-13. Recuperado de <http://www.culturamas.es/blog/2012/05/13/virginia-aguilar-bautista/>
- Díaz Rosales, R. & Bianchi, M. (2013). *Duende. Suplemento virtual de Quaderni Ibero Americani*, 4. Recuperado de [http://www.quaderniberoamericani.org/doc/04\\_NOTIZIARIO\\_QIA.pdf](http://www.quaderniberoamericani.org/doc/04_NOTIZIARIO_QIA.pdf)

- Díaz Rosales, R. & Jiménez, J.C. (2010). *y para qué + POETAS. Herederos y precursores. Poesía andaluza ≤ n. 1970*. Málaga: Eppur ediciones.
- Díaz Rosales, R. (2010a). Virginia Aguilar Bautista, Seguir un buzón. *Koult*. Recuperado de <http://www.koult.es/2010/05/virginia-aguilar-bautista-seguir-un-buzon/>
- Díaz Rosales, R. (2010b). Virginia Aguilar Bautista, Seguir un buzón. *AnMal*, XXXIII (2), 529-531.
- Díaz Rosales, R. (2013). Inéditos de poesía española under 35. *Duende. Suplemento virtual de Quaderni Ibero Americani*, 4. Recuperado de [http://www.quaderniberoamericani.org/doc/04\\_NOTIZIARIO\\_QIA.pdf](http://www.quaderniberoamericani.org/doc/04_NOTIZIARIO_QIA.pdf)
- Díaz Sánchez, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 431-457.
- Díez de Revenga, F.J. & Bagué, L. (2008). Seis poetas españoles del siglo XXI. *Monteagudo*, 3 (13), 83-104.
- Díez Mediavilla, A. (2000). Azorín en el aula (¿?). Algunas reflexiones sobre la lectura de la escuela. En Llorens, R.F. (Ed.), *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Alicante: Universidad de Alicante-CAM.
- Dijk, T.A. Van & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press Inc.
- Dijk, T.A. Van (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Paidós.
- Doce, J. (2005). Poesía española de hoy: de la arbitrariedad a la domesticación. En A. Sánchez Robayna & J. Doce (eds.), *Poesía hispánica contemporánea*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Domínguez, G. (2009). *Poesía rosa roja verde para lectores naranjas*. Madrid: Asociación Clave 53.
- Dueñas, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 135-156.

- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- EFE (6 de mayo 2011). Autor argentino hace votos por la cultura que hace salir a un país adelante. *ABC.es*. Recuperado de <http://agencias.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=807467>
- El Día (15 de noviembre 2008). Carmen Garrido gana el certamen Andalucía Joven de poesía. *El día de Córdoba*. Recuperado de <http://www.eldiadecordoba.es/article/ocio/279706/carmen/garrido/gana/certamen/andalucia/joven/poesia.html>
- Elguero, I. & Lostalé, J. (Eds.) (2004). *33 de Radio 3. Poesía joven en La Estación Azul*, Madrid: Calamar Ediciones.
- Elguero, I. (ed.) (2002). *Inéditos: once poetas*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Ellis, J.M. (1988). *Teoría de la Crítica literaria*. Madrid: Taurus.
- Escarpit, R. (1974). *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid: Edicusa.
- Europa Press (13 de diciembre 2010). El onubense Miguel Ángel Fera gana el XIV Premio “Ciudad de Salamanca” de Poesía. *20minutos*. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/901450/0/>
- Even-Zohar, I. (1979). Polysistem Theory. *Poetics Today*, I.( 1-2), 287-310.
- Federación de Gremios de Editores de España (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España en 2012*. Recuperado de [http://www.federacioneditores.org/0\\_Resources/Documentos/HabitosLecturaCompraLibros2012ESP\\_310113\\_1.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/HabitosLecturaCompraLibros2012ESP_310113_1.pdf)
- Federicis, L. De (1985). Il dibattito sull'insegnamento di letteratura. En Colombo A. & Sommadossi, C. (Ed.) *LEND Educazione letteraria*. Milán: Mondadori.
- Fera, M.A. (2008). *El escarbadero*. Sevilla: Renacimiento.
- Fernández Campos, A., González Mendizábal, I., & Pérez Gómez, M.M. (2012). Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria, *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 157-167.

- Fernández López, S. (Ant.) (2006). *Huelva, de la A a la Z: un abecedario extractado de poesía onubense*. Huelva: Diputación provincial de Huelva-Comité Organizador para el Trienio Zenobia-Juan Ramón Jiménez 2006-2008.
- Fernández Mallo, A. (2003). Hacia un nuevo paradigma. Poesía postpoética. *Contrastes*, 27, 105-109.
- Ferreras, J.I. (1980). *Fundamentos de sociología de la literatura*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Fish, S. (1989). La literatura en el lector: estilística afectiva, en WARNING, R. (Ed.), *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- Foddy, W. (1996). *Constructing questions for interviews and questionnaires*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, T.C. (2003). *How to read literature like a Professor*. Nueva York: Harper.
- FSIE-A (2015). La Consejería paliará la aplicación de la LOMCE en ESO y Bachillerato. FSIE Andalucía. Recuperado de <http://www.fsieandalucia.es/index.php/noticias-sp-1997171867/569-la-consejeria-paliara-la-aplicacion-de-la-lomce-en-eso-y-bachillerato>
- Fundación Antonio Gala (2013a). Juan Manuel Gil. Recuperado de <http://www.fundacionantoniogala.org/residentes/102-promocion-01/literatura/171-juan-manuel-gil.html>
- Fundación Antonio Gala (2013b). Alejandro Díaz del Pino. *Fundación Antonio Gala para jóvenes creadores*. Recuperado de <http://www.fundacionantoniogala.org/residentes/78-promocion-08/literatura/39-alejandro-diaz-del-pino.html>
- Galbarro, J. (2007). El sueño del monóxido de José Daniel García. *Puerto. Revista de Crítica Poética*, 1, 10-11.
- Galera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En Mendoza, A (Coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Gallardo, V.M. (Ed.) (2004). *Poesía por venir. Antología de jóvenes poetas andaluces*. Sevilla: Renacimiento.
- Galván, L. (2006). La lectura de poesía en la educación literaria: apuntes de método. *Revista de Literatura*, LXVIII (135), 41-75.

- Gamoneda, A. (2007). *Blues Castellano*. Madrid: Bartleby.
- García Domínguez, E. (1995): Los modos de la ficción. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4.
- García Garrido, J.L. (2002): El sistema educativo ante la lectura. En Millán, J. A. (Coord.), *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- García Lara, F. & Sarmiento, M.D. (2006). *Cinco visitas a la joven poesía almeriense*. Huelva: Fundación Juan Ramón Jiménez.
- García Martín, J.L. (12 de junio 2002). Mi primer bikini. *El cultural*. Recuperado de [www.elcultural.es/version\\_papel/LETRAS/4956/Mi\\_primer\\_bikini](http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/4956/Mi_primer_bikini)
- García Montero, L. (1994). ¿Por qué no sirve para nada la poesía?. *CLIJ*, 63, 52-61
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de <http://prometeo.us.es/recursos/instrumentos/cuestionarios.htm>
- García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil?, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 101-110.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- García, A.G., López Gallego, G., & Tato, A. (Eds.) (2003). *Veinticinco poetas españoles jóvenes*. Madrid: Hiperión.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2010). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. Recuperado de <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-318/Garcia.pdf>
- García, J.A. (2005). Colegio de monjas, de Alejandra Venessa. Recuperado de <http://www.minotaurodigital.net/textos.asp?art=111&seccion=Literatura&subseccion=Rese%Flas>
- García, J.D. (2006). *El sueño del monóxido*. Barcelona: DVD Ediciones.
- García, J.D. (2006). José Daniel García, *Arquitrave*. *Revista colombiana de poesía*, 26. Recuperado de [www.arquitrave.com/archivo\\_revista/Arquitrave26.swf](http://www.arquitrave.com/archivo_revista/Arquitrave26.swf)

- García, J.D. (2008). *Coma*. Madrid: Hiperión.
- García, P. (17 de abril 2004). La innovación narrativa y la poesía de lo cercano en los premios Andalucía Joven, *ABC de Sevilla*. Recuperado de [http://www.abcdesevilla.es/hemeroteca/historico-17-04-2004/sevilla/Sevilla/la-innovacion-narrativa-y-la-poesia-de-lo-cercano-en-los-premios-andalucia-joven\\_9621003394066.html#](http://www.abcdesevilla.es/hemeroteca/historico-17-04-2004/sevilla/Sevilla/la-innovacion-narrativa-y-la-poesia-de-lo-cercano-en-los-premios-andalucia-joven_9621003394066.html#)
- Garrido Ortiz, C. (2009). *La hijastra de Job*. Sevilla: Renacimiento.
- Garrido Ortiz, C. (2011a). *El parteluz*. Cádiz: Diputación Provincial de Cádiz.
- Garrido Ortiz, C. (2011b). *Garum*. Madrid: Devenir.
- Gato, J. (2009). Reseña, *Hornasol hornachuelos*, 18-10-2009. Recuperado de <http://hornasol.blogspot.com.es/2009/10/jose-daniel-garcia.html>
- Gaviero Ediciones (2012). Muy pronto en las librerías Mi padre y yo. Un western, de Juan Manuel Gil. *Cuaderno Gaviero*. Recuperado de <http://cuadernogaviero.blogspot.com.es/2012/12/muy-pronto-en-las-librerias-mi-padre-y.html>
- Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse análisis: Theory and method*. Londres: Routledge.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. París: Seuil.
- Gil, J.M. (2004). *Guía inútil de un naufragio*. Barcelona: DVD Ediciones.
- Gil, J.M. (2008). *Inopia*. Almería: El Gaviero Ediciones.
- Gil, J.M. (2012). *Mi padre y yo. Un western*. Almería: El Gaviero Ediciones.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14.1, 117-134.
- Giner, S. (2009). Jóvenes y vida activa: mercado e instituciones. *Revista de Estudios de Juventud*, 87, 31-46.
- Giordani, L. (14 de mayo 2010). Dos poemas de Rubén Martín. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://lauragiordani.blogspot.com.es/2010/05/dos-poemas-de-ruben-martin.html>

- Giro, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96, 77-95.
- Gómez Martín, F. (2002). *Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- González Nieto, L. & Zayas, F. (2008). El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos*, 48.
- González Nieto, L. (1990). Lengua y Literatura en la Educación Secundaria. Una fundamentación disciplinar en Signos. *Teoría y Práctica de la Educación*, 1, 4-13.
- Google Books (2013). La muchacha del mar rojo. Recuperado de [http://books.google.es/books/about/La\\_muchacha\\_del\\_mar\\_rojo.html?hl=es&id=czbul--RHk8C](http://books.google.es/books/about/La_muchacha_del_mar_rojo.html?hl=es&id=czbul--RHk8C)
- Gracida, Y. & Lomas, C. (2011). Textos e hipertextos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 5-11.
- Grande, J., Hernando, J., Terrón, J., & Vivas, J. (2000). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la enseñanza de secundaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura-Instituto de Ciencias de la Educación.
- Gras, E. (2012). Pasión, poesías y pelusas. Charlando con Elena Medel. *iletrado pero cuerdo*. Recuperado de <http://iletradoperocuerdo.com/2012/10/24/pasion-poesias-y-pelusas-charlando-con-elena-medel/>
- Grove, A. (2014). *Chatterton, el poemario de fuego de Elena Medel, Trasdós*. Blogs 20Minutos. Recuperado de <http://blogs.20minutos.es/trasdos/2014/06/23/elena-medel-chatterton/>
- Guillermo Cano, R. (2011). *La piel del vigilante y Tratado de baba y eternidad: caminos entre el cine y la poesía*. *Metakinema. Revista de cine e historia*, 8. Recuperado de [http://www.metakinema.es/metakineman8s5a1\\_Guillermo\\_Cano\\_Rojas\\_Cinema\\_Poetry.html](http://www.metakinema.es/metakineman8s5a1_Guillermo_Cano_Rojas_Cinema_Poetry.html)
- Guillén Acosta, C. (Ed.) (2003). *Poesía española 1935-2000*. Madrid: Biblioteca de aula.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter.

- Haro, M. (2005). La piel del vigilante. *Anika entre libros* Recuperado de <http://libros.ciberanika.com/letras/q/p03773.htm>
- Hirsch, E.D. (1976). *The Aims of Interpretation*. Chicago: U.P. Chicago.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Huh, J., Delorme D. E., & Reid L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40.
- IAJ (2013). La malagueña Virginia Aguilar gana el certamen de poesía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelajuventud/desencaja/la-malagueña-virginia-aguilar-gana-el-certamen-de-poesía/>
- Ibáñez, J. (1988). Cuantitativo/cualitativo. En Reyes, R. (Ed.), *Terminología científico-social*, 218-233. Barcelona: Anthropos.
- Instituto de Evaluación (IE) (2007). *PISA 2006 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español)*. Madrid: MEC-IE. Recuperado de <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Iser, W. (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jerez Martínez, I. & López Valero, A. (2013). Literatura fantástica e identidad juvenil. El mal y la muerte como motivos de la búsqueda del adolescente. *Contextos educativos*, 16, 141-152.
- Jiménez Faro, L. (Ed.) (2003). *Poetisas españolas*. Madrid: Torreozas.
- Jiménez, B. & Tejada, J. (2004): *Procesos y métodos de investigación*. Madrid: CIFO.
- Jiménez, J.C. (2009). *Antología del beso, poesía última española*. Málaga: Mitad doble ediciones.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona, Octaedro.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En Lomas, C. (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, 149-178. Barcelona: Graó.

- Juarroz, R. (1992). *Poesía y realidad*. Valencia: Pre-Textos.
- Jurado, M. (2007). *La muchacha del Mar Rojo*. Sevilla: Renacimiento.
- Justicia, R.F. (2010). Presentación de los premios Andalucía Joven. *Biblioteca Pública Municipal Francisco Villaespesa de Laujar de Andarax*. Recuperado de <http://bibliovillaespesa.blogspot.com.es/2010/05/presentacion-de-los-premios-andalucia.html>
- La Bella Varsovia (2013). Alejandra Vanessa. Recuperado de [www.labellavarsovia.com/ autores/alejandra](http://www.labellavarsovia.com/ autores/alejandra)
- Lacau, M.H. (1978). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos*, 3, 55-76.
- Larrañaga, E. (2004). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. (Tesis doctoral). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O.. *Revista OCNOS*, 3, 55-76.
- Lee Zoreda, M. (1999). La lectura literaria como arte de performance. Teoría transaccional de Louise Rosemablat. *Signos literarios y lingüísticos*, 1.1., 155-168.
- Llorente, P. (2011). Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. *Tejuelo*, 11, 104 – 127.
- Lluch, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 3, 135-155.
- Lluch, G. (2008). De la ironía imposible a la imprescindible parodia. En CARBO, F., *El bricolatge literari. De la paròdia al pastitx en la literatura catalana contemporània* (pp. 93-122). Barcelona: L'Abadia de Montserrat.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

- Lomas, C. & Osoro, A. (1996a). Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria. En Lomas, C. (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Lomas, C. & Osoro, A. (1996b). Enseñar Lengua y Literatura en la Educación Secundaria. En LOMAS, C. (Coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria* (pp. 143-181). Barcelona: ICE-Horsori.
- Lomas, C. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999b). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II*. Barcelona: Paidós.
- López A. y Encabo E (2001). *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Barcelona: Octaedro.
- López Bonilla, G., Tinajero, G., & Pérez Frago, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenidobonilla.html>
- López Díaz, M.J. (3 de junio 2006). El poeta Antonio Portela refleja en *Ciudadano romano* su admiración hacia la capital de Italia. *El País, Andalucía*.
- López Valero, A. & Encabo, E. (2000). Repensando la competencia Literaria: hacia una orientación axiológica. *Puertas a la lectura*, 9-10.
- López Valero, A. & Moreno Muñoz, C. (2003). La literatura infantil y juvenil: su aportación a la conformación social de estereotipos sexistas. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (Coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lostalé, J. (Ed.) (2003). *Edad presente. Poesía cordobesa para el siglo XXI*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara.
- Luengo, J.L. (2011). Narrativa contemporánea de aventuras y educación literaria en la adolescencia. *Ocnos*, 7, 57-71.
- Luque, A. (24 de marzo 2004). Juan Manuel Gil reflexiona sobre los viajes en los poemas de *Guía inútil de un naufragio*. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2004/03/24/andalucia/1080084156\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/03/24/andalucia/1080084156_850215.html)

- Luque, A. (13 de abril 2005). Quinto y Vanessa traen aire fresco con sus poemarios. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2005/04/13/andalucia/1113344550\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2005/04/13/andalucia/1113344550_850215.html)
- Macías, J.M. (2008). Entrevistas y poemas de Elena Medel, Jesús Jiménez Domínguez y Pablo García Casado. *Firmas invitadas DVD ediciones*. Recuperado de <http://www.dvdediciones.com/firmas.html>
- Mainer, J.C. (1998). Sobre el canon de la literatura española del siglo XX. En Sullá, E. (Comp.), *El canon literario* (pp. 271-302). Madrid: Arco Libros.
- Maiques, P., Solsona, Ó., & Martínez, M. (2009). Carmen Garrido Ortiz. *Sopa de poetas*. Recuperado de <http://sopapoetas.blogspot.com.es/2009/07/carmen-garrido-ortiz.html>
- Manresa, M. & Durán, C. (2011). Secuencias didácticas de lengua y literatura. En Ruiz Bikandi, U. (Coord.), *Lengua castellana y literatura. investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Maocho, F. (2013): *Mi padre y yo. Un western*. Una criatura con una densidad pocas veces vista. Recuperado de <http://felixmaocho.wordpress.com/2013/02/12/libros-mi-padre-y-yo-un-western-una-criatura-con-una-densidad-literaria-pocas-veces-vista/>
- Marchamlo, J. (2004). El mapa del tesoro. En VV.AA., *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1999). *-Técnicas de Pesquisa: -Planejamento e execução de pesquisas -Amostragens e técnicas de pesquisa -Elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Margallo, A.M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Marín Ibáñez, R. (1985). El cuestionario y la Entrevista. En R. Marín Ibáñez & G. Pérez Serrano, *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. Madrid: UNED.
- Marqués, J. (2007). *Un soplo en el corazón*, Elena Medel. *La tormenta en un vaso*. Recuperado de <http://latormentaenunvaso.blogspot.com.es/2007/10/un-soplo-en-el-corazn-elena-medel.html>

- Martín Garzo, G. (2003). La literatura como fascinación En VV.AA., *Biblioteca para todos. La lectura y los servicios especializados*. Salamanca: Fundación GSR.
- Martín Serrano, M. & Velarde, O. (2000). *Informe de juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martín, R. (2007). *Radiografía del temblor*. Sevilla: Renacimiento.
- Martín, R. (2015). Descripción. *Un cuerpo extraño*. Recuperado de <http://uncuerpoextrano.blogspot.com.es/>
- Martínez Fernández, J.E. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Martos, A.E. (2011). Los jóvenes ante las pantallas: nuevos contenidos y nuevos lenguajes para la educación literaria. *Revista Curriculum*, 24, 11-28.
- Mata, J. (2008a). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En Lomas, C. (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2008b): Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura). En Millán, J.A. (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Federación de Gremios de Editores de España.
- Mata, J. (2010). La educación como lectura. En A. BASANTA (Coord.), *La lectura*, (pp. 103-119). Madrid: CSIC/Catarata.
- Mateos, M. (2011): Enseñar a leer textos complejos. En Ruiz Bikandi, U. (Coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, Barcelona: Graó.
- Máximo (2011): *Seguir un buzón*, Virginia Aguilar Bautista. *Documenta mínima*, 06-11-2011. Recuperado de <http://documentaminima.blogspot.com.es/2011/10/seguir-un-buzon-virginia-aguilar.html>
- MECD/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- MECD/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de

[http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014\\_final.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf)

- Medel, E. (2004). *Vacaciones*. Almería: El Gaviero.
- Medel, E. (2006). *Tara*. Barcelona: DVD ediciones.
- Medel, E. (2007a). *Mi primer bikini*. Barcelona: DVD ediciones.
- Medel, E. (2007b). *Un soplo en el corazón*. Logroño: Ediciones del 4 de Agosto
- Medel, E. (2008). *En los demás*. Madrid: El Club de los Negocios Raros.
- Medel, E. (19 de febrero 2009). Rechace imitaciones. *El Correo*. Recuperado de <http://www.elcorreoweb.es/opinion/048716/rechace/imitaciones?d=print>
- Medel, E. (2014). *Chatterton*. Madrid: Visor.
- Medel, E. (2015a). *Un día negro en una casa de mentira (1998-2014)*. Madrid: Visor.
- Medel, E. (2015b). *El mundo mago. Vivir con Antonio Machado*. Barcelona: Ariel.
- Medel, E. (ed.) (2005). *Todo un placer: antología de relatos eróticos femeninos*. Córdoba: Berenice.
- Mendoza, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1998a). *Tú, lector (Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura)*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b). El proceso de recepción lectora. En Mendoza, A. (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 169-189). Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.
- Mendoza, A. (1999). Tratamiento de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Romero, A. et al. (Ed.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, Departamento de DLL de la Universidad de Granada.

- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En Mendoza, A. (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En Utanda Higueras, M.C., Cerrillo Torremocha, P.C., & García Padrino, J., *Literatura infantil y educación literarias*. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2008). Textos e intertextos para la formación del lector. En Mendoza, A. (Coord.), *Textos entre textos: La conexiones textuales en la formación del receptor*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. y Cantero, F.J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistémicos. En Mendoza, A. (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 3-32). Madrid: Pearson Educación.
- Mentxaka, I. (2008). LOE: una nueva ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos de pedagogía*, 377, 81-84.
- Merino, J.M. (2005). Leer, una aventura diferente. En Utanda, M.C., Cerrillo, P., & García Padrino, J. (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha
- Mezquita, N. & García Villarán, A. (Eds.) (2008). *Las Noches del Cangrejo. Antología de Poetas en Platea*. Sevilla: Cangrejo Pistolero Ediciones.
- Mikulecky, L. (1978). Aliteracy and a changing view of reading goals. Actas de Annual Meeting of the International Reading Association. (23rd, Houston, Texas, May 1-5).
- Miralles, F. (2006). Tara, Elena Medel. *La tormenta en un vaso*, 27-10-2006. Recuperado de <http://latormentaenunvaso.blogspot.com.es/2006/10/tara-elena-medel.html>
- Molina, S. (2006). Ciudadano romano. *solodelibros*. Recuperado de <http://www.solodelibros.es/29/11/2006/ciudadano-romano-antonio-portela/>

- Monereo, C. (2009). *PISA como excusa. repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: GRAO.
- Monteagudo, H. (2008). El bikini de Elena Medel, *La aguja de marear*, 11-07-2008. En <http://agujademarear.blogspot.com.es/2008/07/el-bikini-de-elena-medel.html> (02-09-2014)
- Montesinos, J. (2010). El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/hitorialj.julian.pdf>
- Montoto, N. (19 de junio 2010): *Estibador de sombras*, José Daniel García. *Cangrejo Pistolero Ediciones-Blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://cangrejopistolero.blogspot.com.es/2010/06/estibador-de-sombras-jose-daniel-garcia.html>
- Moore, A. & Gibbons, D. (1986-87). *Watchmen*. Nueva York: DC Comics.
- Mora, V.L. (2012). La línea ballardiana y otras hierbas. *Diario de lecturas*, 3-06-2012. Recuperado de <http://vicenteluis Mora.blogspot.com.es/2012/06/la-linea-ballardiana-y-otras-hierbas.html>
- Moral Santaella, C. (Coord.) (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Moreno Arteaga, J. (2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. *Especulo. Revista de estudios literarios*. Recuperado de [www.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html)
- Moreno Rivas, M. (2003). Didáctica de la recepción: la escuela responsable de la transmisión de textos no contaminados. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (Coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moreno, C. (2010). Poesía femenina actual. 6 poemas en voz de mujer. *Revista de Letras*, 27-06-2010. Recuperado de <http://www.revistadeletras.net/la-poesia-femenina-actual-6-poemas-en-voz-de-mujer/>
- Moreno, L. (Ed.) (2008). *Aquí y ahora*. Sevilla: Igriega Movimiento Cultural.

- Mullis, I., Kennedy, A.M., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2006). *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: IEA-MEC.
- Munn, P. & Drever, E. (1995). *Using questionnaires in small-scale research*. Glasgow: SCR.
- Navarro, D. (1997). *Intertextualité*. Compilación. La Habana: UNEAC-CASA.
- Navas, G. (1995). *Introducción a la literatura infantil: fundamentación teórico-crítica*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Níkleva, D. & Cortina, B. (2013). La producción científica actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas españolas. *Porta Linguarum*, 21, 281-299.
- Noguerol, F. (1994). Inversión de los mitos en el micro-relato hispanoamericano contemporáneo. En Luis Gómez Canseco (Ed.), *Las Formas del mito en las literaturas hispánicas del siglo XX*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Núñez, G. (1998). Antecedentes históricos: Teoría Literaria y Didáctica de la Literatura. En Mendoza, A. (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 287-295). Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.
- Núñez, G. (2001). *La educación literaria*. Madrid: Síntesis/Instituto de Estudios Almerienses.
- Ojanguren (2012). Feria Vázquez, Miguel Ángel, *Librerías Ojanguren*. Recuperado de <http://www.ojanguren.com/buscar/autor/147628/feria-vazquez-miguel-angel/>
- Olmedo, J.A. (2013). Dogos. *Escritores.org*, 04/07/2013. Recuperado de <http://www.escriitores.org/recursos-para-escriitores/colaboraciones/8796-dogos->
- Orejudo, A. (2008). ¿Soy yo o es la gente?. *Ecología literaria*, 29-04-2013. Recuperado de <http://blogs.publico.es/culturas/84/ecologia-literaria/>
- Orejudo, A. (2008b). Fragmentos y tramas. *Mercurio*, Septiembre, 26.
- Orquín, F. (1988). La madrastra pedagógica. *CLIJ*, 1.

- Ortiz, B. (28 de abril 2010). La ruptura de los poetas pensadores. *Diario de Sevilla*. Recuperado de <http://www.diariodesevilla.es/article/ocio/688348/la/ruptura/los/poetas/pensadores.html>
- Pablos, B. (2009): Presentación de *Coma*, de José Daniel García, *La República Cultural*. Recuperado de <http://www.larepublicacultural.es/article1459.html>
- Padilla García, J.L., González Gómez, A., & Pérez Meléndez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En Rojas Tejada, A.J., Fernández Prados, J.S., & Pérez Meléndez, C. (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115- 140). Madrid: Síntesis.
- Panero, L.M., Callejón, B., & Martín, R. (2010). *Locos de altar*. Granada: Alea blanca.
- Pareja, A.S. & Corominas, J. (Eds.) (2009). *Matar en Barcelona*. Barcelona: Alpha Decay.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Peña Rodríguez, F.J. (2006). Poesía actual escrita por mujeres: una poética para el siglo XXI. Recuperado de <http://www.letras.s5.com/pe100606.htm>
- Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria, *Lenguaje y textos*, 23, 149-159.
- Peredo Merlo, M.A. & González Torre, R.A. (2007). Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre las revistas y los libros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (33), 635-655.
- Pérez-Rodríguez, M.A. (2002). *La enseñanza de la Lengua y la Literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Huelva: Grupo Ágora-Universidad de Huelva. Tesis digital
- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar*, 23, 167-172.

- Pineda, M. (2010). *Sociedad de la información, modernidad y cultura de masas*. Mérida: Consejo de Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Zulia.
- Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto digital*, 16, 1-15.
- Portela, A. (2001). *Desigual*. Salamanca: Cuadernos para Lisa.
- Portela, A. (2003). *¿Estás seguro de que no nos siguen?* Barcelona: DVD Ediciones.
- Portela, A. (2004). *Todas las fiestas del mañana*. Córdoba: Plurabelle.
- Portela, A. (2004b). Antonio Portela. *Revista Hwebra*, 5. Recuperado de [http://www.hwebra.com/hwebra\\_5/poesia/15.htm](http://www.hwebra.com/hwebra_5/poesia/15.htm)
- Portela, A. (2006). *Ciudadano romano*. Almería: El Gaviero Ediciones.
- Portela, A. (2011). *Dogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Pozuelo Yvancos, J.M. & Aradra Sánchez, R. M. (2000). *Teoría del Canon y Literatura Española*. Madrid: Cátedra
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, Inmigrantes digitales. *On the Horizon, MCB University Press*, 9 (5), 1-6. Recuperado de [www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)
- Prieto De Paula, A.L. (2002). Sobre la poesía y el estatuto de la poesía en el año 2000. *Diablotexto*, 6, 373-390.
- Quesada, J.C. (2014). *Marco teórico y praxis de la didáctica de la poesía en 4º de ESO. La lectura comentada a través de los géneros poéticos digitales*. Universidad de Extremadura (Tesis doctoral).
- Quinto, R. (2005). *La piel del vigilante*. Barcelona: DVD Ediciones.
- Quinto, R. (2010). Raúl Quinto. En DÍAZ ROSALES, R. & JIMÉNEZ, J.C. (Eds.), *Y para qué + poetas. Herederos y precursores (poesía andaluza < n. 1970)*. Málaga: Eppur.

- Reichard, Ch.S. & Cook, T.D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Reino de Cordelia (2013a). Miguel Ángel Fera. *Reino de Cordelia*. Recuperado de <http://www.reinodecordelia.es/autor.php?id=97>
- Reino de Cordelia (2013b). La consagración del otoño. *Reino de Cordelia*. Recuperado de <http://www.reinodecordelia.es/libro.php?id=88>
- Reyzábal, M.V. & Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la Literatura*. Madrid: La Muralla.
- Ribeiro, J.M. (2010). O papel da poesia na formação da pessoa. En Bordons, G. (Ed.), *Poesia contemporània, tecnologies i educació* (pp. 113-120). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. París: Éditions du Seuil.
- Rodrigues, M.L., Hoffmann, C. Mackedanz, P.R., & Hoffmann, V. (2011). Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y Cuestionario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, marzo 2011. Recuperado de [www.eumed.net/rev/ccss/11/](http://www.eumed.net/rev/ccss/11/)
- Rodríguez Almodóvar, A. (1995). La educación literaria en la pubertad. *CLIJ*, 72, 16-22.
- Rodríguez Marcos, J. (15 de julio 2006). El mundo está bien hecho. *El País*.
- Rodríguez, F.N. (2007). Generalidades acerca de las técnicas de investigación cuantitativa, *Paradigmas*, vol. 2, nº1, pp. 9-39.
- Ros, V. (2013). La transformación del presente en la narrativa española contemporánea. Una propuesta: la generación Nocilla. *Kamchatka*, 1, 63-86.
- Rosenblatt, L. (1938/1995. Trad. 2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Rovira Collado, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, 137-151.
- Ruiz Campos, A.M. (1993). Texto literario y cosmovisión cultural: efecto impregnador de la palabra transmisora y creativa. En Rodríguez López-

- Vázquez (Ed.), *Simposio Didáctica de Lenguas y Culturas* (pp. 113-120). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Ruiz Villagordo, G. (2006a). *Ciudadano romano*, Antonio Portela. *La tormenta en un vaso*. Rescatado de <http://latormentaenunvaso.blogspot.com/2006/10/ciudadano-romano-antonio-portela.html>
- Ruiz Villagordo, G. (2006b). La piel del vigilante. *Literaturas.com*, IV (Enero). Recuperado de <http://www.literaturas.com/v010/sec0601/libros/resena-04.htm>
- Ruiz Villagordo, G. (Ed.) (2004). *Andalucía Poesía Joven*. Córdoba: Plurabelle.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. En H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- Russell, D.R. & Yáñez, A. (2003). Teoría de la Actividad Histórico-Cultural Vygotskyana y la Teoría del Sistema de Géneros: Una Síntesis sobre la Escritura en la Educación Formal y la escritura en otras Prácticas Sociales. *Entrelinguas*, 8 (1/2), 67-81.
- Sabido, F. (2010a). Virginia Aguilar. *Poetas Andaluces*. Recuperado de <http://fernando-sabido-andalucia.blogspot.com.es/search/label/VIRGINIA%20AGUILAR>
- Sabido, F. (2010b). Carmen Garrido Ortiz, *Poetas Andaluces*. Recuperado de <http://fernando-sabido-andalucia.blogspot.com.es/search/label/CARMEN%20GARRIDO%20ORTIZ>
- Sabido, F. (2012): Miriam Jurado Roales, *Poetas Andaluces*. Recuperado de <http://fernando-sabido-andalucia.blogspot.com.es/search/label/MIRIAM%20JURADO%20ROALES>
- Sader, M. (2011). Carretera abierta al amanecer. *Modernícolas*. Recuperado de <http://www.modernícolas.com/carretera-abierta-hasta-el-amanecer.html>
- Sáenz, O. & Salvador, F. (1997). *Enseñanza Secundaria. Currículum y organización*. Alcoy: Marfil.
- Salas Díaz, M. (2007). Medel, Elena Tara. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1, 93-94.

- Salas, H. (2011). Investigación Cuantitativa (Monismo Metodológico) y Cualitativa (Dualismo Metodológico). *Cinta moebio*, 40, 1-21. Recuperado de [www.moebio.uchile.cl/40/salas.html](http://www.moebio.uchile.cl/40/salas.html)
- Sánchez Calvo, F. (2008). Inopia: Juan Manuel Gil. *La tormenta en un vaso*. Recuperado de <http://latormentaenunvaso.blogspot.com.es/2008/05/inopia-juan-manuel-gil.html>
- Sánchez Corral, L. (2003a). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez Corral, L. (2003b). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En Mendoza, A (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez Corral, L. (2005). Competencia literaria y proceso educativo. En Utanda Higuera, M.C., Cerrillo Torremocha, P.C., & García Padrino, J. (Coord.), *Literatura infantil y educación literarias*. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez García, S. (2011). Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso. *Ocnos*, 7, 7-22.
- Sánchez-Enciso, J. (2011). Otra manera de decir te quiero: una secuencia para introducir la lírica contemporánea en la educación secundaria. En Ruiz Bikandi, U. (Coord.), *Lengua castellana y literatura. investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Sanjuán, M. (2011a). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Sanjuán, M. (2011b). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Tesis doctoral inédita.
- Santesmases Mestre, M. (1997). *Dyane. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.
- Santos, C. (2007, enero 18). Ciudadano Romano. *El Cultural*.

- Santos, C. (2012). *Bleak House Inn. Diez huéspedes en casa de Dickens*. Madrid: Fábulas de Albión.
- Sanz Pinyol, G. (2011). Escritura joven en la red. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 57, 30-45.
- Sastre, C. (Ed.) (2003). *Sevilla. 24 poetas*. Sevilla: César Sastre.
- Scarano, L. (2004). Políticas de la palabra en el debate poético español contemporáneo. *Anales de Literatura Española*, 17, 201-212.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Madrid: Paidós.
- Selltiz, C. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid.: Rialp.
- Serrano, J. (1997). Las otras fuentes de la acción didáctica. En Serrano, J. & Martínez, J. E. (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Literatura* (pp. 85-120). Barcelona: Oikos-Tau.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20.
- Sevilla, F.J. (Ed.) (2006). *Hilanderas*. Madrid: Amargord.
- Short, M. (1988). *Reading, analysing and teaching literatura*. Nueva York: Longman.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Smetana, G. (2010). Poetas jóvenes españoles. *Espacio libros*, 31-05-2010. Recuperado de <http://espaciolibros.com/poetas-jovenes-espanoles/>
- Soler, R. (2007). Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2-3), 183-196. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1211954654.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211954654.pdf)
- Stabile, U. (2006). *Diccionario Literario de Huelva*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

- Strommen, L.T. & Mates, B.F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (3) 188-200.
- Suárez Plácido, R. (2011). ¿A qué se debe su serenidad?. El descubrimiento del Bósforo. Recuperado de <http://minombre.es/rafasuarez/archives/1427>
- Sullá, E. (Comp.) (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros
- Taberner, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura "iluminada": La formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. En Mendoza, A. (Coord.): *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Talavera, E. (2010). Tierna y amada. *Culturamas*, 07-07-2010. Recuperado de <http://www.culturamas.es/blog/2010/07/07/lecturas-de-verano-la-hijastra-de-job-de-carmen-garrido-ortiz/>
- Taller de empleo Córdoba Cultural y Turística (2013). José Daniel García. Recuperado de <http://www.tecordobacultural.com/node/84>
- Teixidor, E. (1995). Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ*, 72, 8-15.
- Tenzanos, J.F., Villalón, J.J, Díaz, V., & Bravo, V. (2010). *El horizonte social y político de la juventud española*. Madrid: INJUVE.
- Timmesch, T. (1984) (Ed.). *Aliteracy: People who can read but won't*. Nueva York: AEI Press.
- Tisera, F. (2010). Elena Medel, poeta (2). Letras libres, 18-03-2010. Recuperado de [www.letraslibres.com/blogs/elena-medel-poeta-2](http://www.letraslibres.com/blogs/elena-medel-poeta-2)
- Torres, X. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Tovar, S. (2003). Introducción de la literatura extremeña en el currículum de secundaria. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (Coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Travancas, I. (2014). Juventud y lectura: una investigación sobre adolescentes en Barcelona. *GRAFO Working Papers*, 3, 47-72.

- Tsaliki, G. (2007). *Las antologías de la poesía española reciente*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Usandizaga, H. (1997). Semiótica y teorías de la literatura. En Lomas, C. & Osoro, A. (Comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Vaello, J. (2013). Motivar a adolescentes. *Aula de Secundaria*, 1.
- Valverde, A. (2011). Poemario que recomendamos esta semana. *Estampas de Norba*, 03/07/2011. Recuperado de <http://www.norbanova.es/2011/07/poemario-que-recomendamos-esta-semana.html>
- Vaya, D. (2008). *Coma*, José Daniel García. *La tormenta en un vaso*, 21-10-2008. Recuperado de <http://latormentaenunvaso.blogspot.com.es/2008/10/coma-jos-daniel-garca.html>
- Vázquez Medel, M.A. (2010). Razones para leer: razones para vivir. En Ruiz Campos, A.M., *Revisiones I. Monográficos sobre formación lingüística y literaria. Estudios en homenaje al profesor Manuel Ruiz Lagos*, pp.23-32. Huelva: Grupo de Investigación "Marcas Andaluzas: Discurso y Literatura" - Universidad de Huelva.
- Vera, M. (2011). Comprensión lectora y competencias del profesorado. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 57, 62-88.
- Vergara, I. & Villaseñor, J. (Eds.) (2008). *II Recital Chilango Andaluz*. Sevilla: Cangrejo Pistolero Ediciones.
- Vergara, I. & Villaseñor, J. (Eds.) (2009). *Recital Chilango Andaluz RCA 2009*. Sevilla: Editorial Ultramarina.
- Victoriano, R.A. (2003). La elaboración de programas de radio como estrategia de desarrollo del lenguaje y de formación por la literatura. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (Coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Viejo, P. (2004). Entrevista con Juan Manuel Gil. *Literaturas.com*, IV (enero). Recuperado de <http://www.literaturas.com/v010/sec0401/entrevistas/ent0401-01.htm>
- Viejo, P. (15 de marzo 2008). Inopia, *Público*, 42.

- Villa, A. & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8.
- Villanueva, D. (2012). Del acto de leer a la poética de la lectura. *Revista Cálamo*, 60, 3-17.
- Villena, L.A. de (Ant.) (1997). *10 menos 30. La ruptura interior en "la poesía de la experiencia"*. Madrid: Editorial Pre-Textos.
- Villena, L.A. de (Ant.) (2010). *La inteligencia y el hacha. (Un panorama de la Generación poética de 2000)*. Madrid: Visor.
- Villena, L.A. de (ed.) (2003). *La lógica de Orfeo*. Madrid: Visor.
- Vita, S. (2003). Hacia la conformación del canon para la escuela secundaria. En Cano, A.G. & Pérez Valverde, C. (Coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- VV. AA. (2003a). *Como un sello*. Córdoba: Libros del claustro alto.
- VV. AA. (2003b). *Después de todo*. Córdoba: Cuadernos de Sandúa.
- VV. AA. (2006). *Tres tiempos, seis voces*. Madrid: Torreozas.
- VV. AA. (2011). *Nubes con la mente. Tributo a Love of Lesbian*, Zaragoza: Canto de Lupa.
- VV. AA. (2013a). Alejandra Vanessa. *Poetas andaluces*. Recuperado de <http://www.poetasandaluces.com/autor.asp?idAutor=149>
- VV. AA. (2013b). Antonio Portela. *Poetas andaluces*. Recuperado de <http://www.poetasandaluces.com/autor.asp?idAutor=151>
- VV. AA. (2013c). José Daniel García. *Poetas andaluces*. Recuperado de <http://www.poetasandaluces.com/autor.asp?idAutor=154>
- VV.AA. (2004). *Radio Varsovia. Muestra de poesía joven cordobesa*. Córdoba: La Bella Varsovia.
- VV.AA. (2005). *Que la fuerza te acompañe*. Almería: El Gaviero.

- VV.AA. (2007). *El cuento, por favor. Treinta y nueve relatos sin vuelta*. Madrid: Fuentetaja.
- VV.AA. (2008). *Marruecos en la poesía española actual*. Córdoba: Cajasur.
- VV.AA. (2009). *Asentamientos. relatos. cincuenta y siete*. Madrid: Fuentetaja.
- VV.AA. (2013). Antología de Poetas andaluzas. Recuperado de <http://www.andalucia.cc/viva/mujer/antologia/>
- Warning, R. (1989). La estética de la recepción en cuanto pragmática en ciencias de la literatura. En Warning, R. (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 13-34). Madrid: Visor.
- Weisstein, U. (1975). *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Planeta.
- Wikipedia (2013). Alejandra Vanessa. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Alejandra\\_Vanessa](https://es.wikipedia.org/wiki/Alejandra_Vanessa)
- Wikipedia (2014). Carmen Garrido Ortiz. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Carmen\\_Garrido\\_Ortiz](https://es.wikipedia.org/wiki/Carmen_Garrido_Ortiz)
- Witt, A. de (2010). Mi primer bikini, Elena Medel. *Crítica poética Addison de Witt*. Recuperado de [criticadepoesia.blogspot.com.es/2010/06/mi-primer-bikini-elena-medel.html](http://criticadepoesia.blogspot.com.es/2010/06/mi-primer-bikini-elena-medel.html)
- Witt, A. de (2011). Análisis ampliado de los premios de poesía en los últimos meses y contestación a Carlos Pardo tras El Cultural. *Crítica poética Addison de Witt*. Recuperado de <http://criticadepoesia.blogspot.com.es/2011/04/analisis-de-los-premios-de-poesia-en.html>
- Zafra, J. (2006). Alejandra Vanessa: "Escribo poesía porque el psicoanalista es muy caro". *La calle de Córdoba* (edición digital), noviembre 2005. Recuperado de <http://www.lacalledecordoba.com/noticia.asp?id=15035>
- Zafra, J. (25 de mayo 2006). José Daniel García. Diario Córdoba. Recuperado de <http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobaandalucia/jose-daniel-garcia-poeta-la-hipersensibilidad-que-conlleva-poesia-es-una-enfermedad-251161.html>
- Zavala, I.M. (1999). Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico. En Zavala, I.M. & Díaz Diocaretz, M. (Coords.):

*Breve Historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). 1. Teoría feminista: discursos y diferencias.* Barcelona: Anthropos.

Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de innovación educativa*, 200, 32-34.

## 2. Normativa

MEC (2006b): Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE).

España, Ministerio de Educación. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5, de, pp. 677-773

España, Junta de Andalucía. Decreto 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8 de agosto de 2007, núm. 156.

España, Junta de Andalucía. Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 30 de agosto de 2007, núm. 171.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04/05/2006, núm. 106.

España, Junta de Andalucía. Instrucciones de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015-2016



## **VI. ANEXOS**



## Anexo 1. Guía de evaluadores

### CUESTIONARIO

#### LA COMPETENCIA LITERARIA DE LOS ADOLESCENTES

##### NORMAS PARA CUMPLIMENTAR LA EVALUACIÓN

1. La guía de evaluación se estructura en los siguientes apartados:
  - A) Aspectos formales
  - B) Aspectos funcionales
  - C) Valoración global
  - D) Datos de los expertos
2. Cada ítem se evaluará con una escala de 0 a 3:
  0. Totalmente en desacuerdo
  1. En desacuerdo
  2. De acuerdo
  3. Totalmente de acuerdo
3. Si procede hacer alguna aclaración u observación deberá incluirse en el apartado de valoración global

| A) ASPECTOS FORMALES                              | 0                        | 1                        | 2                        | 3                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. El cuestionario se presenta de forma atractiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. La variedad tipográfica facilita la lectura    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. El tamaño de las letras facilita la lectura    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. El espacio usado facilita la lectura           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. ¿Qué mejora propondría en el aspecto formal?

| <b>B) ASPECTOS FUNCIONALES</b>   | <b>0</b>                 | <b>1</b>                 | <b>2</b>                 | <b>3</b>                 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. Se compone de un número razonable de cuestiones                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. La enunciación de las preguntas es clara                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. El vocabulario empleado es adecuado a la edad de los destinatarios      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Las cuestiones están perfectamente delimitadas                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. El orden de las cuestiones sigue una progresión coherente              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Las cuestiones son significativas y demandan información relevante     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Se adecuan al nivel al que están destinadas                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. La organización de las preguntas facilita la comprensión de las mismas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**C) VALORACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO**

14. ¿Qué le ha parecido el cuestionario?

15. ¿Cree que el cuestionario es adecuado para la finalidad marcada: valorar la competencia literaria de los adolescentes, y específicamente la relativa al género poético?

16. ¿Qué aspectos negativos detecta en el cuestionario?

17. ¿Qué aspectos positivos resaltaría del cuestionario?

18. Observaciones generales

19. Señala cambios que realizarías en el cuestionario, tanto en las cuestiones planteadas como en las opciones de respuesta. (Si las especificaciones las ha realizado directamente en el cuestionario, indíquelo)

**D) DATOS DEL EXPERTO EVALUADOR**

Las informaciones que se faciliten son confidenciales y no aparecerán como opiniones en los resultados de la experiencia.

Los datos son relevantes como exponentes de la cualificación académica y profesional de expertos para la validación de un cuestionario

Nombre

Centro de trabajo

Titulación académica

Experiencia profesional

Publicaciones en el ámbito de la competencia literaria o ramas afines

## Anexo 2. Guía de cumplimentación del cuestionario

### Cuestionario sobre la competencia literaria de los adolescentes

#### Guía de cumplimentación del cuestionario:

1. El cuestionario es anónimo. No ha de figurar nombre alguno.
2. Es importante insistir al alumnado para que lea detenidamente el enunciado de las preguntas y las distintas opciones de respuesta que se ofrecen en el cuestionario, antes de proceder a su respuesta.
3. Se responderá con una X a las preguntas. Las preguntas son de una sola respuesta a no ser que se indique en el enunciado (Excepciones: **27**, **32** y **34**).
4. La pregunta **7** es de respuesta abierta, donde los alumnos han de poner lo que consideren oportuno.
5. Las preguntas **10** y **12** solicitan un listado de hasta 5 repuestas. No es obligatorio rellenar los 5 campos de cada una de ellas.
6. Si el alumnado encuentra alguna dificultad a la hora de responder alguna de las cuestiones, ésta se dejará en blanco, sin responder. (Si fuera un caso generalizado se ruega al docente o responsable de la cumplimentación del cuestionario que lo notifique).



## Anexo 3. Cuestionario

### Cuestionario sobre la competencia literaria de los adolescentes

1. Sexo:  Hombre  Mujer

2. Edad:  12  13  14  15  16  17 o más

3. Curso que estudias:

1º ESO  2º ESO  3º ESO  4º ESO

4. ¿En tu casa hay algún espacio dedicado a los libros...?

No  Sí, en varios lugares de la casa  
 Sí, en el salón  Sí, en mi cuarto

5. Valora cuánto crees que leen...

|          | Mucho (4)                | Bastante (3)             | Algo (2)                 | Poco (1)                 | Nada (0)                 |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Padre    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Madre    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Abuelos  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hermanos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amigos   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. ¿Te gusta leer?

Nada  Poco  Regular  Mucho

7. ¿Qué sueles leer? .....

8. ¿Cuántos libros lees al año? Contando obligatorios y por gusto.

Ninguno  De 1 a 3  De 4 a 6  
 De 6 a 10  Más de 10

9. ¿Cuántos libros has leído por gusto en el último año?

Ninguno  1 ó 2  De 3 a 5  
 De 6 a 10  De 11 a 15  Más de 15

10. Enumera los títulos de libros que recuerdes haber leído por gusto:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

11. En el último año, ¿cuántos libros has leído porque te lo han pedido en clase?

Ninguno  1 ó 2  De 3 a 5  
 De 6 a 10  De 11 a 15  Más de 15

**12. Enumera los títulos que recuerdes haber leído porque te lo han pedido en clase:**

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

**13. ¿Cuál de estos géneros literarios prefieres?**

Narrativa

Poesía

Teatro

**14. Qué opinión tienes de los últimos libros que has leído de...**

|           | Buena                    | Regular                  | Mala                     |
|-----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Narrativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poesía    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Teatro    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**15. ¿Hablas con alguien de los libros que lees?**

Siempre

Casi siempre

A veces

Nunca

**16. En narrativa, te gusta más leer...**

Cuento

Novela

Nada

**17. En poesía, te gusta más leer...**

Poema (individual)

Libro

Nada

**18. La narrativa...**

Me gusta

La leo a veces

No la entiendo

Entretiene

Es aburrida

No me interesa

La leo por obligación

**19. La poesía...**

Me gusta

La leo a veces

No la entiendo

Entretiene

Es aburrida

No me interesa

La leo por obligación

**20. El teatro...**

Me gusta

La leo a veces

No la entiendo

Entretiene

Es aburrida

No me interesa

La leo por obligación

**21. ¿De pequeño te gustaba leer o que alguien te leyera?**

Nada

Poco

Regular

Mucho

**22. ¿Cuál crees que es la principal razón por la que la gente lee poca poesía?**

Es aburrida

Se necesita tiempo

No se entiende

No cuenta historias

Hay mejores cosas que hacer

Otra

**23. ¿Preferirías que los poemas tuvieran un lenguaje actual?**  
 Sí  No

**24. Señala qué es lo más negativo, lo que hace más complicada la lectura de poesía**  
 Las ideas desordenadas  Un significado difícil de comprender  
 No habla de cosas interesantes  Demasiados recursos expresivos  
 Un lenguaje complicado de leer  La rima y la métrica

**25. Señala de estas opciones la que te atrae más en un texto poético**  
 Palabras desconocidas  Frases cortas  
 Su ritmo  Que no tenga rima  
 Oraciones compuestas  La métrica  
 Palabras conocidas  Su lenguaje

**26. ¿Crees que es necesario el análisis de los textos para su comprensión?**  
 Sí  No  Depende del texto  No lo sé

**27. Selecciona tres características de un texto fácil de leer:**  
 Corto  Comprensible  Letra grande  
 Sin palabras extrañas  Actual  Interesante  
 Entretenido  Estimulante  Juvenil  
 Culto  Educativo  Cercano

**28. Un texto es un poema por...**  
 Versos  Sonoridad  Rima  
 Contenido  Disposición del texto  Emociones

**29. Las lecturas que te proponen en clase, ¿crees que están adecuadas a tus intereses?**  
 Sí  No  Algunas veces  
 Pocas veces  Nunca  No sé

**30. Indica tu interés por los siguientes aspectos que pueden aparecer en un texto:**

|   | Mucho                    | Bastante                 | Algo                     | Poco                     | Nada                     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Música actual-contemporánea                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Música clásica                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Literatura  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Escultura   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pintura   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amor  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amistad   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cine  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Televisión (series, programas, famosos,...)         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tecnología (Internet, electrónica, videojuegos,...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tradiciones   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cómic   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**31. ¿Qué te gustaría leer?**

- Textos literarios escritos por jóvenes  
 Textos literarios escritos por adultos  
 Me da igual

**32. De la siguiente lista, señala los temas que consideras que no aparecen habitualmente en los textos que lees (señala de dos a cuatro) y cuáles te gustaría que aparecieran (señala de dos a cuatro).**

|                            | No aparece habitualmente | Me gustaría que apareciera en los textos |
|----------------------------|--------------------------|--|
| Multiculturalidad          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Tiempo libre               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Divorcio                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Sexualidad                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Salidas nocturnas          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Infancia                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Soledad                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Cultura                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Amor                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Amistad                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |
| Otra (escribe cuál): ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>                 |

**33. Te gusta que la lectura de un texto favorezca sobre todo...**

- Otras lecturas  
 Las ganas de escribir  
 Nuevos conocimientos  
 Aumento del vocabulario/Ortografía

**34. ¿Crees que el acercamiento a la literatura en clase podría ser más entretenido? Indica cómo (selecciona tres opciones):**

- Textos actuales  
 Autores jóvenes  
 Obras interesantes
- Que pueda elegir las lecturas  
 Textos que hablen de mis intereses/aficiones  
 Leer a los clásicos
- Temas actuales  
 Escritos en castellano antiguo  
 Literatura de Andalucía antiguo
- Ver relaciones con cine, televisión, música,...  
 No tener que analizar la métrica  
 Que los textos no sean aburridos
- Lecturas breves  
 Hacer actividades en grupo  
 Ver las obras en clase
- Usar las tecnologías (ordenador, Internet, TV,...)  
 Que las tareas me interesen  
 Otra: .....

## Anexo 4. Mail Delegación Territorial en Granada de Educación

← → C [https://correo.uhu.es/?\\_task=mail&\\_action=show&\\_uid=2338&\\_mbox=INBOX&\\_search=2e5607df3997b4ba8af0810bd4ce3604](https://correo.uhu.es/?_task=mail&_action=show&_uid=2338&_mbox=INBOX&_search=2e5607df3997b4ba8af0810bd4ce3604) webmail UHU Universidad de Huelva

✪ Cerrar sesión Configuración Notas Planificador Redactor Correo Contactos Reeditar Mover a...

**Asunto** SOLICITUD DE INVESTIGACIÓN EN CENTROS DE SECUNDARIA (TESIS)  
**Remitente** Ordenación Educativa Granada  
**Destinatario** destinatarios-no-revelados: <destinatarios-no-revelados:>  
**Fecha** 2013-10-28 14:51

**SERVICIO DE ORDENACIÓN EDUCATIVA.  
 DELEGACIÓN TERRITORIAL EN GRANADA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE.**  
 A.A. de Manuel González Mairena.

En respuesta a su petición, le comunicamos que aun está en proceso un convenio entre la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía y la Universidad que respalde las prácticas, investigaciones, tesis, encuestas y demás estudios que se realicen en el ámbito de los centros escolares no universitarios.

Somos conscientes del interés que para usted tiene el proyecto que nos presenta, pero hasta no este firmado este convenio, no podemos dar el permiso solicitado, puesto que excede las competencias asignadas a esta Delegación Territorial en Granada de Educación, Cultura y Deporte.

Esperamos la pronta firma y establecimiento de este acuerdo y pueda abordar el estudio que pretende.

Un cordial saludo.

---  
 Iluminada Jiménez Ollivencia,  
 Jefa del Servicio de Ordenación Educativa,  
 Delegación Territorial en Granada de Educación, Cultura y Deporte.

**Bandejas**  
 Entradas (109)  
 Borradores  
 Enviados  
 Papelera  
 Borradores  
 Enviados  
 másterCAF 2014  
 Papelera  
 tarea cid  
 trabajo ad...cion 12-13



## **Anexo 5. Propuesta didáctica: Andalucía Joven de Poesía**



# Muestra de libros

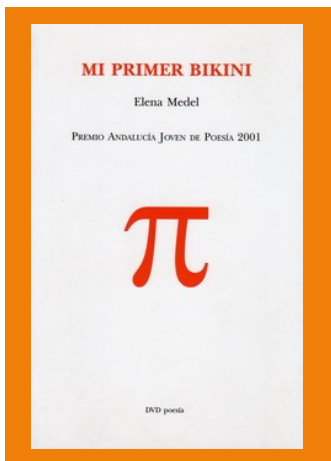
**Andalucía Joven de Poesía**

Una muestra de los libros reconocidos con el  
Premio Andalucía Joven de Poesía.

¡Lee y disfruta!

---





## Andalucía Joven de Poesía

### Contenido:

|                  |   |
|------------------|---|
| Coqueluche       | 1 |
| Cinco de enero   | 1 |
| Celebración      | 2 |
| Travelling       | 3 |
| Irène Némirovsky | 4 |

### Puntos de interés:

- \* Referencias al fútbol, la literatura y la TV.
- \* Elementos de la infancia.
- \* Concepto de creencia.

# Mi primer bikini

Andalucía Joven de Poesía, n° 1

## Coqueluche

Aquí poemas que regresan por el desagüe.

Aquí tinta amarilla rostro tatuado.

Enanos malos socavando el pasillo de tu casa.

Fixo sujetando los piercings de las otras.

Mujeres sin sombrero cantándome nanas. Aquí.

Pósters de Casillas y Cavafis y Bart Simpson  
en mi habitación de cuento de brujas.

Hombres con sombreros.

Ante una hoja en blanco

las axilas de Mae West también me acunan.

Aquí autobuses repletos de niños calvos.

Aquí madres con bolso de mano gritando

*oh no*

*mi hijo lleva un poeta robapelucas adosado a su joroba.*

Aquí autobuses con espejos retrovisores

que muestran al Ratoncito Pérez

frotándose las manos. Aquí, allá.

Aquí conductores piadosos.

Siento como si un hueso de melocotón me atravesara la garganta.

Y es que aquí –o en cualquier sitio–

me llaman kitsch o pop o sardina en escabeche

porque

siempre hay un suicida acampando en la puerta del lavabo.

## Celebración

Como cada año amarillo,  
 las calles se llenan de vestidos  
 que hacen daño en el cuello,  
 de pies con zapatos de baile  
 para estatuas.  
 En las casetas de tiro surgen  
 chaquetas con hombros,  
 proyectiles excesivos  
 que escupen regalos a las nubes.  
 Peluches agujereados,  
 pequeñas botellas abolladas  
 y tesoros que almacenaremos  
 en un anaquel inadvertido.  
 Estaciones atrás, un día como éste,  
 me crucé con una ristra de celofanes,  
 con mujeres que decían lo hermoso  
 que es colecciones brillos y baberos.  
 Sollocé y pataleé  
 por un pedazo rojo brillante:  
 alguien me regaló  
 lo que parecía un bastón de caramelo.  
 Al morderlo, el plástico me reveló  
 que jamás lo que deseamos se parece a lo obtenido.  
 Con la soberbia de la infancia,  
 lo pisoteé en el suelo,  
 convirtiendo el bastón  
 una caricatura de azúcar astillado.  
 Al saber qué había hecho, me eché a llorar:  
 todos los niños -menos yo- tenían un bastón,  
 exactamente igual a aquel que yo hice trizas.  
 Siempre todos menos yo; siempre nadie menos yo.

Hoy sigo destruyendo  
 -cebándome con saña-  
 las cosas que más quiero.

Elena Medel publicó *Mi primer bikini* cuando tenía 16 años.

## Cinco de enero

Creo en ti  
 como los niños creen en las ventanas,  
 cuando son pequeños  
 y es Noche de Reyes.

## TU Impresión (160 caracteres)

---



---



---



---

## Debatimos

- Cómo aparece reflejada la infancia en estos poemas.
- Qué quiere decir el verso: «como los niños creen en las ventanas».
- Cuando pensáis en vuestra infancia, ¿qué palabras aparecen?
- ¿Es fácil ser niño/a?

## Travelling

La pista central de QU en tu cabeza,  
 los ojos de tu novia se derriten,  
 días contemplando un reloj sin manecillas,  
 el diplomado del PGS,  
 aquella ecuación que no salía en tu examen,  
 tardes de apuntes con minifalda,  
 Góngora -grafito borroso en tu pupitre-,  
 la barba incipiente y orgullosa,  
 los novillos antes de tiempo, la desgana,  
 el tebeo e Goku que leías en el cole,  
 los partidos del recreo, el bocata de chorizo,  
 la Primera Comunión, la vecina de enfrente,  
 -que era rubia y dulce y tres años mayor-,  
 aquellas botas de fútbol color rojo brillante,  
 el aliento a cerveza de papá rebotando en tu nuca,  
 la letra temblorosa y vieja de la guardería,  
 los vestidos color rosa empolvados en el armario,  
 tu nuca desnuda, y tú dentro, desnudo,  
 el llanto de mamá, la leche amarga,  
 la patada en el vientre de seis meses,  
 papá y mamá desgajándose por dentro,  
 crecidos sobre ellos, no por ti.

Papá y mamá, que habitaron sin saberlo  
 el frío calabozo del olvido.  
 Aquellas mañanas en el bar. El fracaso.  
 El vacío y tú un Supermán improvisado.  
 El arroyo que irrumpe en un rostro familiar.  
 De mortal a dios Hades. El vuelo.

El mundo subterráneo del estrépito.

El travelling es un recurso del cine,  
 en el que la cámara se mueve  
 siguiendo el recorrido de la escena.

*Mi primer bikini*  
DVD Ediciones  
1ª Edición: 2002  
3ª Edición: 2007



### Elena Medel (Córdoba, 1985)

Dedicada especialmente al campo de la poesía. Ha publicado los poemarios *Mi primer bikini* (2002), que obtuvo el premio Andalucía Joven concedido por el Instituto Andaluz de la Juventud, *Tara* (2006) y *Chatterton* (2014), que ha ganado el premio Loewe en su categoría Creación Joven.

También es autora de los cuadernos *Vacaciones* (2004) y *Un soplo en el corazón* (2007).

Sus poemas han sido traducidos al alemán, árabe, armenio, esloveno, euskera, francés, inglés, italiano, polaco, portugués, rumano, sueco y swahili.

Es directora de la revista *Eñe* y editora del sello de poesía La Bella Varsovia. Su obra aparece en numerosas antologías de la poesía reciente.

## Irène Némirovsky

Yo soy [Elisabeth Gille](#) llorando tu marcha:  
éstas son mis cartas de cumpleaños quemadas.  
Yo soy tu hija pequeña sin regalos de [Navidad](#).  
Persiguiendo a los [nazis](#), saltando la valla.  
Yo soy [David Golder](#) arruinado tras tu muerte.  
Yo soy un acorde de piano cualquiera  
que, de repente, en [Issy-L'Évêque](#) suena.  
Yo soy [Danièle Darrieux](#) tirándose a un ministro nazi.  
Yo soy la familia [Kampf](#) en un baile malogrado.  
Yo soy las lágrimas que derramaste  
en una cámara de gas en [Auschwitz](#).  
Yo soy el espíritu de la mala suerte.  
Yo soy, como tú, una judía atea.  
Yo también me exilié por la guerra.  
Y soy un susurro al oído y un cuento de [Chejov](#)  
y las moscas del otoño en un suburbio de [Moscú](#)  
y soy un perro y soy un lobo  
y soy un trago de vino de soledad...  
Y soy tu todo y soy tu nada.  
Y soy el cabrón alemán que te mató.  
Y el germen de la semilla de tu ser.  
Yo también me marché de [Kiev](#).  
Yo soy tú y a la vez yo.  
Yo soy un insecto que por noviembre  
merodea en los crematorios.  
Yo soy la elegancia, el clasicismo y la frescura  
de la boca que [Hitler](#) mandó callar un día.  
Yo soy [Grasset](#) quemando todos tus fonemas  
cuando tus hijas aún duermen a tu sombra.  
Soy tu mano que acaricia sus cabellos  
y que, dedos traviosos, imagina un nuevo cuento.  
Y digo que este poema es [Irène Némirovsky](#)  
lo mismo que yo soy [Finlandia](#) en 1918  
y tú eres un corazón más en un mundo vacío.

### PoemLink

Busca el sentido y relación  
de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear  
el buscador más cercano.

## ¿ESTÁS SEGURO DE QUE NO NOS SIGUEN?

Antonio Portela

PREMIO ANDALUCÍA JOVEN DE POESÍA 2002



DVD poesía

# ¿Estás seguro de que no nos siguen?

Andalucía Joven de Poesía, n° 2

Andalucía Joven  
de Poesía

## Canción (a punto de salir de marcha)

*I'm special, so especial,  
I gotta have some of your attention,  
Give it to me, give it to me, give it to me.*  
THE PRETENDERS

### Contenido:

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Canción (a punto de salir de marcha) | 1 |
| Matinal                              | 1 |
| Oda triunfal a Steffi Graf...        | 2 |
| Satélite                             | 3 |
| A mi walkman                         | 4 |
| Breve historia cultural de Occidente | 4 |

Esta noche me siento con fuerzas de partir en dos la Historia de esta ciudad. Las discotecas esperan mi presencia, y el sueño del subsuelo despierta entre las piedras. Yo canto ante el espejo. Escucho por las calles el fragor de las voces. De mí me voy colmando, me cubro con mis prendas favoritas. La hervida camiseta pequeña, negra mínima. Marco la forma de mi torso. Mis pantalones nuevos

de una leve campana que imprimen mi centro. Esta noche traeré multitudes. Lo veo. El ámbito del sol irradia menos luz que mi cuerpo meteórico. Me siento una alta parte del Universo, y noble. Me siento irresistible, voy a hacer que lo notes. Si quieres conocer tu imprudencia, tu exceso, tómalo de mí, *baby*, tómalo de mí, *baby*, tómalo de mí, *baby*.

¿Has notado que todos estos versos son de 7 sílabas? ¿Influye en el ritmo?

### Puntos de interés:

- \* Reivindicación de la juventud.
- \* La importancia del ritmo y la musicalidad.
- \* Presencia del YO, de la primera persona.

## Matinal

Estoy notando que comienza el día. Anoche decidí dormir desnudo para encontrar en libertad el canto de la sangre y los círculos que encierra mi plenitud. Tengo veintitrés años. Es justo que presuma. Sólo soy un joven incendiado en la mañana.

## Oda triunfal a Steffi Graf en su última victoria en Roland Garros

*Olímpico cisne*  
RUBÉN DARÍO

No la derrota. No la despedida  
sin triunfo. El sufrimiento no lo es todo  
para la que se retira colmadas  
todas las perspectivas de los dioses.  
El último Roland Garros que juega  
Steffi Graf tiene su nombre inscrito  
en plata. Y su melena rubia luce  
entre el ardor de la pista central.

He visto la victoria  
que sobrevuela en tus serenos golpes,  
y he comprendido el paso del leopardo.  
He visto cómo alzabas  
tus brazos hacia el cielo parisino,  
tuyo como el secreto de la pista.  
Llevas en lucha más de dos milenios  
contra cada gigante.  
Acumulaste en tu memoria todas  
las estrategias de la guerra y sumas  
golpe tras golpe, sola  
entre los ángulos de tu terreno,  
la gloria repetida.

En la hierba de Wimbledon el oro  
multiplicó por siete tu horizonte.  
Mostraste trente a reyes tu reinado  
del esfuerzo. En otras  
batallas en Australia y en América  
te han visto vencedora, y los metales  
refulgieron de ufanas aleaciones  
en tu bella raqueta.

El más alto valor de un deportista  
es la eficacia, el tiento  
sobre la línea del campo contrario.  
Perfección de tus saltos sobre el suelo  
y posición medida con tus armas.  
Mecánica consciente Y explosiva  
la de tus piernas esculpidas cerca  
del más feroz felino.  
Me recuerdas a fronteras forjadas.  
¡Qué soledad templada te recubre!  
¡Qué severo tu brazo acelerado!  
¡Qué lejos de la envidia y la soberbia!

Un néctar puro déjame ofrecerte  
y brindar junto a ti por la victoria  
de la elegante seda de tu juego,  
pues no podré de nuevo contemplar  
el esplendor de tu dorado brazo  
agitando el aliento de la bola.  
Tu poderos drive.  
el laurel y la Fama han conocido  
y llevan ya por siempre  
impresa en la retina de su imagen  
la solitaria huella de tu Historia.



Steffi Graf, tenista alemana de finales del siglo XXI, ganó 22 títulos individuales de Grand Slam entre 1987 y 1999. Ganó cuatro veces en el Abierto de Australia, seis en Roland Garros, siete en Wimbledon y cinco en Estados Unidos.

## Satélite

El poema «Satélite»  
pertenece al libro  
*Dagos.*

Resplandece en la tele el boceto inestable  
del mundo. Lo contemplo tendido. Se proyectan  
anuncios de automóviles, avance informativo,  
millonarios concursos, telefilmes dramáticos  
de anoréxicas ninfas, conexión en directo:  
Nadal conquista Wimbledon, el partido más bello  
de la historia, comentan. Y la labor dulcísima  
de contemplar las sombras suspensas de la vida  
orientando la antena al hemisferio norte.

### Debatimos

- ¿De qué van estos poemas?
- El tenis es el tema o una excusa. Señalad los elementos tenísticos que aparecen.
- En la Oda, qué elementos recuerdan a la tradición literaria: héroes, glorias, ...
- ¿Cuánto influye la televisión en nuestro conocimiento del mundo?
- El ritmo, los encabalgamientos, la métrica.

### TU Impresión (160 caracteres)

---

---

---

---

## Andalucía Joven de Poesía

WikiAutor

*¿Estás seguro  
de que no nos siguen?*  
DVD Ediciones  
Edición: 2003

### Antonio Portela (Huelva, 1978)

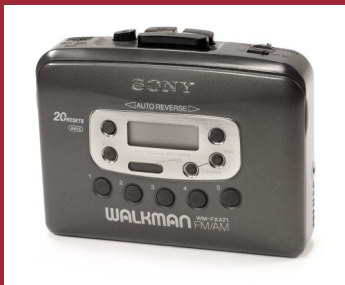
Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y Doctor por la Universidad de Ca'Foscari de Venecia y por la Universidad de Salamanca, grado obtenido con una tesis sobre la influencia del mito de Greta Garbo en la literatura hispanoamericana. Ha sido becado por el Ministerio de Asuntos Exteriores para la ampliación de estudios artísticos en la Academia de España en Roma. Ha publicado los libros de poesía *¿Estás seguro de que no nos siguen?* (2003) y *Dagos* (2011), además del libro misceláneo *Ciudadano romano* (2005). Su obra aparece en diversas antologías de poesía reciente.



## A mi walkman

*A la felicidad por la electrónica.*  
FANGORIA

El walkman fue el iPod del siglo pasado. Un reproductor de cintas de casete que podía transportarse.



Soy poeta del placer intransferible.  
Que me dejen tranquilo con mi walkman.  
Transporto dentro del bolsillo etéreos  
tesoros enroscados en dos ruedas.  
Se frena el mundo si mi walkman gira.  
Más de lo mismo, así combato el ruido.  
Mantengo mi equilibrio en decibelios.  
Unos once centímetros de largo  
tiene el cofre, por siete y medio de ancho.  
Y dice play con su pantalla clara.  
Trasto de plata mío, como escudo,  
de su metal mis dioses van armados.  
Dos frutos inmaturos, dos turbinas  
apetecen mis tímpanos, detonan.  
Y cae al corazón su onda expansiva.  
Se mide en hertzios mi reacción, al mismo  
nivel que mi amor limpio y eléctrico.

El walkman, qué cerquita del paquete.

## Breve historia cultural de Occidente

Virgilio quiso ser Homero.  
Horacio quiso ser Píndaro.  
Ovidio quiso ser Safo.  
Dante quiso ser Virgilio.  
Alaska quiso ser santa.

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.



# Guía inútil de un naufragio

Andalucía Joven de Poesía, nº 3

Andalucía Joven  
de Poesía

## Memoria RAM

A Ramón David Morales García

*He aprendido a no recordar*

JOSÉ HIERRO

### Contenido:

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Memoria RAM                   | 1 |
| Usted está aquí               | 2 |
| (Nueva York,<br>Madrid, Cuba) | 3 |
| Travis                        | 4 |

La mayor esperanza del recuerdo  
es hacerse con el olvido

porque la memoria no es una grabadora  
ni está militarizada la Antártida  
ni el mar es un cementerio de lujo  
ni hospedan suicidas en los hoteles  
ni tu nombre ni el mío ni los dígitos  
ni la publicidad ni el fin del tiempo  
ni Leonard Cohen ni Raymond Carver  
ni la nouvelle vague de la vida

tal vez sí  
un círculo perfecto  
algún tiempo sin ella  
y la aritmética de las mentiras

pero nunca  
la distancia entre los cuerpos celestes  
ni la mirada henchida de voces.

Doce  
veces  
"ni"

### Puntos de interés:

- \* Viaje.
- \* Relaciones con el cine,  
la literatura,...

## Usted está aquí

*Comienza una nueva era.*

*Un viaje fascinante se abre ante nosotros*

GUÍA CAMPESA 2000

Con el tiempo nos hemos dado cuenta  
de que no basta con la *Guía Campsa*  
y habrá que mirar al cielo,  
hacia los meridianos.

Latitud hay en cualquier avenida  
por fantasma que sea la ciudad.

Yo no voy a descubrir nada nuevo,  
con el tiempo nos hemos dado cuenta.

Hemos leído tarde el callejero,  
*usted no siempre está aquí*  
y hay ciudades que nunca existirán  
salvo en las hojas lentas de algún libro .

Las razones las buscaremos  
en el hueco de la embarcación  
que nunca se hizo con la orilla  
y su orografía de viento.

En la voluntad del agua detenida  
que nos augura la tormenta.

Son las consecuencias de la resaca:  
los cuerpos en la superficie  
vueltos hacia el fondo  
secreto  
lejos ya para siempre de la vida.

Por mucho que premeditemos un viaje... eso no  
basta. Siempre habrá variaciones.

## (Nueva York, Madrid, Cuba)

Cuando regreses de aquellas avenidas  
con la confusión del viajero  
(Nueva York, Madrid, Cuba)  
y abandones el grito inconsciente,  
ya no sabré de quién es esta casa.  
Y el mar lo habrá inundado todo.  
Los contadores de la luz,  
las sucursales de las palabras,  
el libro mayor de nuestra soledad.

Parece que el *jet lag*  
ha afectado a estos  
versos.

### Debatimos

- ¿Qué importancia tiene el concepto del viaje?
- Lista términos y conceptos relacionados con los viajes.
- ¿Qué mensaje tienen estos poemas?
- Reflexiona sobre el significado de este verso: «salvo en las hojas lentas de algún libro»

**Manchatinta.** Escribe sobre tu último viaje (aunque sea al centro, o a casa de alguien).

*Guía inútil  
de un naufragio*  
DVD Ediciones  
Edición: 2004



**Juan Manuel Gil**  
(Almería, 1979)

Licenciado en Filología Hispánica. Cofundador y miembro del comité de selección de la revista de creación *Cuadernos del niño bueno*. Formó parte de la primera promoción de artistas de la Fundación Antonio Gala para Jóvenes

Creadores. *Guía inútil de un naufragio*, es su ópera prima. Tras esta incursión poética, el resto de títulos que ha publicado hasta la fecha pertenecen al género de la narrativa, como son la novela *Inopia* (2008) y el libro de relatos *Mi padre y yo. Un western* (2012), ambos publicados por El Gaviero Ediciones. Además encontramos textos suyos en distintas revistas literarias y antologías.

## Travis

En [1984](#)

el loco [Travis](#) dejando el desierto  
[París](#) ardiendo en la imaginación  
sobre una postal un campo de trigo  
el montaje de apenas una vida  
la distancia o el [travelling](#)

[2000 millas](#) para llegar a [Texas](#)

Travis haciéndose con la ciudad  
en 144 minutos  
París es lluviosa diariamente  
París no es única  
París

las [autopistas](#)

Travis ya cadáver en la memoria  
los secretos de una [guantera](#)  
la esperanza de un mapa escrito al dorso  
detenida la imagen  
en 1984.

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

La película *París, Texas* es una de esas cintas que todo cinéfilo tiene en su filmoteca.

## LA PIEL DEL VIGILANTE

Raúl Quinto

PREMIO ANDALUCÍA JOVEN DE POESÍA 2004



DVD poesía

### Andalucía Joven de Poesía

# La piel del vigilante

Andalucía Joven de Poesía, nº 4

## El lector de comics

*Siendo muchos los signos en el mundo, muchos los prodigios*  
(Scardanelli)

### Contenido:

|                     |   |
|---------------------|---|
| El lector de comics | 1 |
| El comerciante      | 2 |
| El viejo búho       | 2 |
| El informador       | 3 |
| La amante           | 4 |

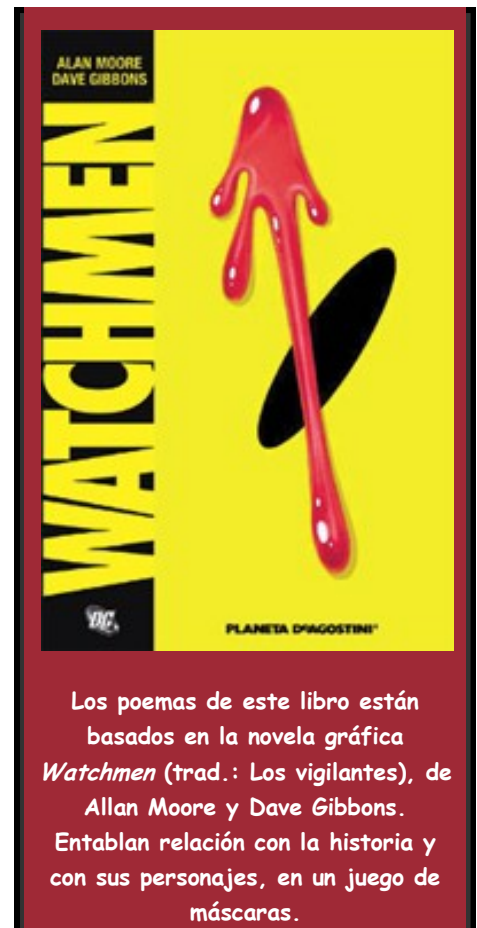
Voy pasando las páginas,  
observando los trazos,  
descifrando los signos;  
y no comprendo nada,  
puede que la verdad  
flote bajo la tinta,  
o puede ser un truco  
para tenerme aquí,  
amarrado al asfalto,  
hasta que me convierta  
en una sombra más.

Sin embargo la historia  
debe acabar un día,  
y para entonces puede  
que ya me haya olvidado  
de mi propia existencia.

Pero tendré los ojos  
pintados de colores.  
Os veré las entrañas.

### Puntos de interés:

- \* Personajes y máscaras.
- \* Concepto de personalidad.
- \* El poeta maneja los hilos



Los poemas de este libro están basados en la novela gráfica *Watchmen* (trad.: *Los vigilantes*), de Allan Moore y Dave Gibbons. Entablan relación con la historia y con sus personajes, en un juego de máscaras.

## El comerciante

*El dinero no habla, jura.*

(Bob Dylan)

Tuve sus ojos en la mano  
y comprobé  
la dirección de la mirada,  
su itinerario hacia el vacío,  
cómo en el muro resonaban  
aguas, metales,  
nombres diluidos por el barro.

Uno tras otro.  
Títeres ciegos.  
Nubes de paso.

Tuve sus ojos en mi boca  
para que vieran el color  
de los escombros, o su peso.

Nadie conoce los perfiles  
de las monedas.  
Títeres ciegos.  
Marcas del aire.

En nuestra sociedad no hay mayor motor de emociones que el dinero. Así lo define el poeta cordobés Pablo García Casado en su libro *Dinero*:

**Dinero**  
No es un ambiguo sentimiento de angustia, es dinero.

## El viejo búho

*piedra viva, ardiente  
en la incertidumbre  
palabras que crecen.*  
(Alfonso Costafreda)

Largas conversaciones  
en torno a los escombros,  
bebiendo de las copas  
forjadas en tiniebla,  
para ver más allá  
de las grietas del cuerpo.

Ya sabes, compañero,  
la memoria frágil  
que hay que besar sus bordes  
para no derramarse  
escaleras abajo;  
porque no quedan alas  
y el cielo es este techo  
que devuelve el aliento.  
Así que apura el vaso  
y vamos a mirarnos.

## El informador

*Todos aguardan gritos. Pero nada se escucha.*

(Georg Heym)

La verdad, la mentira,  
la distancia que cesa al roce de los dedos,  
palabras nunca dichas, heridas siempre abiertas  
que llueven sin sentido como enjambres de polvo,  
mi verdad, su mentira,  
el hueco que se agota de contener los ecos,  
palabras siempre muertas, heridas nunca plenas.

Persiste la palabra  
tras el disfraz, la nada.  
Su verdad, mi mentira.

Se puede ver la marca de unos labios, el beso,  
se puede ver el poso de un ataúd violado,  
los susurros hundidos bajo las hojas ocres,  
los muñones de barro, el cáncer de las nubes,  
pero la verdad no.

Los medios de  
comunicación,  
¿dicen la verdad?

### Debatimos

- ¿Es el cómic literatura?
- ¿Qué personaje te ha llamado más la atención?
- Reflexiona sobre la importancia del final de estos poemas.
- Comenta los versos que más te han llamado la atención.

### Raúl Quinto (Cartagena, 1978)

Nace en la ciudad murciana de Cartagena, aunque se hace con el premio que otorga el IAJ por ser residente en la localidad andaluza de Carboneras (Almería), además de cursar su licenciatura de Historia del Arte en la Universidad de Granada. En la actualidad reside en Almería donde ejerce como profesor de Secundaria.

Ha publicado los libros de poemas *Grietas* (2002) y *La piel del vigilante* (2005), *La flor de la tortura* (2008) y *Ruido blanco* (2012). Ha colaborado en numerosas revistas, y ha sido incluido en diversas antologías entre las que podemos destacar *Andalucía poesía joven* (2004) o *Que la fuerza te acompañe* (2005); asimismo ha sido traducido a varios idiomas.



## La amante

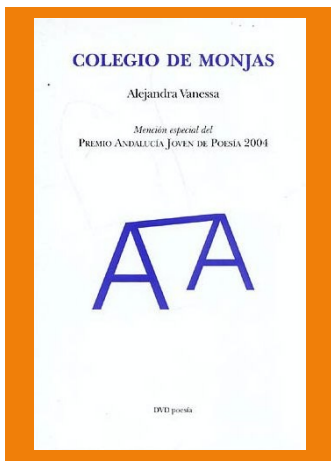
*María ha escogido la mejor parte, que no se la he de quitar.*

(Lucas, 10-42)

Cuando Dios caminaba entre los hombres  
y era tan sólo eso, un hombre vivo,  
yo blandía sus huesos  
y acomodaba mis cabellos húmedos  
entre la tensa carne de sus muslos,  
y nos pensábamos mortales, sucios  
como la hoguera que somete al agua  
con el leve perfil de la ceniza;

pero el mundo volcó sus estambres  
y confundió su semen con el cielo,  
y fue Dios quien hundió su cabeza  
sabiéndose real entre mis piernas.

En torno a la figura de María Magdalena y su relación con Jesús de Nazaret se ha escrito mucho. Raúl Quinto realiza aquí su visión poética.



# Colegio de monjas

Andalucía Joven de Poesía, n° 5

## Andalucía Joven de Poesía

### Contenido:

|   |   |
|---|---|
| Interferencias                                | 1 |
| miriam  | 2 |
| el señor roca<br>(canción del verano de 1985) | 2 |
| der Schublade                                 | 3 |
| Caperucita encarnada                          | 4 |
| La ratita presumida:                          | 4 |
| ...   |   |

### Puntos de interés:

- \* La infancia como excusa.
- \* Familias léxicas.
- \* Perspectiva.
- \* Cambio.

## interferencias

agua yo quiero  
agua agua ya tengo  
agua que te la he  
llevado yo gra  
cias alejandra tía  
tía chain chain cha  
in chain of fools  
que atastá tengo la  
nariz pos pásame y so  
plamescribe la mano sola te  
and everytime... chain  
la prometo ni  
te la prometo te  
la porelculo  
meto tía que tontas  
somos of fools tú ríete que...  
ollerías cuatro cibido  
... no me acuerdo  
apunta esas gilipo  
lledes una fresita  
venga un durito ¿tendré  
almorranas? como la reina  
madre inglesa está frío es  
to i can mention all the woman  
por dentro dale alonya  
al on ya ya ¿quieres  
papel albal? ¿quieres  
papeaya? ¿quieres  
papear ya?

La incomunicación y los lenguajes compartidos es uno de los temas de otro de sus libros: *Poto y Cabengo*

## miriam

esta mañana mamá no me ha levantado  
pero los sábados me encanta madrugar.  
me libero de las sábanas verde pistacho,  
atterizo junto a marta y le susurro  
que es navidad y han llegado los reyes magos,  
me quita enfadada –por la mentira-  
y se apresura con ventaja al sillón.

mamá nos deja con el pijama de las supernenas,  
-dice que han sido atacados por los carioca-  
y es que flipa colorear la libreta de la abuela,  
la que trajo del pueblo ese de las vacas.

luego, cuando acaba heidi, nos baja al parque  
con la tierra, los columpios, la fuente  
-el agua-  
acabo dando saltos en los charcos de  
mis bambas naranjas, con los cordones  
desatados y el pelo encajado en los dientes.  
jugamos a que marta y yo somos sirenas  
-me pido pelirroja-  
y los niños del bajo nos rescatan  
de un barco pirata en alta mar.

sí, me encantan los sábados. pero prefiero el domingo  
porque a casa de papá vamos los domingos.

Cómo cambia todo el poema con los  
versos finales, ¿verdad?

## el señor roca

### (canción del verano de 1985)

el váter está ardiendo,  
la casa apesta a colonia nenuco  
y mamá no deja de gritar desde la cocina que  
esta noche nos haremos los dos pipí en la cama.

mamá lo deja todo para chillarnos,  
quiere hacernos creer que está muy enfadada  
pero conserva la media sonrisa de cuando  
vio a Manuel tostando un trocito de pan  
en nuestra improvisada barbacoa.

## Debatimos

- ¿Qué papel tiene la infancia en estos poemas?
- ¿Estos poemas son para niños? ¿A qué público van dirigidos?
- Comenta el poema que más te haya llamado la atención.
- El poema «interferencias» habla de cómo se entremezclan los mensajes, ¿te ha pasado alguna vez?
- ¿Es complicado el cambio de la infancia a la adolescencia? ¿Cómo lo muestran estos poemas?

## der Schublade

de él conservo una pinza rosa  
de la ropa  
y una caja de donuts caducada,  
la hucha de las vacaciones,  
casi todos los billetes de tren..

me asomo a mi taza de café  
y puedo tocar su culo  
sus cicatrices de tanto sexo  
en la bañera,  
sin control..

aún conservo en mi retina  
el olor a humedad y frambuesa  
en su ropa.  
guardo su sudor y las sábanas  
debajo de la cama,  
junto a la epi-lady  
y algún calcetín a rayas.

guardé, amor, en un baúl,  
tu beso de buenas noches.

**Manchatinta.** Escribe un listado de palabras y cosas que te recuerden a la infancia.

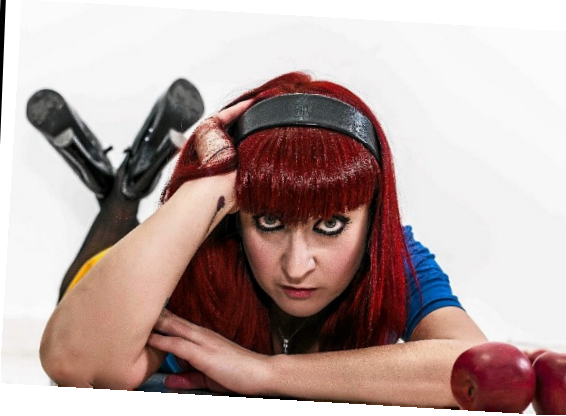
ME GUSTA...

| 1      | 2      | 3      | 4       | 5          |
|--------|--------|--------|---------|------------|
| (NADA) | (POCO) | (ALGO) | (MUCHO) | (BASTANTE) |

[Señala tu grado de satisfacción con lo leído]

### Alejandra Vanessa (Córdoba, 1981)

Licenciada en Filología Hispánica Ha publicado los poemarios *Colegio de monjas* y *Poto y Cabengo*, así como el libro híbrido *El hombre del saco*. Sus poemas han aparecido en revistas literarias, además de recibir diversos premios por sus relatos infantiles. Algunos de sus versos han sido traducidos al inglés y al italiano. Ha sido cofundadora y



coordinadora de actividades del colectivo La Bella Varsovia. En la actualidad ejerce la gestión cultural desde el sello *Chusneo. Cultural Affairs*.

## Caperucita encarnada

a luna miguel santos

- >Perdona, ¿tienes fuego?
- >No, no soy un dragón.
- >Vaya, me equivoqué  
de cuento.

### PoemLink

Busca el sentido y relación de estos poemas.  
No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

## La ratita resumida: "escoge al ratón porque duerme y calla"

a mi teresiña

- >(..) Es coña.
- >No, es coño.
- >No, es coña.  
Que soy niña.



# El sueño del monóxido

Andalucía Joven de Poesía, nº 6

## Andalucía Joven de Poesía

Los poemas de *El sueño del monóxido* no presentan título.

Entre la víctima y la bala,  
el niño y el estanque, el reo y el patíbulo.

Entre la mina y el soldado,  
el púgil malherido y la campana,  
el turista y la trampa para osos.

Entre la herida y la gangrena,  
el barbo y el anzuelo,  
la célula y el cáncer,  
el perro vagabundo y la estricnina.

Entre la cuerda y el vacío.

### Contenido:

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| [Entre la víctima y la bala...]       | 1 |
| [Cogidos de la mano...]               | 2 |
| [Se acercó lentamente al kamikaze...] | 2 |
| [Mary Moon camina por Gran Vía...]    | 3 |
| [En Auschwitz-Birkenau...]            | 4 |

### Puntos de interés:

- \* Realismo.
- \* Directo, sin rodeos.
- \* ¿Dureza?

El monóxido de carbono, cuya fórmula química es  $CO$ , es un gas inodoro, incoloro y altamente tóxico.

Muerte silenciosa, muerte blanca, gas invisible y homicida, son algunas de las denominaciones que reciben los casos en que las víctimas fallecen por inhalación de monóxido de carbono.

La carencia de oxígeno va generando somnolencia que, en pocos minutos, se transforma en profunda. Tras quedar dormidos, el siguiente paso es la muerte.

El sólo hecho de abrir a tiempo una ventana o una puerta que permitan la ventilación del lugar marca la diferencia entre la vida y la muerte.

Cogidos de la mano  
arrojaban palomas de bencina,  
tornillos afilados  
contra la soledad de las iglesias.

Azules como el labio de una gárgola,  
ardían barricadas.

Bailaban y reían abrazados  
entre los restos del artificiero.

La carga policial los separó.

Observa la importancia del final de los poemas.

Se acercó lentamente al kamikaze,  
dedos índice y corazón  
en forma de tijera.  
Bajo el pecho latía la bomba lapa.

Cortar la vena azul? La arteria roja?

---

## TU Impresión (160 caracteres)

---

---

---

---

## Debatimos

- ¿Cómo se tratan las relaciones entre las personas?.
- Reflexiona sobre el significado de estos versos: «La luna es un motel de carretera/ donde la desahuciaron».
- ¿Encuentras en algún poema rasgos y palabras del cine americano?

Mary Moon camina por Gran Vía  
como un escaparate en movimiento,  
precoz equilibrista sin alambre  
oscilando entre el sueño y las agujas.  
Selenita famélica y azul  
desterrada al planeta de los zombies,  
en las bocas de metro sobrevive  
tomando vitaminas contra el miedo.  
La luna es un motel de carretera  
donde la desahuciaron.

Mary Moon,  
flor de los orfanatos, deshojada  
en colchones de espuma y textil frío,  
entablilla la rosa mortecina  
y sube a un coche nuevo.

La corriente literaria del «Realismo sucio», tomado del *Dirty realism* de los escritores norteamericanos, entiende la literatura como elemento de acción, propicio para sacudir conciencias. Los textos que siguen esta línea muestran el desencanto y la desesperanza de una sociedad poseída por el consumismo.

*El sueño del monóxido*  
DVD Ediciones  
Edición: 2006



**José Daniel García (Córdoba, 1979)**

Es diplomado en Ciencias de la Educación (inglés) y licenciado en Humanidades por la Universidad de Córdoba, y posgraduado en Español como segunda lengua: enseñanza y aprendizaje, por la UNED. Ha trabajado como gestor cultural, articulista, dinamizador juvenil y maestro. Ha ejercido la crítica literaria. También ha colaborado como cronista deportivo. Fue ideólogo, fundador y coordinador del Colectivo CAIN, desde donde dirigió la extinta colección de poesía Loscatorceochomiles.

Fue becario de la Residencia de Estudiantes-CSIC de Madrid durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010, en la modalidad de literatura.

**PoemLink**

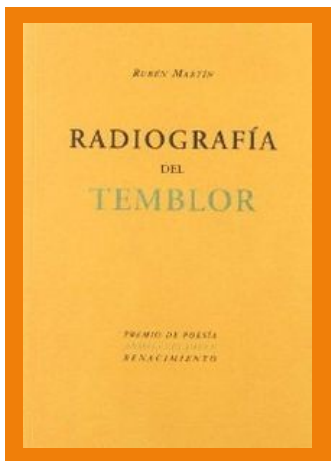
Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.

Existen dos grupos semánticos:

- Campos de concentración
- Flores

Define su relación en el poema.

En [Auschwitz-Birkenau](#) y [Lublin-Majdanek](#), los científicos alemanes hallaron una extraña variedad de [flores](#) de la familia de las Rosáceas que crecían bajo las cintas transportadoras de los [hornos crematorios](#), fruto de la [ceniza](#) acumulada en los ventiladores. La [corola](#) estaba compuesta por [pétalos](#) grisáceos de forma cóncava, y el color de los [pistilos](#) y [estambres](#) era ligeramente azulado.



# Radiografía del temblor

Andalucía Joven de Poesía, nº 7

Andalucía Joven de Poesía

## Radiografía del temblor

La punta de una aguja  
se aproxima  
a tu pupila; la sientes contraerse,  
desafiar el miedo imitando su filo,  
aceptando sus reglas. Movimiento  
invisible, de tan lento, de tan ínfimo:  
¿A cuánto tiempo aspiras? ¿Una vida,  
unos milímetros, un mundo?  
Y la aguja  
parece no avanzar, y tu mirada  
va pactando en secreto, con paciencia infinita,  
el encuentro final de acero y ojo.

Este poema le da título al libro, ¿por algo será?

### Contenido:

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Radiografía del temblor          | 1 |
| Eclipse, III                     | 1 |
| V.                               | 2 |
| Interferencias                   | 3 |
| Canción para dormir a Scherezade | 4 |

## Eclipse, III

El haiku es una composición de origen japonés: tres versos de 5-7-5 sílabas

*So the darkness shall be the light, and the stillness the dancing.*

T.S. ELIOT

### Puntos de interés:

- \* Poder de la imagen.
- \* Conceptos.
- \* La palabra hiere.

La rota danza  
de quien no quiere ser  
sino en la pausa

V.

Encuéntrame  
susúrrame  
desnúdame  
recórreme

*(a cada nuevo paso, la distancia entre los dos se hace más honda, donde hubo encuentro hay una herida; sin embargo, se tocan, la piel, las vísceras. los ojos. el centro mismo de los nervios.)*

contéplame  
penétrame  
complétame  
asesíname

*(sus cuerpos están embadurnados en sangre. ¿de quién? nadie pregunta. donde hubo un laberinto hay una sola habitación; se estrecha, nada existe sino ellos.)*

quémame  
táchame  
cúrame

*(nadie habla sino ellos. y la herida.)*

tacha  
me  
tacha mi cuerpo

cúrame.

Observa la  
diferencia entre  
lo que está  
fuera y dentro  
de (paréntesis)

ME GUSTA...

|                    |                    |                    |                     |                        |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| <b>1</b><br>(NADA) | <b>2</b><br>(POCO) | <b>3</b><br>(ALGO) | <b>4</b><br>(MUCHO) | <b>5</b><br>(BASTANTE) |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|

[Señala tu grado de satisfacción con lo leído hasta ahora]

## Debatimos

- ¿Qué opinas de la estructura del poema «V.»?
- ¿Qué «Selectema» has elegido en la página 4?
- Reflexiona sobre el significado de estos versos: «La luna es un motel de carretera/ donde la desahuciaron».
- ¿Se puede radiografiar un temblor?

## Interferencias

*No es indiferente el lugar en donde estamos*

VLADIMIR HOLAN

Una emisora perdida  
retransmite lo que somos  
en el limbo de las interferencias.  
Nuestras manos nunca alcanzan el dial.  
Porque no es indiferente el lugar donde respiras,  
este cuarto que medimos con palabras que nos miden,  
  
con paredes que piensan esta noche  
por nosotros. Nuestra mente es pura resistencia.  
La marea del sonido reflejada en arabescos, en tu vientre:  
  
si lo tocas se comprime hacia los ojos. Como hielo último.  
Escarcha cerrada. Otras voces, en tus ojos.

Nadie dijo que fuera  
fácil; leer este poema es  
saber encadenar una suma  
de imágenes, de ideas

Rubén Martín (Granada, 1980)

Ha publicado en revistas *Quimera*, *Salamandria* o *Kokoro*, en la que es colaborador habitual, y participado en obras colectivas como el poemario *Locos de altar* (2011), junto a Begoña Callejón y Leopoldo María Panero. En 2006 ganó el premio del certamen de poesía Andalucía Joven del IAJ con *Radiografía del temblor*.

Como traductor es responsable de las versiones en castellano de *Poemas a la muerte* (2010) de Emily Dickinson y *Rompiente* (2014) de Jorie Graham.

Su interés por el diálogo interdisciplinar se refleja en su proyecto de *spoken word* electrónico *Máquina Líquida*



Selectemas:

- ◇ Amor
- ◇ La noche
- ◇ Violencia
- ◇ Dolor
- ◇ Sexualidad

## Canción para dormir a Scherezade

«Una noche tras otra  
tejiendo los hilámenes del sueño,  
de sus párpados; urdiendo con palabras  
siempre idénticas  
una trama distinta, la red indescifrable  
de tu virginidad.

Sin otro aliento  
que el de sobrevivir -por otra noche-  
al mismo terror mudo, la misma violación,  
el mismo despertar entre cenizas.»

MIRIAM JURADO

LA MUCHACHA  
DEL MAR ROJO

PREMIO DE POESÍA  
ANDALUCÍA JOVEN  
MENCIÓN ESPECIAL  
RENAIXEMENTO

# La muchacha del Mar Rojo

Andalucía Joven de Poesía, nº 8

## Andalucía Joven de Poesía

### Contenido:

|                   |   |
|-------------------|---|
| En altamar        | 1 |
| Corazón ambulante | 2 |
| Luz de amanecer   | 4 |

## En altamar

Hace días que mis ojos  
sólo ven el mar.  
A veces, la mirada  
parece encontrar una tierra conocida  
en el horizonte.

¿Será el espigón de Rota?

¿La bahía de Cádiz?

¿Tal vez Sicilia?

¿O alguna isla griega?

A veces,  
vuelan los sueños  
entre las olas y la brisa  
para estar contigo,  
los recuerdos toman  
formas y cuerpos cercanos.

Hace días que mis ojos  
sólo ven el mar.  
Frente a la popa,  
izan los marineros la bandera,  
entre el bullicio moribundo  
de los muelles  
y el silencio de las estrellas  
lascivas  
de la mañana.

Pero mis ojos,  
mis ojos,  
hace días que sólo ven el mar.

En ocasiones parece que el momento que esperamos nunca llega. Compara el poema «En altamar» con este otro del onubense Adrián González da Costa:

Espero una llamada importantísima.  
Una llamada de verdad urgente.  
Llevo años enteros esperándola.  
Después de tanto tiempo con la idea  
hurgándome debajo de la piel,  
debiera haberme acostumbrado un poco.  
Y, sin embargo, sudo como suda  
la novia en el altar, de blanco y sola.  
Nervioso, me levanto de la silla  
y paseo, nervioso, por el cuarto.  
¿Si me quieren llamar, por qué no llaman?  
Miro el teléfono continuamente.  
Una y otra vez, miro hacia el teléfono.

### Puntos de interés:

- \* Multiculturalidad.
- \* Afectividad.
- \* Visión del otro.

## Corazón ambulante

Quiero humillar  
mi corazón  
en la soledad de [suyud](#)  
ante tu ausencia;  
quiero sentir  
mi cabeza dormida  
en la tierra dorada  
de tu [Quibla](#);  
quiero seguir  
tu rastro  
por jardines de aloes  
transparentes,  
por viejos palmerales  
doblados  
por olvidos y [dátilos](#),  
por [desiertos](#) vencidos  
por la herrumbre y el frío,  
hasta llegar a ti,  
Sol de medianoche,  
Luz sobre luz,  
[Nur ala nur](#),  
y como un derviche  
destrozado de amor  
que busca a su amado  
en una hornacina de barro,  
encontrar  
la sepultura de mi corazón  
errante.

### PoemLink

Busca el sentido y relación  
de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear  
el buscador más cercano.

## TU Impresión (160 caracteres)

---

---

---

---

### Debatimos

- Papel de lo árabe.
- ¿Podemos entender un texto sin conocer todas sus palabras?
- El amor hacia otro se puede expresar de tantas formas... ¿cuál de la que recogen estos poemas te ha gustado más?
- ¿Los poemas están basados en hechos reales o ficticios?

**ME GUSTA...**

|                    |                    |                    |                     |                        |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| <b>1</b><br>(NADA) | <b>2</b><br>(POCO) | <b>3</b><br>(ALGO) | <b>4</b><br>(MUCHO) | <b>5</b><br>(BASTANTE) |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|

[Señala tu grado de satisfacción con lo leído]

Andalucía Joven  
de Poesía

WikiAutora

*La muchacha del Mar Rojo*  
Renacimiento  
Edición: 2007

**Miriam Jurado (Sevilla, 1977)**  
Es licenciada en Ciencias de la Información. Su trayectoria literaria se basa en publicaciones recogidas en distintas revistas literarias, y en la obra reconocida por el jurado del Premio de Poesía Andalucía Joven. Ha sido finalista del Primer Certamen Literario APOLOYBACO, en el año 2006. Además en 2008 vio la luz el libro *Marruecos en la poesía española actual*, donde aparecen otros autores como Miguel Ávila Cabezas, Antonio Carvajal, Miguel Casado, Antonio Colinas, Rafael Guillén, Jesús Munárriz, Antonio Orihuela, , Juan José Téllez, Andrés Trapiello,...



## Luz de amanecer

A [cardamomo](#), [jengibre](#) y [guindilla](#)  
seca, a la [leche de coco](#),  
[nuez moscada](#) y [dulce de menta](#),  
a [cúrcuma](#) y [canela](#)  
y [pimienta](#) recién molida,  
a [clavo](#), [curry](#) y [azafrán](#)  
me huele la mañana  
cuando respiras.

De [anís](#), [humus](#) y leche  
de [camella](#),  
de [vainilla](#), [fulful](#) y [tamarindos](#),  
de [dátiles](#), cerezas,  
[cilantro](#), lima y [hierbabuena](#),  
de [comino](#), [sammuk](#) y pasas  
me parecen tus ojos  
si despiertas.

### PoemLink

Busca el sentido y relación  
de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear  
el buscador más cercano.

Miguel Ángel Fera Vázquez

## EL ESCARBADERO

PREMIO DE POESÍA  
ANDALUCÍA JOVEN  
RENACIMIENTO

# El escarbadero

Andalucía Joven de Poesía, nº 9

## Andalucía Joven de Poesía

### Contenido:

|             |   |
|-------------|---|
| Los grillos | 1 |
| Sexo        | 2 |
| Cárcel      | 2 |
| El profesor | 4 |

## Los grillos

ALLÍ, ahí, aquí despunta el grillo  
en la cálida noche de verano .

Las notas del cantar se dan la mano  
tejiéndose el tapiz de su estribillo.

Es un canto filial, el canto viejo  
de lo igual que pregunta y se contesta.  
Nadie quiere estar solo en la protesta  
de la luna opresiva del espejo.

Un cricri de aparatos en lo oscuro  
puebla, del mismo modo, el hospital.  
Comitiva de quejas donde duele.

Pero es mejor así, estar seguro  
que por mucho que pinche nuestra mal  
siempre hay alguien peor que nos consuele.

La mayoría de poemas de  
este libro son sonetos,  
aunque algunos con elementos  
peculiares...

### Puntos de interés:

- \* Métrica.
- \* Rima.
- \* Variedad de temas.

ME GUSTA...

|        |        |        |         |            |
|--------|--------|--------|---------|------------|
| 1      | 2      | 3      | 4       | 5          |
| (NADA) | (POCO) | (ALGO) | (MUCHO) | (BASTANTE) |

[Señala tu grado de satisfacción con lo leído]

## Sexo

Y la verdad es sexo puro y duro.  
 De amor no queda nada. Sólo un raro  
 disgusto caribeño, sólo amparo  
 de una luna de sangre por lo oscuro.  
 Nos quema la memoria en el futuro  
 porque un algo persiste. Queda claro.  
 Pero no es el amor, sino el disparo  
 de una piel en la otra. Sexo puro.  
 La rápida ceniza en su proceso  
 pero el viento no viene si hubo gloria,  
 carne, guerra, marfil, vendimia, eso.  
 Escuece en los espejos su memoria

Este soneto oculta su  
 forma (dos cuartetos y  
 dos tercetos)

## La cárcel

Entre cuatro paredes es la rabia.  
 Es el perro que ataca en los espejos.  
 Es la cama de insectos y el reloj  
 tictac por qué tictac por qué tictac.

Esto no es un soneto,  
 pero el endecasílabo  
 sigue estando muy  
 presente

Entre cuatro paredes un relámpago  
 se muerde las espaldas locamente  
 por la rosa de miel y la llovizna,  
 por la luna del mar y la gaviota,  
 por el juez de Rolls Royce tras la muralla.

¿Culpables, inocentes, quién, según?  
 Silencio. Qué más da. Bajo la tierra  
 las madres se destrozan la camisa.

## Debatimos

- ¿Qué opinas de los temas tratados en los poemas?
- ¿Para qué sirve la rima?
- El humor en la literatura, ¿te gusta?
- Lo más complicado en estos poemas.

**Manchatinta.** Sirviendo como contraejemplo del poema «El profesor», escribe un poema donde alabes a alguien. Emplea la rima consonante, y, si te atreves, que sea un soneto.

*El escarbadero*  
Renacimiento  
Edición: 2008

### Miguel Ángel Feria Vázquez (Huelva, 1979)

Reside en su ciudad natal hasta 2003, fecha en la que se licenció en la carrera de Humanidades. A finales de ese mismo año se traslada a Madrid para realizar la Licenciatura en Filología Hispánica y el Doctorado en Literatura Española. Ha vivido temporadas en París y en Berkeley (California) siguiendo cursos de Literatura Comparada. Ha colaborado en antologías de poesía joven actual y en publicaciones de interés filológico con artículos y reseñas. Posee dos obras publicadas, ambas merced a la obtención de premios literarios: en 2007 obtuvo el Premio de Poesía Andalucía Joven por *El escarbadero*; y *La consagración del otoño*, obra por la que obtuvo el XIV Premio de Poesía Ciudad de Salamanca en 2011.



## El profesor

Cómo iba a enseñar. Éste, el más feo,  
sentado a la derecha, el del bigote.

El de la piel de buitre y el azote  
del «no me pienses libre que te veo».

Éste del «porque sí», con su tebeo  
cristiano bajo el brazo, con su «vote  
por [Drácula](#)» y birrete en el cogote  
del colegio de [Baco](#) y de [Morfeo](#).

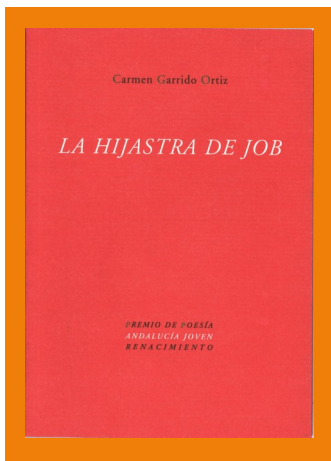
Borracho y dormilón como un [Borbón](#),  
cómo iba a venir de su [plus ultra](#).

Cómo iba a enseñar quien todo supo.  
El del chuzo de dios, este cabrón  
con ojos futbolísticos de ultra  
aquí en la foto vieja donde escupo.

### PoemLink

Busca el sentido y relación  
de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear  
el buscador más cercano.



# La hijastra de Job

Andalucía Joven de Poesía, nº 10

## Andalucía Joven de Poesía

### Mi grito de Munch

Hoy vi pintada mi alma en *El grito de Munch*,  
hoy mis cabellos se volvieron albos.  
Blancos de tanto callar, blancos de hastío, blancos de  
cansancio.

Quieres cambiar principios por estafas,  
quieres cambiar mis tangos por milongas,  
quieres trucar los sueños de la máquina de escribir.

Traes tu laberinto de sofismas y leyes,  
de refranes, sarcasmos, honores y medallas.  
Quieres que yo no sueñe ni que sea soñada.  
Quieres que yo me mude a tu infierno gris.

Tienes siempre esa respuesta tan precisa, tan marcada.  
Tienes siempre la palabra.  
Tienes siempre la razón.  
Y me odias porque odie tus desprecios y tu ley.

Sigo siendo la niña de Córdoba,  
la que ama la feraz campiña verde.  
Sigo hablando a la luna por las noches de verano.  
Y en invierno paso horas frente al leño en el hogar.

Sigo amando a aquellos que me amaron,  
sigo fundida en las manos de mis gentes,  
sigo prendida de mi torre de princesa.  
Déjame que sueñe, que olvide, que entierre.

No entres en la vereda de mi vida  
con tu mirada aviesa, tu cínico ojo, tu burla constante.  
Ríete de ti, bufón de la nada,  
ni una mueca concibo tu prosa infeliz.

No quiero los insultos, los gritos ni las lágrimas.  
No insistas, no toques ni llates a mi puerta.  
Soy de hierro forjado, de punta de diamante,  
negra como el ónice, jaspe de jasmín.  
Por eso, yo te aviso, querido, mi tirano,  
no te acerques a un alma curtida de batallas,  
herida por las lanzas del soborno y el llanto.

### Contenido:

El grito de Munch 1-2

### Puntos de interés:

- \* Grito.
- \* Tensión.
- \* Repeticiones.
- \* Lenguaje.

El poema  
continúa en la  
página  
siguiente

Pasa de largo.  
 Llévate tu mochila de dulces artificios.  
 Llévate toda tu filosofía de escritor de memoria.  
 Llévate las risas de falsa identidad.  
 Llévate esa alma que no descansa en paz.

Vuela, vete y huye; camina, corre, no mires atrás.  
 Yo quiero ser Lot que deja a su salada compañía,  
 holla otros caminos, desvanécete de mí.

Te permito que ignores mis caricias y besos.  
 Te permito las burlas contra todos mis sueños,  
 contra las utopías, los silencios, las verdades.  
 Te permito que eches vinagre en carne abierta,  
 en mis muertos y en mi vida, en mis horas y en mi mar.

Pero no lluevas sobre lo ya mojado,  
 no intentes que esa lluvia abone mi terreno,  
 mi tierra fértil de la primera infancia.

Te permito que seas el final de mi historia,  
 el recuerdo constante, mi llaga luminosa.  
 Lo que no te permito es que quieras cambiarme,  
 que quieras convertirme en tu eterno adalid.

En vano, amigo mío, tú ya me perteneces.  
 La blancura de mi pelo es suficiente para dar  
 testimonio de ti.  
 No quiero hijos tuyos, ni siquiera tu olor.  
 No quiero ni que roces la calle en que yo vivo.  
 No quiero que seas el fantasma de una ópera  
 que yo nunca elegí.

Te permito, te digo, que hayas existido.  
 Te permito, te digo, que fueras parte de mí.  
 Te permito, te digo, que yo fuera un satélite.  
 Te permito, te digo, que la *veritá* fuera tu boca.

Mis rosas, mis canciones, mis collares, mis libros.  
 Mis luces, esos cielos, mi utopía feliz.  
 Mi [Caminito](#), mi [Buenos Aires](#), mi azul, mi gris.  
 Mi complicada existencia de [tebeo](#), mi [Mafalda](#)  
 repelente del día a día.  
 Mi laberinto cretense de fondos y subidas.  
 Mis doce horas de sueño, mi abandono del reloj.  
 Mis miedos y mis dudas, mi inocencia... Déjamelos aquí.  
 Te permito, te digo, que vayas contra el mundo,  
*boy scout* patético de hedonista vivir.  
 Lo que no te permito es que me pienses,  
 lo que no te permito es que creas que existo para ti.

Ni una palabra en tu boca deberá recordarme, ni una sola  
 risa de referencia a mí.  
 Yo soy la que debe a ti recordarte, la viceversa insulta; no  
 me toques ni alado en tu sueño de macho. Soy tu  
 fracaso más vivo, tu tropiezo pasado.  
 Por ello nunca vuelvas a pensar sobre mí.  
 Por ello no te permito que pases sobre mí.

Estas dos partes son la continuación  
 del poema de la página anterior.

#### PoemLink

Busca el sentido y relación  
 de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear  
 el buscador más cercano.

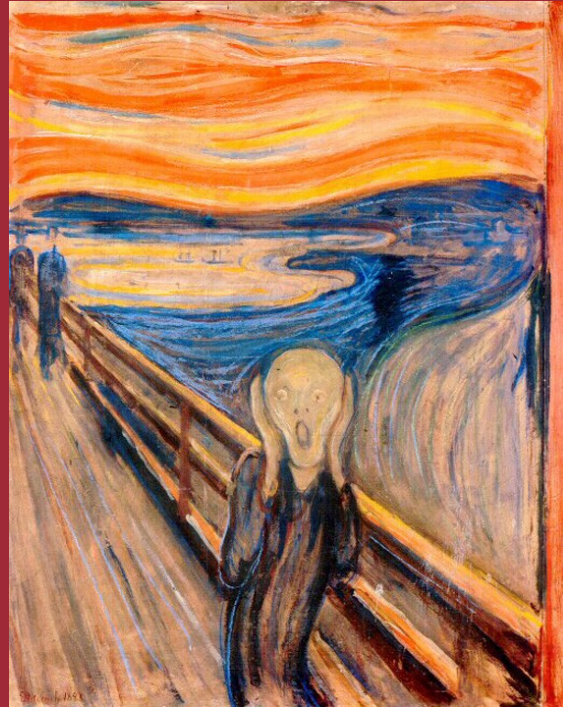


**Selectemas:**

- ◇ (Des)Amor
- ◇ Infancia
- ◇ Multiculturalidad
- ◇ Viaje
- ◇ Sexualidad

La obra pictórica «El grito» del artista noruego Edvard Munch es un icono de la pintura expresionista.

Son muchas las versiones, reseñas e interpretaciones que se han hecho de la obra.



**Manchatinta.** Escribe tu interpretación de *El grito*. ¿Qué ves? ¿Qué ha pasado?...



**Carmen Garrido Ortiz**  
(Fernán Núñez, Córdoba, 1978)

Estudia Periodismo en la Universidad de Sevilla y posteriormente realiza un Máster en Relaciones Internacionales y Comunicación en la Universidad Complutense. El trabajo final de máster se centra en política en Oriente Medio, temática sobre la que sigue investigando y que aparece de manera transversal en sus obras.

Como periodista, ha trabajado en Diario Córdoba y ABC Córdoba, además de realizar diversas investigaciones sobre el conflicto palestino-israelí; la situación del Sáhara Occidental y otras cuestiones relacionadas con el mundo árabe.

Como escritora trabaja tanto la prosa como la poesía, con publicaciones individuales y colectivas en ambos géneros.

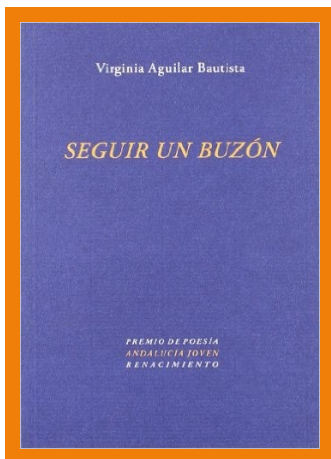
ME GUSTA...

|                    |                    |                    |                     |                        |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| <b>1</b><br>(NADA) | <b>2</b><br>(POCO) | <b>3</b><br>(ALGO) | <b>4</b><br>(MUCHO) | <b>5</b><br>(BASTANTE) |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|

[Señala tu grado de satisfacción con lo leído]

## Debatimos

- ¿La poesía se basa en emociones?
- ¿Ves alguna relación entre el poema y *El grito* de Munch?
- Decía Lope de Vega que «el amor tiene fácil la entrada y difícil la salida», ¿cómo se refleja esto en el poema?
- Reflexiona sobre el significado de este verso: «*boy scout* patético de hedonista vivir»



# Seguir un buzón

Andalucía Joven de Poesía, nº 11

## Andalucía Joven de Poesía

## Seguir un buzón

Hay buzones al borde  
de la arcada.  
pero esos no.  
No esos.

### Contenido:

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Seguir un buzón       | 1 |
| Betadine , tiritas... | 2 |
| Reloj                 | 2 |
| 3 MG.                 | 2 |
| DIN A-4               | 2 |
| Consumo               | 3 |
| Berlín                | 4 |

Seguir un buzón  
expedito, sin nombres.  
Seguirlo a diario, con gafas oscuras.  
Observar al cartero,  
que sin mirar,  
pasa de largo, dejándolo aún  
más vacío.

Y seguir siguiendo,  
otro día,  
y otro más y seguir  
custodiando una ausencia.

O escribir.

### Puntos de interés:

- \* Concisión.
- \* Lo cotidiano.
- \* El juego de palabras.

Este poema es el primero del libro y da título al libro. Lo que cuenta es una especie de poética, el cómo escribe la autora

## Betadine, tiritas...

Con ánimo,  
me dirijo hacia mi botiquín  
cantando *she's lost control*.  
Miro como si buscara  
el título de un libro  
en mi tambaleante estantería.  
Algún día  
alguien la fijará a la pared o,  
con un poco de suerte,  
se desplomará  
sobre alguna visita inesperada.  
Casi prefiero lo segundo.  
Compruebo que sólo me queda  
caja y media de pandemias celestes  
y que América  
puede caer en cualquier momento.  
Terrible situación.  
El psicoanálisis es una mano  
de pintura muy aparente  
para este desaguisado.  
Puedes ir de loca asilvestrada por el mundo  
-sabemos que cosas peores-  
pero se te respeta más,  
no sé por qué,  
si reconoces que tu vida  
está un poco en manos  
de un tercero con bata.

Por eso voy a ver al psiquiatra.  
Por eso,  
y por sus haikus de tres miligramos.

El haiku es una composición breve  
de origen japonés. Consta de tres  
versos con esta métrica: 5-7-5.  
A lo largo de este libro  
encontramos algunos.

## Reloj

El segundero,  
a golpes, no genera  
sino pasado.

## 3 MG.

Posología:  
Un comprimido solo  
al acostarse.

## Din A-4

Ocupan poco  
los haikus -casi nada-.  
Pintaré abajo.

## Debatimos

- Reflexiona sobre el papel de las obsesiones en los poemas.
- Lista términos y conceptos relacionados con lo cotidiano.
- ¿El referente de objetos y elementos cercanos, hace más fácil la comprensión de los textos?
- ¿Es posible interpretar siempre el lenguaje de manera literal? ¿Hay más metáforas en nuestro entorno de las que pensamos? (Ej.: morir de risa, tocino de cielo, comerse la cabeza,...).

## Consumo

Al leer la factura  
de la luz de este mes  
sé que acabó el invierno.

Nunca llegué a pensar  
que Endesa me hablaría  
sobre amor y estaciones.

La unión de elementos  
cotidianos para crear  
"extrañeza"

---

**Manchatinta.** Anímate a escribir algunos haikus, son sólo tres versos de 5-7-5 sílabas.  
¡Cuidado que enganchan!

## Andalucía Joven de Poesía

WikiAutora

*Seguir un buzón*  
Renacimiento  
Edición: 2010

### Virginia Aguilar Bautista (Málaga, 1977)



Licenciada en Derecho por la Universidad de Málaga y Máster en Urbanismo por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Su vertiente profesional la ha desarrollado como abogada urbanista tanto para promotoras inmobiliarias como para la Administración. Actualmente, y posteriormente se ha dedicado al libre ejercicio del Derecho.

En cuanto a su producción literaria, obtuvo una mención especial por *Poemas al Vacío* en la Muestra Andaluza de Literatura Joven Málaga Crea 2009. También ha sido finalista con *Sólo digo una cosa* de La Voz + Joven 2009, certamen poético convocado por Caja Madrid. Y ese mismo año fue galardonada con Premio Andalucía Joven de Poesía. Su obra se encuentra recogida en distintas antologías.

## Berlín

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

*El País* vende ciudades

de lunes a miércoles.

Hoy he comprado Berlín,

-una compra rápida,

sin colas ni problemas-,

y no sé qué hacer ahora

con toda una población

a la que no comprendo.



# Carretera abierta al amanecer

Andalucía Joven de Poesía, nº 12

## Andalucía Joven de Poesía

Este libro es un viaje. Un recorrido marcado por los poemas, y como tal se nos indica el punto en el camino en el que estamos. Así cada poema es un kilómetro, en ocasiones con subtítulo.

Comienza el trayecto...

### Contenido:

|                              |   |
|------------------------------|---|
| KM. 2                        | 1 |
| KM. 11                       | 2 |
| KM. 32<br>(30 de septiembre) | 3 |
| KM. 20<br>(2009)             | 4 |

## KM. 2

Lija mis ojos la secuencia:  
las fachadas devienen rostros desconocidos.  
A más de cien kilómetros por hora,  
los detalles son píxeles robados:  
la ciudad acelera

la ciudad acelera  
al ritmo del temblor de los cristales.

### Puntos de interés:

- \* Viaje.
- \* El proceso, el movimiento constante, el cambio.

## KM. 11

Qué es el calendario  
sino una aberración del Universo.  
Si entre dos segundos,  
el infinito sucede, ahora dime:  
¿cuándo?,  
¿cuándo?



### Selectemas:

- ◇ Soledad
- ◇ Astrología
- ◇ Viaje
- ◇ Otredad
- ◇ Paso del tiempo
- ◇ Amistad

## Debatimos

- Durante un viaje cambia el paisaje, la música, la distancia,... ¿se aprecia en los poemas?
- ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención?
- En los poemas hay muchos juegos con la disposición del texto, ¿qué aportan?
- Si tuvieras que hacer una playlist para estos poemas, ¿qué canción no podría faltar?

**KM. 32****(30 de septiembre)***UNDER my thumb* hace tiritar el salpicadero.

Pienso que ella puede ser una suicida,  
 y que no es lo mismo morir  
 a los cuarenta que a los veinte.  
 Ella invade el carril contrario,  
 pisa a fondo -zig,  
 zag,  
                   zig,  
 zag-,  
 irrumpe en el arcén;  
 el coche va a salirse en aquella curva  
 donde decido que también moriré joven,  
 aunque mi cadáver, claro,  
 no será el de James Dean.

Malos tiempos;  
*Jimmy, Jimmy....*

James Dean es un icono del cine de los años 50. Protagonizó tres películas de éxito en Hollywood antes de fallecer a los 24 años en un accidente de coche. Desde entonces se ha convertido en un mito de la rebeldía y la desilusión adolescente.

**ME GUSTA...**

|                    |                    |                    |                     |                        |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| <b>1</b><br>(NADA) | <b>2</b><br>(POCO) | <b>3</b><br>(ALGO) | <b>4</b><br>(MUCHO) | <b>5</b><br>(BASTANTE) |
|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|------------------------|

[Señala tu grado de satisfacción con lo leído]

*Carretera abierta al amanecer*  
Renacimiento  
Edición: 2011

**Alejandro Díaz del Pino**  
(Málaga, 1984)

Es licenciado en Periodismo, profesión que ha desarrollado en medios como Diario Sur o Editorial CSR. En el año 2002 obtiene el primer premio de Poesía para Escolares Generación del 27 en la modalidad juvenil, en 2006 obtiene el premio Ateneo-Universidad de Málaga. Y en el año 2009 obtiene una beca de la Fundación Antonio Gala para Jóvenes Creadores.



La publicación en 2011 de *Carretera abierta al amanecer* supone su primer libro individual. Asimismo, ha sido incluido en la antología de poetas jóvenes *Frontera Sur* (2007), y en *La vida por delante. Antología de jóvenes poetas andaluces* (2012).

**KM. 20**  
(2009)

Golpeó a su jefe con [la otra mejilla](#),  
quiso cristales y despertó metacrilato,  
los científicos dieron por perdida la causa del [punto ge](#)  
[-Atlántida sexual-](#),  
las gónadas de [Kunfú](#) tornaron violáceas en la última  
secuencia,  
el [FMI](#) se frotó los miembros,  
el jefe le embargó una oreja. *Izquierda o derecha* -pudo elegir.

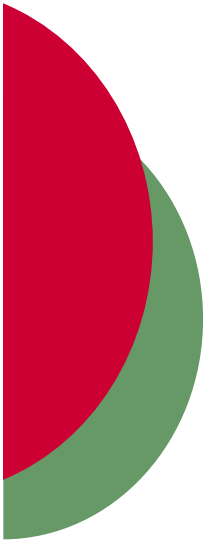
(Las horas pasaron, sin embargo)

Los [bancos](#) no daban crédito.

**PoemLink**

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.



---

# Tema a tema

---

## Andalucía Joven de Poesía



### Contenido:

|                   |            |
|-------------------|------------|
| Loco amor loco    | <b>Nº1</b> |
| Jóvenes y niñ@s   | <b>Nº2</b> |
| Cámara y acción   | <b>Nº3</b> |
| Comunicando       | <b>Nº4</b> |
| Carretera y manta | <b>Nº5</b> |
| Playlist          | <b>Nº6</b> |



# Loco amor loco

TEMA A TEMA, Nº1

## Andalucía Joven de Poesía

### Canción (a punto de salir de marcha)

#### De interés:

- *Distintas formas de amor*
- *El recuerdo*
- *Deseo*
- *Dolor*

#### Contenido:

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Canción (A punto de salir de marcha) | 1 |
| [s/t]                                | 1 |
| Sexo                                 | 2 |
| La amante                            | 2 |
| Der Schublade                        | 2 |
| V.                                   | 3 |
| Luz de amanecer                      | 3 |

Esta noche me siento  
con fuerzas de partir  
en dos la Historia de esta  
ciudad. Las discotecas  
esperan mi presencia,  
y el sueño del subsuelo  
despierta entre las piedras.  
Yo canto ante el espejo.  
Escucho por las calles  
el fragor de las voces.  
De mí me voy colmando,  
me cubro con mis prendas  
favoritas. La hervida  
camiseta pequeña,  
negra mínima. Marco  
la forma de mi torso.  
Mis pantalones nuevos

de una leve campana  
que imprimen mi centro.  
Esta noche traeré  
multitudes. Lo veo.  
El ámbito del sol  
irradia menos luz  
que mi cuerpo meteórico.  
Me siento una alta parte  
del Universo, y noble.  
Me siento irresistible,  
voy a hacer que lo notes.  
Si quieres conocer  
tu imprudencia, tu exceso,  
tómalo de mí, *baby*,  
tómalo de mí, *baby*,  
tómalo de mí, *baby*.

*I'm special, so especial,  
I gotta have some of your attention,  
Give it to me, give it to me, give it to me.*  
THE PRETENDERS

### [s/t]

Se acercó lentamente al kamikaze,  
dedos índice y corazón  
en forma de tijera.  
Bajo el pecho latía la bomba lapa.

Cortar la vena azul? La arteria roja?

## Sexo

Y la verdad es sexo puro y duro.  
 De amor no queda nada. Sólo un raro  
 disgusto caribeño, sólo amparo  
 de una luna de sangre por lo oscuro.  
 Nos quema la memoria en el futuro  
 porque un algo persiste. Queda claro.  
 Pero no es el amor, sino el disparo  
 de una piel en la otra. Sexo puro.  
 La rápida ceniza en su proceso  
 pero el viento no viene si hubo gloria,  
 carne, guerra, marfil, vendimia, eso.  
 Escuece en los espejos su memoria

## La amante

*María ha escogido la mejor parte, que no se la he de quitar.*

(Lucas, 10-42)

Cuando Dios caminaba entre los hombres  
 y era tan sólo eso, un hombre vivo,  
 yo blandía sus huesos  
 y acomodaba mis cabellos húmedos  
 entre la tensa carne de sus muslos,  
 y nos pensábamos mortales, sucios  
 como la hoguera que somete al agua  
 con el leve perfil de la ceniza;

pero el mundo volcó sus estambres  
 y confundió su semen con el cielo,  
 y fue Dios quien hundió su cabeza  
 sabiéndose real entre mis piernas.

## der Schublade

de él conservo una pinza rosa  
 de la ropa  
 y una caja de donuts caducada,  
 la hucha de las vacaciones,  
 casi todos los billetes de tren..

me asomo a mi taza de café  
 y puedo tocar su culo  
 sus cicatrices de tanto sexo  
 en la bañera,  
 sin control..

aún conservo en mi retina  
 el olor a humedad y frambuesa  
 en su ropa.  
 guardo su sudor y las sábanas  
 debajo de la cama,  
 junto a la epi-lady  
 y algún calcetín a rayas.

guardé, amor, en un baúl,  
 tu beso de buenas noches.

**V.**

Encuéntrame

susúrrame

desnúdame

recórreme

*(a cada nuevo paso, la distancia entre los dos se hace más honda, donde hubo encuentro hay una herida; sin embargo, se tocan, la piel, las vísceras. los ojos. el centro mismo de los nervios.)*

contéplame

penétrame

complétame

asesíname

*(sus cuerpos están embadurnados en sangre. ¿de quién? nadie pregunta. donde hubo un laberinto hay una sola habitación; se estrecha, nada existe sino ellos.)*

quéname

táchame

cúrame

*(nadie habla sino ellos. y la herida.)*

tacha

me

tacha mi cuerpo

cúrame.

**Luz de amanecer**

A cardamomo, jengibre y guindilla seca, a la leche de coco, nuez moscada y dulce de menta, a cúrcuma y canela y pimienta recién molida, a clavo, curry y azafrán me huele la mañana cuando respiras.

De anís, humus y leche de camella, de vainilla, fulful y tamarindos, de dátiles, cerezas, cilantro, lima y hierbabuena, de comino, sammuk y pasas me parecen tus ojos si despiertas.

## Actívate:

### Debatimos

- ¿Qué poema te ha gustado más?
- Si tuvieras que agrupar estos poemas, ¿cuáles unirías?
- ¿Realidad o ficción?
- ¿Qué es lo que más te ha sorprendido?

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.  
No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

ME GUSTA...

|          |          |          |          |            |
|----------|----------|----------|----------|------------|
| <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b>   |
| (NADA)   | (POCO)   | (ALGO)   | (MUCHO)  | (BASTANTE) |

[Señala tu grado de satisfacción con los poemas]

## Poema | *Libro* | Autoría

Canción a punto de salir de marcha | *¿Estás seguro de que no nos siguen?* | Antonio Portela

[s/t] | *El sueño del monóxido* | José Daniel García

Sexo | *El escarbadero* | Miguel Ángel Feria Vázquez

La amante | *La piel del vigilante* | Raúl Quinto

der Schublade | *Colegio de monjas* | Alejandra Vanessa

V. | *Radiografía del temblor* | Rubén Martín

Luz de amanecer | *La muchacha del Mar Rojo* | Miriam Jurado

# Jóvenes y niñ@s

TEMA A TEMA, Nº2

## Andalucía Joven de Poesía

### miriam

#### De interés

- *Paso del tiempo.*
- *Los recuerdos.*
- *Palabras.*

esta mañana mamá no me ha levantado  
pero los sábados me encanta madrugar.  
me libero de las sábanas verde pistacho,  
atterizo junto a marta y le susurro  
que es navidad y han llegado los reyes magos,  
me quita enfadada –por la mentira-  
y se apresura con ventaja al sillón.

mamá nos deja con el pijama de las supernenas,  
-dice que han sido atacados por los carioca-  
y es que flipa colorear la libreta de la abuela,  
la que trajo del pueblo ese de las vacas.

luego, cuando acaba heidi, nos baja al parque  
con la tierra, los columpios, la fuente  
-el agua-

acabo dando saltos en los charcos de  
mis bambas naranjas, con los cordones  
desatados y el pelo encajado en los dientes.  
jugamos a que marta y yo somos sirenas  
-me pido pelirroja-  
y los niños del bajo nos rescatan  
de un barco pirata en alta mar.

sí, me encantan los sábados. pero prefiero el domingo  
porque a casa de papá vamos los domingos.

#### Contenido:

|                      |   |
|----------------------|---|
| miriam               | 1 |
| Caperucita encarnada | 1 |
| Eclipse, III         | 2 |
| KM. 11               | 2 |
| Matinal              | 2 |
| Coqueluche           | 3 |

## Caperucita encarnada

>Perdona, ¿tienes fuego?  
>No, no soy un dragón.  
>Vaya, me equivoqué  
de cuento.

---

## Eclipse, III

*So the darkness shall be the light, and the stillness the dancing.*

T.S. ELIOT

La rota danza  
de quien no quiere ser  
sino en la pausa

---

## KM. 11

Qué es el calendario  
sino una aberración del Universo.  
Si entre dos segundos,  
el infinito sucede, ahora dime:  
¿cuándo?,  
¿cuándo?

---

## Matinal

Estoy notando que comienza el día.  
Anoche decidí dormir desnudo  
para encontrar en libertad el canto  
de la sangre y los círculos que encierra  
mi plenitud. Tengo veintitrés años.  
Es justo que presumo. Sólo soy

## Coqueluche

---

Aquí poemas que regresan por el desagüe.  
Aquí tinta amarilla rostro tatuado.  
Enanos malos socavando el pasillo de tu casa.  
Fixo sujetando los [piercings](#) de las otras.  
Mujeres sin sombrero cantándome nanas. Aquí.  
Pósters de [Casillas](#) y [Cavafis](#) y [Bart Simpson](#)  
en mi habitación de cuento de brujas.  
Hombres con sombreros.  
Ante una hoja en blanco  
las axilas de [Mae West](#) también me acunan.

Aquí autobuses repletos de niños calvos.  
Aquí madres con bolso de mano gritando  
*ob no*  
*mi hijo lleva un poeta robapelucas adosado a su joroba.*  
Aquí autobuses con espejos retrovisores  
que muestran al [Ratoncito Pérez](#)  
frotándose las manos. Aquí, allá.  
Aquí conductores piadosos.

Siento como si un hueso de melocotón me atravesara la garganta.

Y es que aquí —o en cualquier sitio—  
me llaman [kitsch](#) o [pop](#) o sardina en escabeche  
porque

siempre hay un suicida acampando en la puerta del lavabo.

---

## Actívate:

### Debatimos

- ¿En los poemas habla quien es joven o quien es niño?
- ¿Qué has recordado de tu infancia?
- ¿Cualquier tiempo pasado fue mejor?
- La fugacidad del tiempo...

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

ME GUSTA...

|          |          |          |          |            |
|----------|----------|----------|----------|------------|
| <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b>   |
| (NADA)   | (POCO)   | (ALGO)   | (MUCHO)  | (BASTANTE) |

[Señala tu grado de satisfacción con los poemas]

## Poema | Libro | Autoría

miriam | *Colegio de monjas* | Alejandra Vanessa

Caperucita encarnada | *Colegio de monjas* | Alejandra Vanessa

Eclips, III | *Radiografía del temblor* | Rubén Martín

KM. 11 | *Carretera abierta al amanecer* | Alejandro Díaz del Pino

Matinal | *¿Estás seguro de que no nos siguen?* | Antonio Portela

Coqueluche | *Mi primer bikini* | Elena Medel

# Cámara y acción

TEMA A TEMA, Nº3

Andalucía Joven de Poesía

## Travis

### Puntos de interés especial:

- Destaque brevemente un punto de interés.
- Destaque brevemente un punto de interés.
- Destaque brevemente un punto de interés.
- Destaque brevemente un punto de interés.

En 1984

el loco Travis dejando el desierto  
París ardiendo en la imaginación  
sobre una postal un campo de trigo  
el montaje de apenas una vida  
la distancia o el travelling

2000 millas para llegar a Texas

Travis haciéndose con la ciudad  
en 144 minutos  
París es lluviosa diariamente  
París no es única  
París

las autopistas

Travis ya cadáver en la memoria  
los secretos de una guantería  
la esperanza de un mapa escrito al dorso  
detenida la imagen  
en 1984.

### Contenido:

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Travis                       | 1 |
| [s/t]                        | 2 |
| KM. 32<br>(30 de septiembre) | 2 |
| Travelling                   | 3 |

LA PELÍCULA *PARÍS, TEXAS*  
ES UNA DE ESAS CINTAS QUE  
TODO CINÉFILO TIENE EN SU  
FILMOTECA.

**[s/t]**

Mary Moon camina por Gran Vía  
 como un escaparate en movimiento,  
 precoz equilibrista sin alambre  
 oscilando entre el sueño y las agujas.  
 Selenita famélica y azul  
 desterrada al planeta de los zombies,  
 en las bocas de metro sobrevive  
 tomando vitaminas contra el miedo.  
 La luna es un motel de carretera  
 donde la desahuciaron.

Mary Moon,  
 flor de los orfanatos, deshojada  
 en colchones de espuma y textil frío,  
 entablilla la rosa mortecina  
 y sube a un coche nuevo.

**UN RELATO AMBIENTADO EN LA  
 GRAN VÍA MADRILEÑA PERO CON UN  
 MARCADO AMBIENTE DE FILM  
 NORTEAMERICANO**

### **KM. 32 (30 de septiembre)**

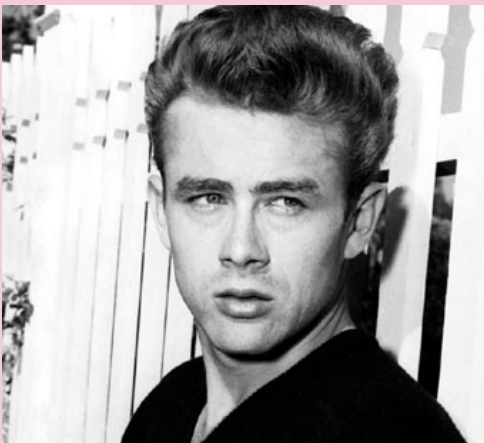
*UNDER my thumb* hace tiritar el salpicadero.

Pienso que ella puede ser una suicida,  
 y que no es lo mismo morir  
 a los cuarenta que a los veinte.  
 Ella invade el carril contrario,  
 pisa a fondo -zig,  
 zag,  
 zig,  
 zag-,  
 irrumpe en el arcén;  
 el coche va a salirse en aquella curva  
 donde decido que también moriré joven,  
 aunque mi cadáver, claro,  
 no será el de James Dean.

Malos tiempos;

*Jimmy, Jimmy....*

**JAMES DEAN ES UN ICONO DEL CINE DE LOS  
 AÑOS 50. PROTAGONIZÓ TRES PELÍCULAS DE  
 ÉXITO EN HOLLYWOOD ANTES DE FALLECER A  
 LOS 24 AÑOS EN UN ACCIDENTE DE COCHE.  
 DESDE ENTONCES SE HA CONVERTIDO EN UN  
 MITO DE LA REBELDÍA Y LA DESILUSIÓN  
 ADOLESCENTE.**



## Travelling

---

La pista central de QU en tu cabeza,  
los ojos de tu novia se derriten,  
días contemplando un reloj sin manecillas,  
el diplomado del PGS,  
aquella ecuación que no salía en tu examen,  
tardes de apuntes con minifalda,  
Góngora -grafito borroso en tu pupitre-,  
la barba incipiente y orgullosa,  
los novillos antes de tiempo, la desgana,  
el tebeo e Goku que leías en el cole,  
los partidos del recreo, el bocata de chorizo,  
la Primera Comunión, la vecina de enfrente,  
-que era rubia y dulce y tres años mayor-,  
aquellas botas de fútbol color rojo brillante,  
el aliento a cerveza de papá rebotando en tu nuca,  
la letra temblorosa y vieja de la guardería,  
los vestidos color rosa empolvados en el armario,  
tu nuca desnuda, y tú dentro, desnudo,  
el llanto de mamá, la leche amarga,  
la patada en el vientre de seis meses,  
papá y mamá desgajándose por dentro,  
crecidos sobre ellos, no por ti.

Papá y mamá, que habitaron sin saberlo  
el frío calabozo del olvido.  
Aquellas mañanas en el bar. El fracaso.  
El vacío y tú un Supermán improvisado.  
El arroyo que irrumpe en un rostro familiar.  
De mortal a dios Hades. El vuelo.

El mundo subterráneo del estrépito.

**EL TRAVELLING ES UN RECURSO DEL  
CINE, EN EL QUE LA CÁMARA SE  
MUEVE SIGUIENDO EL RECORRIDO  
DE LA ESCENA.**

## Actívate:

### Debatimos

- ¿Cuánto de presente está el cine en nuestras vidas? ¿Y en los poemas?
- ¿El cine como fondo o como excusa?
- ¿Qué relación tienen el cine y la poesía?
- ¿Qué escena de estos poemas te ha gustado más?

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.  
No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

ME GUSTA...

|          |          |          |          |            |
|----------|----------|----------|----------|------------|
| <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b>   |
| (NADA)   | (POCO)   | (ALGO)   | (MUCHO)  | (BASTANTE) |

[Señala tu grado de satisfacción con los poemas]

## Poema | *Libro* | Autoría

Travis | *Guía inútil de un naufragio* | Juan Manuel Gil

[s/t] | *El sueño del monóxido* | José Daniel García

KM. 32 (30 de septiembre) | *Carretera abierta al amanecer* | Alejandro Díaz del Pino

Travelling | *Mi primer bikini* | Elena Medel

# Comunicando

TEMA A TEMA, Nº4

Andalucía Joven de Poesía

## el informador

*Todos aguardan gritos. Pero nada se escucha.*

(Georg Heym)

### Puntos de interés especial:

- *Comunicación vs. incomunicación.*
- *¿Quién informa?*
- *Medios de comunicación.*
- *Entender.*
- *Ruido.*

La verdad, la mentira,  
la distancia que cesa al roce de los dedos,  
palabras nunca dichas, heridas siempre abiertas  
que llueven sin sentido como enjambres de polvo,  
mi verdad, su mentira,  
el hueco que se agota de contener los ecos,  
palabras siempre muertas, heridas nunca plenas.

Persiste la palabra  
tras el disfraz, la nada.  
Su verdad, mi mentira.

Se puede ver la marca de unos labios, el beso,  
se puede ver el poso de un ataúd violado,  
los susurros hundidos bajo las hojas ocreas,  
los muñones de barro, el cáncer de las nubes,  
pero la verdad no.

### Contenido:

|                |   |
|----------------|---|
| El informador  | 1 |
| A mi walkman   | 2 |
| El profesor    | 2 |
| Berlín         | 2 |
| Interferencias | 3 |
| Interferencias | 3 |

**LOS MEDIOS DE  
COMUNICACIÓN,  
¿DICEN LA VERDAD?**

## A mi walkman

*A la felicidad por la electrónica.*

FANGORIA

Soy poeta del placer intransferible.  
 Que me dejen tranquilo con mi walkman.  
 Transporto dentro del bolsillo etéreos  
 tesoros enroscados en dos ruedas.  
 Se frena el mundo si mi walkman gira.  
 Más de lo mismo, así combato el ruido.  
 Mantengo mi equilibrio en decibelios.  
 Unos once centímetros de largo  
 tiene el cofre, por siete y medio de ancho.  
 Y dice play con su pantalla clara.  
 Trasto de plata mío, como escudo,  
 de su metal mis dioses van armados.  
 Dos frutos inmaduros, dos turbinas  
 apetecen mis tímpanos, detonan.  
 Y cae al corazón su onda expansiva.  
 Se mide en hertzios mi reacción, al mismo  
 nivel que mi amor limpio y eléctrico.

El walkman, qué cerquita del paquete.

## El profesor

Cómo iba a enseñar. Éste, el más feo,  
 sentado a la derecha, el del bigote.  
 El de la piel de buitre y el azote  
 del «no me pienses libre que te veo».  
 Éste del «porque sí», con su tebeo  
 cristiano bajo el brazo, con su «vote  
 por Drácula» y birrete en el cogote  
 del colegio de Baco y de Morfeo.  
 Borracho y dormilón como un Borbón,  
 cómo iba a venir de su plus ultra.  
 Cómo iba a enseñar quien todo supo.  
 El del chuzo de dios, este cabrón  
 con ojos futbolísticos de ultra  
 aquí en la foto vieja donde escupo.

**EL WALKMAN FUE EL IPOD DEL  
 SIGLO PASADO. UN  
 REPRODUCTOR DE CINTAS DE  
 CASETE QUE PODÍA  
 TRANSPORTARSE.**

## Berlín

El País vende ciudades  
 de lunes a miércoles.  
 Hoy he comprado Berlín,  
 -una compra rápida,  
 sin colas ni problemas-,  
 y no sé qué hacer ahora  
 con toda una población  
 a la que no comprendo.

## interferencias

agua yo quiero  
 agua agua ya tengo  
 agua que te la he  
 llevado yo gra  
 cias alejandra tía  
 tía chain chain cha  
 in chain of fools  
 que atastá tengo la  
 nariz pos pásame y so  
 plamescribe la mano sola te  
 and everytime... chain  
 la prometo ni  
 te la prometo te  
 la poreculo  
 meto tía que tontas  
 somos of fools tú ríete que...  
 ollerías cuatro cibido  
 ... no me acuerdo  
 apunta esas gilipo  
 lleces una fresita  
 venga un durito ¿tendré  
 almorranas? como la reina  
 madre inglesa está frío es  
 to i can mention all the woman  
 por dentro dale alonya  
 al on ya ya ¿quieres  
 papel albal? ¿quieres  
 papeaya? ¿quieres  
 papear ya?

## Interferencias

*No es indiferente el lugar en donde estamos*

VLADIMIR HOLAN

Una emisora perdida  
 retransmite lo que somos  
 en el limbo de las interferencias.  
 Nuestras manos nunca alcanzan el dial.  
 Porque no es indiferente el lugar donde respiras,  
 este cuarto que medimos con palabras que nos miden,  
  
 con paredes que piensan esta noche  
 por nosotros. Nuestra mente es pura resistencia.  
 La marea del sonido reflejada en arabescos, en tu vientre:  
  
 si lo tocas se comprime hacia los ojos. Como hielo último.  
 Escarcha cerrada. Otras voces, en tus ojos.

**LA INCOMUNICACIÓN  
 Y LOS LENGUAJES  
 COMPARTIDOS**

## Actívate:

### Debatimos

- ¿Los textos muestran más comunicación o incomunicación?
- ¿Qué versos te han llamado más la atención? ¿Por qué?
- ¿Estos poemas qué nos dicen del mundo en que vivimos?
- ¿Qué diferencias hay en las dos “interferencias”?

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

ME GUSTA...

|        |        |        |         |            |
|--------|--------|--------|---------|------------|
| 1      | 2      | 3      | 4       | 5          |
| (NADA) | (POCO) | (ALGO) | (MUCHO) | (BASTANTE) |

[Señala tu grado de satisfacción con los poemas]

## Poema | *Libro* | Autoría

El informador | *La piel del vigilante* | Raúl Quinto

A mi walkman | *¿Estás seguro de que no nos siguen?* | Antonio Portela

El profesor | *El escarbadero* | Miguel Ángel Feria Vázquez

Berlín | *Seguir un buzón* | Virginia Aguilar Bautista

interferencias | *Colegio de monjas* | Alejandra Vanessa

Interferencias | *Radiografía del temblor* | Rubén Martín

# Carretera y manta

TEMA A TEMA, Nº5

Andalucía Joven de Poesía

## Usted está aquí

*Comienza una nueva era.*

*Un viaje fascinante se abre ante nosotros*

GUÍA CAMPSA 2000

### Puntos de interés especial:

- Lugares.
- Viajar.
- Costumbres.
- La diferencia.

Con el tiempo nos hemos dado cuenta  
de que no basta con la *Guía Campsa*  
y habrá que mirar al cielo,  
hacia los meridianos.  
Latitud hay en cualquier avenida  
por fantasma que sea la ciudad.

Yo no voy a descubrir nada nuevo,  
con el tiempo nos hemos dado cuenta.

Hemos leído tarde el callejero,  
*usted no siempre está aquí*  
y hay ciudades que nunca existirán  
salvo en las hojas lentas de algún libro .

Las razones las buscaremos  
en el hueco de la embarcación  
que nunca se hizo con la orilla  
y su orografía de viento.

En la voluntad del agua detenida  
que nos augura la tormenta.

Son las consecuencias de la resaca:  
los cuerpos en la superficie  
vueltos hacia el fondo  
secreto  
lejos ya para siempre de la vida.

### Contenido:

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Usted está aquí                      | 1 |
| Luz de amanecer                      | 2 |
| Breve historia cultural de Occidente | 2 |
| Berlín                               | 2 |
| (Nueva York, Madrid, Cuba)           | 3 |
| KM. 2                                | 3 |

**LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN,  
¿DICEN LA VERDAD?**

## Luz de amanecer

A cardamomo, jengibre y guindilla  
seca, a la leche de coco,  
nuez moscada y dulce de menta,  
a cúrcuma y canela  
y pimienta recién molida,  
a clavo, curry y azafrán  
me huele la mañana  
cuando respiras.

De anís, humus y leche  
de camella,  
de vainilla, fulful y tamarindos,  
de dátiles, cerezas,  
cilantro, lima y hierbabuena,  
de comino, sammuk y pasas  
me parecen tus ojos  
si despiertas.

**EL VIAJE TRAE CONSIGO  
NUEVOS SABORES**

---

## Breve historia cultural de Occidente

Virgilio quiso ser Homero.  
Horacio quiso ser Píndaro.  
Ovidio quiso ser Safo.  
Dante quiso ser Virgilio.  
Alaska quiso ser santa.

**LOS LUGARES SON LA  
CULTURA QUE TIENEN**

## (Nueva York, Madrid, Cuba)

---

Cuando regreses de aquellas avenidas  
con la confusión del viajero  
(Nueva York, Madrid, Cuba)  
y abandones el grito inconsciente,  
ya no sabré de quién es esta casa.  
Y el mar lo habrá inundado todo.  
Los contadores de la luz,  
las sucursales de las palabras,  
el libro mayor de nuestra soledad.

**PARECE QUE EL JET LAG  
HA AFECTADO A ESTOS  
VERSOS.**

**EL COCHE, EL  
CUENTAKILÓMETROS, LA  
CARRETERA...**

### **KM. 2**

Lija mis ojos la secuencia:  
las fachadas devienen rostros desconocidos.  
A más de cien kilómetros por hora,  
los detalles son píxeles robados:  
la ciudad acelera  
  
la ciudad acelera  
al ritmo del temblor de los cristales.

---

## Actívate:

### Debatimos

- ¿Los textos muestran más comunicación o incomunicación?
- ¿Qué versos te han llamado más la atención? ¿Por qué?
- ¿Estos poemas qué nos dicen del mundo en que vivimos?
- ¿Qué diferencias hay en las dos “interferencias”?

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.

No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

ME GUSTA...

|          |          |          |          |            |
|----------|----------|----------|----------|------------|
| <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b>   |
| (NADA)   | (POCO)   | (ALGO)   | (MUCHO)  | (BASTANTE) |

[Señala tu grado de satisfacción con los poemas]

## Poema | Libro | Autoría

Usted está aquí | *Guía inútil de un naufragio* | Juan Manuel Gil

Luz de amanecer | *La muchacha del Mar Rojo* | Miriam Jurado

Breve historia cultural de Occidente | *¿Estás seguro de que no nos siguen?* | Antonio Portela  
(Nueva York, Madrid, Cuba) | *Guía inútil de un naufragio* | Juan Manuel Gil

KM. 2 | *Carretera abierta al amanecer* | Alejandro Díaz del pino

# Playlist

TEMA A TEMA, Nº6

## Andalucía Joven de Poesía

### A mi walkman

*A la felicidad por la electrónica.*

FANGORIA

#### Puntos de interés especial:

- *Música como sintonía vital.*
- *B.S.O.*
- *Ruido vs. música.*

Soy poeta del placer intransferible.  
Que me dejen tranquilo con mi walkman.  
Transporto dentro del bolsillo etéreos  
tesoros enroscados en dos ruedas.  
Se frena el mundo si mi walkman gira.  
Más de lo mismo, así combato el ruido.  
Mantengo mi equilibrio en decibelios.  
Unos once centímetros de largo  
tiene el cofre, por siete y medio de ancho.  
Y dice play con su pantalla clara.  
Trasto de plata mío, como escudo,  
de su metal mis dioses van armados.  
Dos frutos inmaduros, dos turbinas  
apetecen mis tímpanos, detonan.  
Y cae al corazón su onda expansiva.  
Se mide en hertzios mi reacción, al mismo  
nivel que mi amor limpio y eléctrico.  
  
El walkman, qué cerquita del paquete.

#### Contenido:

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| A mi walkman                    | 1 |
| Los grillos                     | 2 |
| Los días de Dios<br>[fragmento] | 2 |
| Betadine, tiritas...            | 2 |
| interferencias                  | 3 |

**SIEMPRE HA EXISTIDO UNA  
ESTRECHA RELACIÓN ENTRE  
LA MÚSICA Y LA POESÍA**

## Los grillos

Allí, ahí, aquí despunta el grillo  
 en la cálida noche de verano .  
 Las notas del cantar se dan la mano  
 tejiéndose el tapiz de su estribillo.

Es un canto filial, el canto viejo  
 de lo igual que pregunta y se contesta.  
 Nadie quiere estar solo en la protesta  
 de la luna opresiva del espejo.

Un cricri de aparatos en lo oscuro  
 puebla, del mismo modo, el hospital.  
 Comitiva de quejas donde duele.

Pero es mejor así, estar seguro  
 que por mucho que pinche nuestra mal  
 siempre hay alguien peor que nos consuele.

**¿DÓNDE CANTAN LOS  
 GRILLOS?**

## Los días de Dios [fragmento]

**DIOS TAMBIÉN ESCUCHARÁ  
 MÚSICA...**

(...)

Y mientras juega con los pujas de las tristesísimas casaderas indias, repite *Like a Rolling Stone* de Bob Dylan, que le enardece, le pinta veleidoso y criatura de los *Sheraton* y las campañas de *Vouitton*. Debería llevar tatuado el último poema de la *Storni*, una brizna de la hierba de las selvas de *Quiroga*. Dios -alguien le recuerda- es austero, aunque se regodee en aquella *Pret-à-porter* de *Altman* porque el único consuelo que ya ni encuentra es el de un *Poe* que lleva cuatro meses sin beber.

Sin embargo, cuando le da la vuelta al mundo, antes de acostarse y su dedo recorre los océanos provocando olas para surfistas, Dios se sume en una pequeña depresión. Ocurre todos los días, al atardecer de Jartum, 9.00 p.p. hora local.

Dios llora y enciende su Ipod para consolarle. Otro Dios le ha colado a Sarah Vaughan entre más de tres mil canciones y suena ese *Shake down the StarsK* que le pone aún más melancólico. Repite una y otra vez *Saraband* en el vídeo comunitario y vuelve el llanto: ya nunca más Liv Ullmann dejará el azul de sus ojos bajo la mirada del amante.

Él que consuela a todos busca su consuelo.

(...)

## Betadine, tiritas...

Con ánimo,  
me dirijo hacia mi botiquín  
cantando *she's lost control*.  
Miro como si buscara  
el título de un libro  
en mi tambaleante estantería.  
Algún día  
alguien la fijará a la pared o,  
con un poco de suerte,  
se desplomará  
sobre alguna visita inesperada.  
Casi prefiero lo segundo.  
Compruebo que sólo me queda  
caja y media de pandemias celestes  
y que América  
puede caer en cualquier momento.  
Terrible situación.  
El psicoanálisis es una mano  
de pintura muy aparente  
para este desaguisado.  
Puedes ir de loca asilvestrada por el mundo  
-sabemos que cosas peores-  
pero se te respeta más,  
no sé por qué,  
si reconoces que tu vida  
está un poco en manos  
de un tercero con bata.  
  
Por eso voy a ver al psiquiatra.  
Por eso,  
y por sus haikus de tres miligramos.

**SHE'S LOST CONTROL ES UN  
TEMA DE LA BANDA BRITÁNICA  
JOY DIVISION, QUE HABLA  
SOBRE LA EPILEPSIA,  
ENFERMEDAD QUE PADECÍA EL  
CANTANTE Y COMPOSITOR IAN  
CURTIS**

## interferencias

agua yo quiero  
agua agua ya tengo  
agua que te la he  
llevado yo gra  
cias alejandra tía  
tía chain chain cha  
in chain of fools  
que atastá tengo la  
nariz pos pásame y so  
plamescribe la mano sola te  
and everytime... chain  
la prometo ni  
te la prometo te  
la porelculo  
meto tía que tontas  
somos of fools tú riéte que...  
ollerías cuatro cibido  
... no me acuerdo  
apunta esas gilipo  
lledes una fresita  
venga un durito ¿tendré  
almorranas? como la reina  
madre inglesa está frío es  
to i can mention all the woman  
por dentro dale alonya  
al on ya ya ¿quieres  
papel albal? ¿quieres  
papeaya? ¿quieres  
papear ya?

**CHAIN OF FOOLS ES UN TEMA  
QUE POPULARIZÓ LA  
CANTANTE NORTEAMERICANA  
ARETHA FRANKLIN**

## Actívate:

### Debatimos

- Importancia de la música en nuestra vida
- ¿Cambian las imágenes si les añadimos música?
- ¿Qué relaciones ves entre la música y la poesía?
- ¿Cómo describirías tu canción favorita? ¿Con qué la relacionarías?
- ¿Cuál es la playlist de tus horas en clase?

### PoemLink

Busca el sentido y relación de las palabras señaladas.  
No tengas miedo en emplear el buscador más cercano.

ME GUSTA...

|        |        |        |         |            |
|--------|--------|--------|---------|------------|
| 1      | 2      | 3      | 4       | 5          |
| (NADA) | (POCO) | (ALGO) | (MUCHO) | (BASTANTE) |

[Señala tu grado de satisfacción con los poemas]

## Poema | *Libro* | *Autoría*

A mi walkman | *¿Estás seguro de que no nos siguen?* | Antonio Portela

Los grillos | *El escarbadero* | Miguel Ángel Fera Vázquez

Los días de Dios [fragmento] | *La hijastra de Job* | Carmen Garrido Ortiz

Betadine, tiritas,... | *Seguir un buzón* | Virginia Aguilar Bautista

interferencias | *Colegio de monjas* | Alejandra Vanessa



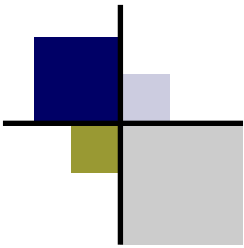
# **Cuaderno de lecturas**

Andalucía Joven de Poesía

Nombre:

Curso:





## Cuaderno de lecturas

Poema: De soslayo  
Libro: *Seguir un buzón*  
Autora: Virginia Aguilar Bautista

*Puntuación del poema:*

### De soslayo

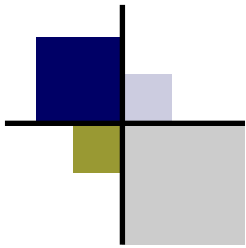
Aunque me haga la loca  
desde hace tiempo sé  
que mi ventilador pasa las páginas  
sin leerlas; por eso,  
aunque no me lo pida,  
le explico los finales.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: la costra y la prima eva  
Libro: *Colegio de monjas*  
Autora: Alejandra Vanessa

*Puntuación del poema:*

### la costra y la prima eva

tengo una costra gigante en la rodilla,  
me la hice en la cuesta de la prima eva.  
me solté de su mano y me caí en la piedra  
más grande que había.

miro la costra y la remiro, estiro la piel a ver  
si cae y a veces me la rasco.

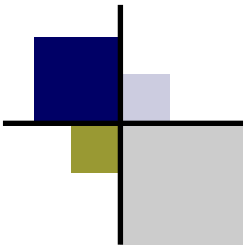
mamá me dicen que me esté quieta,  
que como se arranque me saldrá otra peor.  
pero a mí eso no me preocupa porque  
si me sale podré mirarla y rascarla y estirla  
como a la otra.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Cenicienta  
Libro: *Mi primer bikini*  
Autora: Elena Medel

*Puntuación del poema:*

### Cenicienta

Espero al último baile.  
Cera sellando cartas de amantes,  
busqué los zapatos más lindos del vertedero,  
los regueros de polvo de ángel  
en la comisura de mis labios.

Y aquí estoy. Sin calabazas de algodón  
ni ratones mordisqueando entre los dedos de mis  
pies.  
Como pedigüeña entre sandwiches y Pepsis,  
arrastrando las cadenas de rafia,  
enumerando a las mercenarias  
de aros gigantes y zapatos de vainilla.

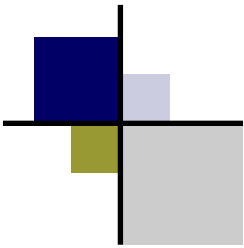
Ya no quedan príncipes azules para mis vaqueros.  
Jamás, me juro, seré tan asquerosamente bella.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Día primero  
Libro: *Guía inútil de un naufragio*  
Autor: Juan Manuel Gil

*Puntuación del poema:*

### Día primero

Vamos a suponer que digo verano  
Raymond Carver

Imaginemos que esto es realidad,  
que cada palabra que aquí escribo  
alinea cuerpos, sábanas y agua  
—sin incurrir en falsas esperanzas—.  
Que la carretera que nos aleja  
es ahora nuestra única unión  
y que el tiempo es azar  
o no lo es o quizá lo sea tal vez.  
Imaginemos que esto es realidad,  
que no miento por hoy,  
que todo sale según lo previsto:

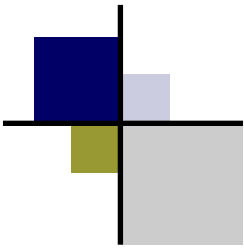
son las cinco en punto de la mañana,  
el sol amenaza con su retraso  
y el viaje se antoja circular.  
Es el abandono de la vivienda.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Playa de Somalia  
Libro: *La muchacha del Mar Rojo*  
Autora: Miriam Jurado

*Puntuación del poema:*

### Playa de Somalia

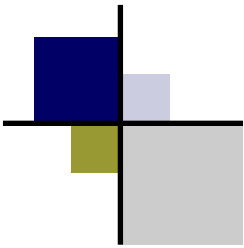
Frente a las costas  
de Somalia te encuentro,  
entre verdes minaretes  
y playas  
de blanca arena.  
Saludas mi llegada  
con besos de curry y nuez  
moscada  
y yo paso, descalza,  
a la playa interior  
de tu casa encendida.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Reivindico la palabra sexo  
Libro: *¿Estás seguro de que no nos siguen?*  
Autor: Antonio Portela

Puntuación del poema:

### Reivindico la palabra sexo

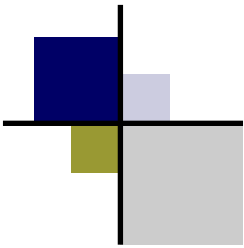
Reivindico la palabra sexo  
y todas sus consecuencias.  
Asimismo reivindico otras palabras,  
como músculo o satélite. O saliva.  
Ciertas palabras se aparcan  
en el corazón de una elipse.  
Circulan por las alcantarillas  
como ratas de la lengua.  
Pero tienen la altivez del abandonado.  
Mi tarea consiste en arrastrarlas  
a la gloria de lo que muerde.  
En países lejanos las tratan  
como dioses poderosos.  
Yo quiero lanzar  
estos pájaros de sombra a tu boca.  
Que planeen sobre tu almohada,  
sobre tus piernas, y vivan desde ahora  
en el mudo centro de tu cuerpo.

Lo más llamativo...

Lo más raro...

¿Qué versos destacas?

Opinión general:



## Cuaderno de lecturas

Poema: KM. 18

Libro: *Carretera abierta al amanecer*

Autor: Alejandro Díaz del Pino

*Puntuación del poema:*

### **KM. 18**

Van a salir los tanques, como perros  
callejeros, a devorar la piedra  
de la necesidad.

Brotarán los gusanos, poco antes de la noche,  
y las flores serán sólo una estúpida estampa

en el tiempo. reposada

Verás en una pasarela inmune un desfile de criminales,  
y a la muerte asomada a los periódicos  
con su mirada endémica. Y es cierto  
todo eso que ya sabes:

la tinta enferma de la piel  
con la que el hombre rompe al hombre,  
la humillación, con sus omnipresentes maneras;  
el trauma cotidiano de salir de la cama,  
esa verdad de mierda  
que resume sabernos nada.

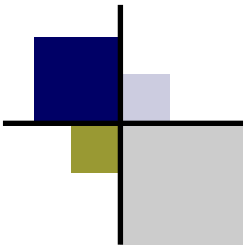
Y si todo es terrible, tanto,  
dime por qué no te desnudas y lo celebramos.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: El comediante  
Libro: *La piel del vigilante*  
Autor: Raúl Quinto

*Puntuación del poema:*

### El comediante

*Un sudario manchado, un traje de segunda mano  
de harapos y de sedas, un disfraz.  
The Velvet Underground*

Es cierto que los hombres se disfrazan  
para acercarse más a la verdad.

Vi la piel del incendio derramarse  
como un río de algas,  
y supe que los cuerpos calcinados  
conservan su sonrisa en la ceniza.

Siempre recuerdo las miradas huecas,  
los gestos delatores, el perfume  
que renuncia a los párpados  
para volverse sólido y antiguo.

La condición humana es una mueca.

Yo vi cómo unas manos escarbaron la tierra  
para encontrar un agua del color de su alma,  
y vi cómo se hundían bajo su propia arena.

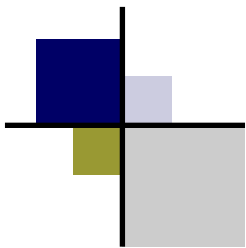
Soporté la mirada de este mundo  
y rompí a carcajadas cada velo.  
Había comprendido la broma de la vida.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: No más súplicas (Preludio)

Libro: *Radiografía del temblor*

Autor: Rubén Martín

*Puntuación del poema:*

### **No más súplicas (Preludio)**

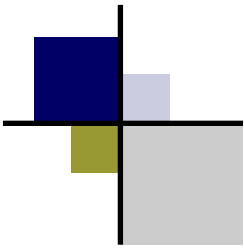
No más súplicas.  
Que tan sólo nos eclipse nuestra carne  
y se nos caigan las luces al suelo.  
Ven, a oscuras,  
el silencio hecho tacto por delante;  
dibújame en la piel un sótano, una ausencia,  
un grito en la espina dorsal, un camino a casa.  
Que ese camino nunca termine.  
Que el miedo no se acueste entre nosotros.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: [Sin título]  
Libro: *El sueño del monóxido*  
Autor: José Daniel García

*Puntuación del poema:*

Ed Gain saltó la tapia  
del hospital psiquiátrico  
para desenterrar  
el cuerpo de su madre.

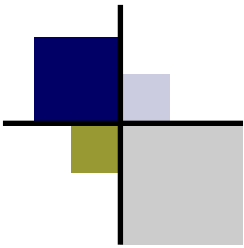
Amaneció dormido entre lirios  
con los labios manchados de ceniza.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Los sobrios  
Libro: *El escarbadero*  
Autor: Miguel Ángel Fera Vázquez

*Puntuación del poema:*

### Los sobrios

Nadie más embustero que el abstemio.  
Quien no pierde el control tampoco gana nada; la catequesis del estado donde el ego diluye su frontera.

El sobrio desconoce la pureza.  
No traspasa el espejo, sólo finge la prenda que precisa su cordura según esté de ánimo ese día:

camisa de templanza, pantalón de trabajo, zapatos de cobarde o las gafas de sol de algún complejo: arlequín de la lógica y el juicio.

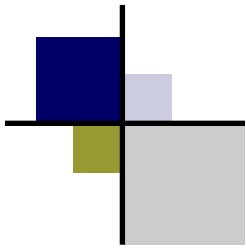
Pero le causa pánico el desnudo.  
Quienes viven contrarios a su instinto, quienes tienen delante sus escrúpulos verán a dios un día.  
Sí.  
De espaldas.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Encuentro con Simbad  
Libro: *La muchacha del Mar Rojo*  
Autor: Miriam Jurado

Puntuación del poema:

### Encuentro con Simbad

A ti vuelvo,  
lobo de mar,  
mi Simbad de hojalata,  
viejo y tatuado.

A ti vuelvo  
cada noche para romper  
mi promesa de náufrago  
repatriado e izar  
mi bandera en el óxido azul  
de la mañana,  
en tu tierra de oro  
y mares inventados.

A ti sueño  
volver  
cada noche en un barco  
de bambú, impulsado  
entre rocas de lava,  
oculta por los fardos  
de especias y de mangle;  
un barco que atraviesa  
todo el golfo de Adén  
para encallar en tus brazos.

Lobo de mar,  
mi viejo,  
frío  
y tatuado.

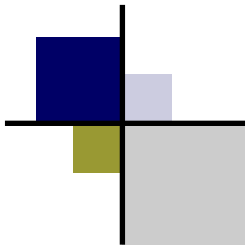
Simbad de hoja de plata.

Lo más llamativo...

Lo más raro...

¿Qué versos destacas?

Opinión general:



## Cuaderno de lecturas

Poema: Una despedida posible  
Libro: *Guía inútil de un naufragio*  
Autor: Juan Manuel Gil

*Puntuación del poema:*

### Una despedida posible

La tarde nos llegó con adelanto  
en el nuevo café de la estación  
con apenas tiempo de facturar  
algo menos que un domingo insolvente.  
Y entre aquella gente desordenada  
resultó difícil rendir promesas  
de un anuario al que regresar.  
Nos sobró más de un anochecer juntos,  
algún remite mal garabateado  
y tanto equipaje para unos días.  
Quizá tengas razón cuando escribes  
que una buena historia es la mala vida  
de quienes no abandonan a tiempo.  
Y no se trata de hacer inventario  
de cada cuerpo que la luz arrasa,  
sino del pertinaz convencimiento  
de que tu billete era improrrogable.

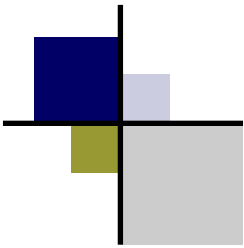
Acaso ni se trate de una huida.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Alergias  
Libro: *Seguir un buzón*  
Autor: Virginia Aguilar Bautista

*Puntuación del poema:*

### Alergias

Lo malo de vivir con alguien  
que es alérgico al polvo  
es no poder meter  
tus cosas por hacer sin ganas  
debajo de la alfombra,  
así que te resignas,  
y ahí lo dejas todo,  
en ese rincón exacto que hay  
en la bisectriz  
del ángulo que forman  
la puerta y la pared.

Ahí tengo metido  
ese recurso que dije que sí,  
que lo acababa ya,  
junto con esas llamadas perdidas  
sin contestar.

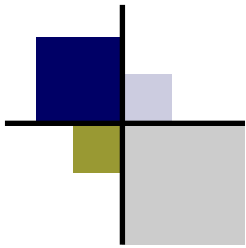
Nadie imagina  
que una puerta abierta  
esconda tanto.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: los diez mandamientos  
Libro: *Colegio de monjas*  
Autor: Alejandra Vanessa

Puntuación del poema:

### los diez mandamientos

yo que amé más a Dios que a cualquier cosa  
si el chocolate con galleta y caramelo- twix- no cuenta,  
yo que nunca idolatré a ningún otro cuando  
descubrí que no existían los príncipes azules,  
yo que nunca usé el nombre de dios en vano  
si el chiste no lo requería,  
yo que no me perdí ni una sola fiesta y  
de esto es testigo alfonso  
yo que nunca le falté a mis padres  
el día de la paga- muy puntual yo-,  
yo que nunca asesiné a nadie con palabras,  
ni en sueños, ni con la mirada...  
bueno, ¡sin pasarse!  
yo que nunca tuve malos pensamientos  
hasta que supe lo que eran,  
yo que nunca *sustraje accidentalmente*  
ningún bien material de galerías preciados  
o cualquier otra superficie comercial  
-todos-fueron-sólo-despistes-  
yo que nunca dije una sola mentira  
porque no hay dos sin tres: menos uno,  
yo que nunca envidé a nadie,  
a nadie que no tuviese novio con coche,

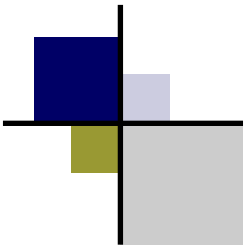
yo, así me veo: amando a todo dios sobre cualquier cosa  
y al próximo, mañana mismo.

Lo más llamativo...

Lo más raro...

¿Qué versos destacas?

Opinión general:



## Cuaderno de lecturas

Poema: El buen hombre  
Libro: *La piel del vigilante*  
Autor: Raúl Quinto

*Puntuación del poema:*

### El buen hombre

*me hacen hombre,  
monstruo entre monstruos*  
Dámaso Alonso

He recogido las cenizas  
de mi coraza,  
ya puro alambre,  
ya pura mancha de silencio  
me he visto hombre,  
fiera entre fieras.

No lo soporto.

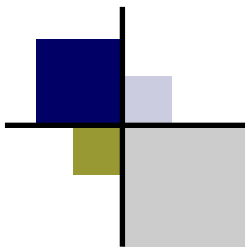
La lluvia ciega las aceras.  
Las voces huecas del abismo  
parecen sendas, ambulancias  
blancas directas a la nada;  
esta ciudad no se derrumba,  
caen los cuerpos, no las calles,  
no desemboca,  
en cada grieta hay una muerte,  
una mentira de alquitrán,  
una palabra luminosa.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: [Sin título]  
Libro: *Radiografía del temblor*  
Autor: Rubén Martín

*Puntuación del poema:*

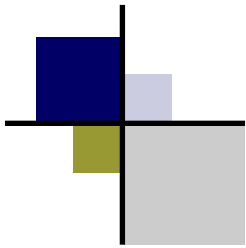
Se miraron tras el grito azul y rojo de las calles en alerta, el haz de las linternas a lo lejos, rozando el corazón como una duda o un susurro. La misma noche que guardaba esa amenaza facilitó su encuentro, les empujó con suavidad hacia un rincón desconocido de sí mismos; les tendía una defensa, una oscuridad aislante. «Puedes llamarme Nadie», dijo ella. Él sonreía, observando las paredes del refugio, desnudas como páginas en blanco.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Celebración  
Libro: *Mi primer bikini*  
Autor: Elena Medel

*Puntuación del poema:*

### Celebración

Como cada año amarillo,  
las calles se llenan de vestidos  
que hacen daño en el cuello,  
de pies con zapatos de baile  
para estatuas.  
En las casetas de tiro surgen  
chaquetas con hombros,  
proyectiles excesivos  
que escupen regalos a las nubes.  
Peluches agujereados,  
pequeñas botellas abolladas  
y tesoros que almacenaremos  
en un anaquel inadvertido.  
Estaciones atrás, un día como éste,  
me crucé con una ristra de celofanes,  
con mujeres que decían lo hermoso  
que es colecciones brillos y baberos.  
Sollocé y pataleé  
por un pedazo rojo brillante:  
alguien me regaló  
lo que parecía un bastón de caramelo.  
Al morderlo, el plástico me reveló  
que jamás lo que deseamos se parece a lo obtenido.  
Con la soberbia de la infancia,  
lo pisoteé en el suelo,  
convirtiendo el bastón  
una caricatura de azúcar astillado.  
Al saber qué había hecho, me eché a llorar:  
todos los niños -menos yo- tenían un bastón,  
exactamente igual a aquel que yo hice trizas.  
Siempre todos menos yo; siempre nadie menos yo.

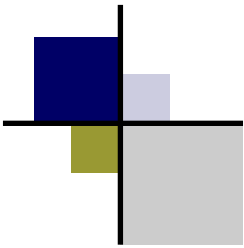
Hoy sigo destruyendo  
-cebándome con saña-  
las cosas que más quiero.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Homo ludens  
Libro: *El escarbadero*  
Autor: Miguel Ángel Fera Vázquez

*Puntuación del poema:*

### Homo ludens

El juego es un espejo de la guerra.  
Con águilas de sangre por los ojos,  
los niños ya discurren de justicia  
sobre el pálido huevo del vencido.

Es clave el perdedor en la tramoya,  
el elemento oscuro y humillado.  
No son puras la paz ni la clemencia,  
las redes del acróbata, los pactos.

Jugar es apostarse con la sombra  
la mejilla de luz al todo o nada.  
Poner la otra mejilla es inhumano :

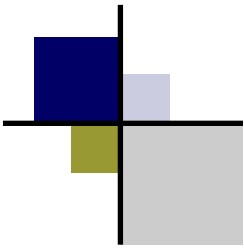
hay que saber perder, tomar venganza.  
Quien juega por jugar no está jugando.  
No quede látigo sin rabia. No.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: KM. 38 (*Amanecer*)  
Libro: *Carretera abierta al amanecer*  
Autor: Alejandro Díaz del Pino

Puntuación del poema:

### **KM. 38 (*Amanecer*)**

Le temblaba el pulso  
cuando trazaba la línea del horizonte.  
Conversaba con las sombras. Cejaba su voz  
ante el aullido del metro. Tachaba  
los vértices de aquel calendario  
anacrónico, voraz. Escondía  
tras un pedazo de abril el último aguacero.

Así forja el nómada su leyenda  
nunca quiere ser de nadie,  
pues a la nada se debe,  
por la nada tripula su barco a la deriva.

En el equipaje reliquias de noches  
sin futuro,  
cicatrices que tallaron sus propios monstruos  
de etanol,  
tinieblas de frontera inmediata rompiendo  
contra cumbres intratables.  
Arrugado en el bolsillo, un boceto:  
el corazón.

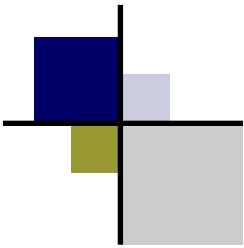
Era el hombre cualquiera perdido en la inmensidad.  
Albergaba en el estómago soledades.  
Miraba hacia el horizonte. Y temblaba.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: [Sin título]  
Libro: *El sueño del monóxido*  
Autor: José Daniel García

*Puntuación del poema:*

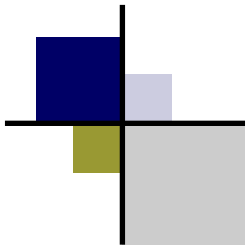
Anna S. ordenó hacer las camas, formar filas de dos y caminar en silencio hacia el patio. Al entrar en las duchas, mandó cerrar los ojos y contar hasta 30 en voz alta. Cuando iban por el número 10, Anna S. cerró la cámara herméticamente, accionó el gas y volvió al barracón infantil para recibir al siguiente grupo de prisioneros.

**Lo más llamativo...**

**Lo más raro...**

**¿Qué versos destacas?**

**Opinión general:**



## Cuaderno de lecturas

Poema: Oda a Iggy Pop

Libro: *¿Estás seguro de que no nos siguen?*

Autor: Antonio Portela

Puntuación del poema:

### Oda a Iggy Pop

*Los pasos perdidos*  
Alejo Carpentier

Bastaron doce segundos para inundarlo todo,  
no hubo salvación posible para el que cayó  
en el tumulto de tu cuerpo escueto y preciso.

Ese crepúsculo lloraste haciendo bramas.

Y yo, viejo y fibroso Iggy Pop, y todos los que conmigo  
saltaban por tu voz musculosa y tu torso ronco,  
fuimos inocentes del ocaso como la chica que recogiste  
para fecundarla en tu camerino. Todos fuimos  
víctimas de tu grito anegado, si no muertos, si no,  
frente a la belleza en bruto, frente a tu sex-appeal bruto.

Y ni, viejo Y fibroso Iggy Pop, que amaste a Bowie  
como a ti mismo o quizás no tanto; que no  
soñabas con el compact disc ni con el indio  
que fundara la estirpe de la cabellera sioux  
que en la tarde mostrabas según el viento,  
tú, viejo y fibroso Iggy Pop, destapabas en directo  
el secreto que guardaba que silencio no es palabra  
de tu vocabulario porque vives más allá del lenguaje,  
y más allá del canto cuando aúllan tus fibras.

Por eso quiero ser justo y polémico, destruir  
ciertos mitos, algunas mentiras escritas  
en cobre digital que escuchamos. Darte la genealogía  
que mereces, tu paternidad verdadera:

Punkis en Inglaterra,  
grunges en los Estados Unidos,  
siniestros en Alemania,  
hippies en Irlanda,  
glams en Francia,  
lolailos en España  
pero esos no cuentan,  
todos, todos,  
pasados por tu música y tu piedra.

¡Todos, todos,  
viejo Iggy Pop,  
se deben a tu sinfonía en ruinas!

[sigue en la  
página siguiente]

Lo más llamativo...

Lo más raro...

¿Qué versos destacas?

Opinión general:



## Cuaderno de lecturas

Poema: Oda a Iggy Pop

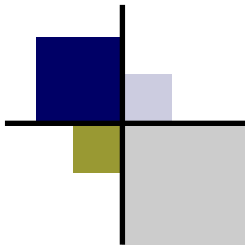
Libro: *¿Estás seguro de que no nos siguen?*

Autor: Antonio Portela

[continúa]

Pero otro motivo tengo para cantarte.  
quiero cantar tu cuerpo eléctrico, los cortocircuitos  
padecidos en el mío ante el tuyo, porque no otra cosa  
quiero ser que tri cuando sea viejo. A veces  
te he querido como padre, pero pobre de mí  
pues elegiste el destino de padre desconocido.  
¡Zorro Iggy Pop, sabes que en ti, como en los ángeles  
acabará tu especie! ¡Belleza sin pulir, ni rubio  
ni delicado te muestras, ni manso siquiera,  
como olvidando que alguna vez no fuiste sino esperma,  
como recordando que tu cara bonita sin remedio  
irá al infierno!

Digo que quiero tener tu senectud adolescente,  
joder todos los planes de jubilación anticipada,  
madurar envuelto en carnes eficientes como las tuyas,  
sobreponerme a huracanes y gritar, a pesar de todo,  
con voz sana y pulmón potente, para exponerme  
desnudo en los tejados.



## Cuaderno de lecturas

Poema: Los días de Dios  
Libro: *La hijastra de Job*  
Autor: Carmen Garrido Ortiz

Puntuación del poema:

### Los días de Dios

*Quando uno cree que ha  
tocado fondo, de pronto oye  
que llaman desde más abajo.*  
Anónimo

De vez en cuando, Dios se retira a sus aposentos y ejerce de psicoanalista barato para nuestras cabezas. Pero eso ocurre sólo los domingos por la tarde.

La misión diaria de Dios no es otra que la de ver y dejarse ver.

Para lo primero, se pasea ostentosamente por la noche borrascosa de agosto. Abre la opereta con el sonido de algún rayo. Después, deja en suspenso el trueno y mortifica a los amantes de esos cines que antes cultivaban *El esplendor en la hierba*.

Para dejarse ver crea a la gente hermosa. Como Jean Mansfield.

Al alba del estío, llora a través de las lágrimas de las madres cuyas hijas alguien asesinó porque, claro, eran estúpidamente jóvenes, tercamente perfectas. No lo sabían esas niñas de todos los agostos, pero hay gente que vive como si fueran el último *Dean* sin saberlo. Esas *Wood*, que nunca visitaron un yate, aspiran a ser unas *Monroe*, sin haberlo oído nunca el mármol de la Casa Blanca.

Dios, en la canícula agostea, prepara sus hazañas de gran héroe de los ateos. Y, luego, hace nacer vidas para buscarlo en la nieve, destetarlo en las noches de duelo y crearle filosofías con nombre de masón y de niño en probeta.

Se nota su aire de suficiencia en los fuegos fatuos de los cementerios, en las llamas que agotan las almas de los locos, siempre queriendo escapar del manicomio en la segunda quincena del mes.

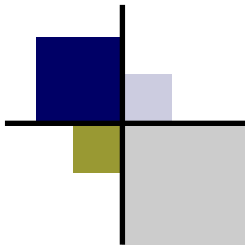
[sigue en la  
página siguiente]

Lo más llamativo...

Lo más raro...

¿Qué versos destacas?

Opinión general:



## Cuaderno de lecturas

Poema: Los días de Dios  
Libro: *La hijastra de Job*  
Autor: Carmen Garrido Ortiz

[continúa]

Por las mañanas, divaga ampuloso por esos retratos de familia feliz de los coches siniestrados; por el patuco -flor rosa de la cuneta en verde y rojo-; e, incluso, vaga -enredado en tules- entre los hierros que se besan, apasionados. *Esas malditas cámaras de los informativos, ellas, tan perspicaces*, se queja Dios y vuela alto.

En las tardes, se calza el bañador agua mar y se lanza a los océanos. Maniata los brazos de las medusas, se asegura la inmunidad y contempla los rostros de los ahogados -dicen- los más bellos del mundo. Dios juega a los malabares con las almas musculadas de 21 gramos, hechas de arrecife, neopreno y *Delial Spraygel*. Mima los desechos humanos y los transporta siempre una playa más allá para morirlos con la premura de la vejez.

(Él también leyó *El viejo y el mar* antes de lo del suicidio) o con la tersura de las pieles vírgenes en las playas de arena blanca, donde habitan las tres gracias amándose como locas, tras una temporada en el infierno.

(Léanse *Woolf*, que besa a *Plath*, que hace el amor con *Pizarnik*).

Asomado a su ático del centro izquierda, platica en las noches del calor delirante con los dueños generosos de las metástasis galopantes, los que mastican un polo de limón con *delicatessen* de morfina y *toping* de analgésicos sobre salsitas rezumantes de los vómitos de la quimioterapia.

Dios se suele concentrar en apagar sus fiebres mientras les recita sus versos preferidos, aquéllos de Vian:

*Ellos rompen el mundo  
En pequeños pedazos  
Ellos rompen el mundo  
A golpes de martillo  
Pero me da igual  
Me trae sin cuidado  
Queda bastante para mí  
Queda bastante.*

La deidad desaparece cuando llegan las enfermeras y se esconde, avergonzado de sentirse superior a *Los del carro de heno*.

[sigue en la  
página siguiente]



## Cuaderno de lecturas

Poema: Los días de Dios  
Libro: *La hijastra de Job*  
Autor: Carmen Garrido Ortiz

[continúa]

Y mientras juega con los pujas de las tristísimas casaderas indias, repite *Like a Rolling Stone* de Bob Dylan, que le enardece, le pinta veleidoso y criatura de los *Sheraton* y las campañas de *Vouitton*. Debería llevar tatuado el último poema de la *Storni*, una brizna de la hierba de las selvas de *Quiroga*. Dios - alguien le recuerda- es austero, aunque se regodee en aquella *Pret-á-porter* de *Altman* porque el único consuelo que ya ni encuentra es el de un *Poe* que lleva cuatro meses sin beber.

Sin embargo, cuando le da la vuelta al mundo, antes de acostarse y su dedo recorre los océanos provocando olas para surfistas, Dios se sume en una pequeña depresión. Ocurre todos los días, al atardecer de Jartum, 9.00 p.p. hora local.

Dios llora y enciende su Ipod para consolarle. Otro Dios le ha colado a Sarah Vaughan entre más de tres mil canciones y suena ese *Shake down the Stars* que le pone aún más melancólico. Repite una y otra vez *Saraband* en el vídeo comunitario y vuelve el llanto: ya nunca más Liv Ullmann dejará el azul de sus ojos bajo la mirada del amante.

Él que consuela a todos busca su consuelo.

Cose en las ropas de un tal Kenneth Foster, *death row*, querido muchacho, no volverás, Tejas es así. Con sus gafas de miope, la mano divina hilvana bajo la presión de la flecha final y enciende a sí mismo una vela para liberar el sueño americano del preso negro.

A la hora bruja, la nuca del Altísimo cae sobre el mantel, comprimida por el atroz sufrimiento de la artrosis más vieja del mundo.

Los periódicos siguen llorando a las puertas del cielo.

(*Dos horas más tarde, llega el Hijo y le espeta: Padre, ¿por qué los abandonaste?*).



# **Club de Lectura**

**Andalucía Joven de Poesía**

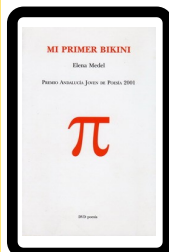


## Mi primer bikini

### Club de lectura

Una obra refrescante. Los poemas de una adolescente de dieciséis años, precoz y sorprendente, descarada y segura de sí misma .

Toda la adolescencia se plasma en esta obra donde se funden el mundo real y el imaginario. Un poemario que se divide en tres partes: «Topless», «Piercing» y «Monokini». Un libro compuesto por poemas en su mayoría extensos y que juega con el lenguaje de una forma nada convencional .



- 21 poemas

- 62 páginas

DVD Ediciones | 2007 (3ª ed.)

{ Fecha límite: }

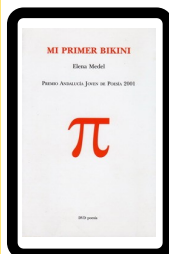
Elena Medel  
(Córdoba, 1985)

## Mi primer bikini

### Club de lectura

Una obra refrescante. Los poemas de una adolescente de dieciséis años, precoz y sorprendente, descarada y segura de sí misma .

Toda la adolescencia se plasma en esta obra donde se funden el mundo real y el imaginario. Un poemario que se divide en tres partes: «Topless», «Piercing» y «Monokini». Un libro compuesto por poemas en su mayoría extensos y que juega con el lenguaje de una forma nada convencional .



- 21 poemas

- 62 páginas

DVD Ediciones | 2007 (3ª ed.)

{ Fecha límite: }

Elena Medel  
(Córdoba, 1985)

## Mi primer bikini

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Mi primer bikini

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

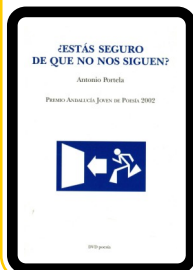
● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## ¿Estás seguro de que no nos siguen?

### Club de lectura

Un libro netamente vitalista; el poeta vive para vivir. La poesía debe ser una fiesta. También una fiesta del lenguaje .

Sus versos reafirman la individualidad de la juventud, y aparece la fuerza y el empuje del yo .



Una apuesta personal, sin tapujos, en la que la cultura pop es un propenso caldo de cultivo para hacer emerger los versos .

- 21 poemas
- 64 páginas

DVD Ediciones | 2003

{ Fecha límite: }

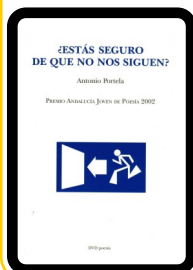
Antonio Portela  
(Huelva, 1978)

## ¿Estás seguro de que no nos siguen?

### Club de lectura

Un libro netamente vitalista; el poeta vive para vivir. La poesía debe ser una fiesta. También una fiesta del lenguaje .

Sus versos reafirman la individualidad de la juventud, y aparece la fuerza y el empuje del yo .



Una apuesta personal, sin tapujos, en la que la cultura pop es un propenso caldo de cultivo para hacer emerger los versos .

- 21 poemas
- 64 páginas

DVD Ediciones | 2003

{ Fecha límite: }

Antonio Portela  
(Huelva, 1978)

¿Estás seguro de que no nos siguen?

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

¿Estás seguro de que no nos siguen?

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Guía inútil de un naufragio

Club de lectura

La obra se compone principalmente de referencias continuas a la literatura, a lo cinematográfico, al concepto del viaje, y a los gustos que trazan una trayectoria íntima y compartida .

Entre sus páginas también late el influjo de la música en distintas formas.



El libro está dividido en los apartados «Bluebird», «Nuutilus» y «Efectos personales».

- 37 poemas
- 74 páginas

DVD Ediciones | 2004

{ Fecha límite: }

Juan Manuel Gil  
(Almería, 1979)

## Guía inútil de un naufragio

Club de lectura

La obra se compone principalmente de referencias continuas a la literatura, a lo cinematográfico, al concepto del viaje, y a los gustos que trazan una trayectoria íntima y compartida .

Entre sus páginas también late el influjo de la música en distintas formas.



El libro está dividido en los apartados «Bluebird», «Nuutilus» y «Efectos personales».

- 37 poemas
- 74 páginas

DVD Ediciones | 2004

{ Fecha límite: }

Juan Manuel Gil  
(Almería, 1979)

## Guía inútil de un naufragio

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Guía inútil de un naufragio

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

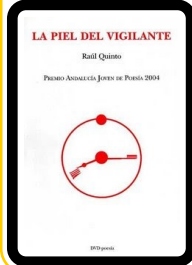
● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## La piel del vigilante

Club de lectura

Lo más interesante de *La piel del vigilante* es el hecho de que el conjunto de la obra sea un pasadizo con la novela gráfica *Watchmen* (Moore y Gibbons, 1986–87).

Durante toda la obra asistimos a un baile de máscaras poético, donde escuchamos las reflexiones, las voces, de los personajes del cómic.



- 25 poemas
- 72 páginas

DVD Ediciones | 2005

{ Fecha límite: }

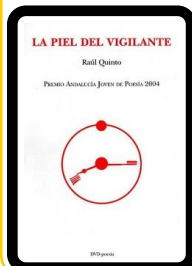
Raúl Quinto  
(Cartagena, 1978)

## La piel del vigilante

Club de lectura

Lo más interesante de *La piel del vigilante* es el hecho de que el conjunto de la obra sea un pasadizo con la novela gráfica *Watchmen* (Moore y Gibbons, 1986–87).

Durante toda la obra asistimos a un baile de máscaras poético, donde escuchamos las reflexiones, las voces, de los personajes del cómic.



- 25 poemas
- 72 páginas

DVD Ediciones | 2005

{ Fecha límite: }

Raúl Quinto  
(Cartagena, 1978)

## La piel del vigilante

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## La piel del vigilante

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

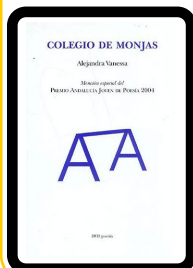
● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Colegio de monjas

### Club de lectura

Frescura, originalidad, estridencias, mirada caleidoscópica, lenguaje de niños y adolescentes, huida de tendencias, rebelde y provocador, ruptura de algunos esquemas establecidos, renovación de los cánones heredados, divertido y atrevido, otras maneras, etc.

Alejandra Vanessa  
(Córdoba, 1981)



Recoge elementos de su entorno, social y emocional, y los pone al servicio de los poemas.

- 43 poemas
- 96 páginas

DVD Ediciones | 2005

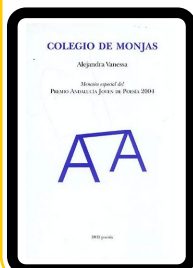
{ Fecha límite: }

## Colegio de monjas

### Club de lectura

Frescura, originalidad, estridencias, mirada caleidoscópica, lenguaje de niños y adolescentes, huida de tendencias, rebelde y provocador, ruptura de algunos esquemas establecidos, renovación de los cánones heredados, divertido y atrevido, otras maneras, etc.

Alejandra Vanessa  
(Córdoba, 1981)



Recoge elementos de su entorno, social y emocional, y los pone al servicio de los poemas.

- 43 poemas
- 96 páginas

DVD Ediciones | 2005

{ Fecha límite: }

## Colegio de monjas

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Colegio de monjas

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

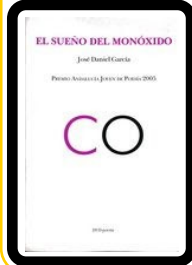
● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## El sueño del monóxido

Club de lectura

Un libro de estética realista, donde aparecen reflejadas las propias obsesiones del autor, influencias de las propias lecturas y reminiscencias al mundo musical.

Destaca la fuerza poética, muy marcada en lo sugerente de las imágenes que se suceden, dando lugar a las pseudonarraciones o historias que transcurren en cada poema.



- 31 poemas
- 78 páginas

DVD Ediciones | 2006

{ Fecha límite: }

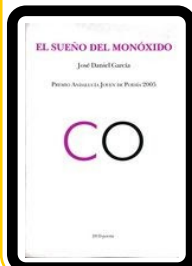
José Daniel García  
(Córdoba, 1979)

## El sueño del monóxido

Club de lectura

Un libro de estética realista, donde aparecen reflejadas las propias obsesiones del autor, influencias de las propias lecturas y reminiscencias al mundo musical.

Destaca la fuerza poética, muy marcada en lo sugerente de las imágenes que se suceden, dando lugar a las pseudonarraciones o historias que transcurren en cada poema.



- 31 poemas
- 78 páginas

DVD Ediciones | 2006

{ Fecha límite: }

José Daniel García  
(Córdoba, 1979)

## El sueño del monóxido

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## El sueño del monóxido

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

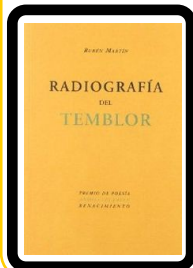
● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Radiografía del temblor

Club de lectura

Este poemario tiene un punto de partida: Dos amantes se refugian en una habitación, huyendo de un acecho cuyo significado apenas pueden –o quieren– comprender .

El deseo y el dolor, la resistencia a un mundo inhumano, la atracción por el abismo, la escritura y el amor como refugios imposibles son algunos de los temas de este libro.



- 47 poemas
- 94 páginas

Renacimiento | 2007

{ Fecha límite: }

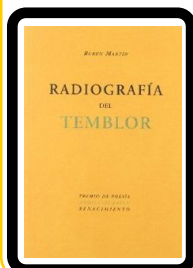
Rubén Martín  
(Granada, 1980)

## Radiografía del temblor

Club de lectura

Este poemario tiene un punto de partida: Dos amantes se refugian en una habitación, huyendo de un acecho cuyo significado apenas pueden –o quieren– comprender .

El deseo y el dolor, la resistencia a un mundo inhumano, la atracción por el abismo, la escritura y el amor como refugios imposibles son algunos de los temas de este libro.



- 47 poemas
- 94 páginas

Renacimiento | 2007

{ Fecha límite: }

Rubén Martín  
(Granada, 1980)

## Radiografía del temblor

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Radiografía del temblor

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

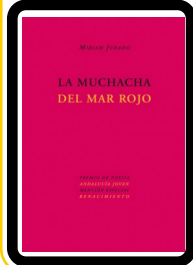
● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## La muchacha del Mar Rojo

Club de lectura

Nos encontramos ante una inmersión en un mundo distinto y lejano, pero a la vez cercano a la autora, pasajes donde se recrean sus viajes por el Cuerno de África y el Océano Índico

Sus páginas se impregnan de detalles gastronómicos. Sabores, productos y especias de otras latitudes, en un recorrido por la otredad, la diferencia, marcada por lo culinario.



- 32 poemas
- 72 páginas

Renacimiento | 2007

{ Fecha límite: }

Miriam Jurado  
(Sevilla, 1977)

## La muchacha del Mar Rojo

Club de lectura

Nos encontramos ante una inmersión en un mundo distinto y lejano, pero a la vez cercano a la autora, pasajes donde se recrean sus viajes por el Cuerno de África y el Océano Índico

Sus páginas se impregnan de detalles gastronómicos. Sabores, productos y especias de otras latitudes, en un recorrido por la otredad, la diferencia, marcada por lo culinario.



- 32 poemas
- 72 páginas

Renacimiento | 2007

{ Fecha límite: }

Miriam Jurado  
(Sevilla, 1977)

## La muchacha del Mar Rojo

Autoría

● \_\_\_\_\_ ●  
Temas

● \_\_\_\_\_ ●  
Poema destacado

● \_\_\_\_\_ ●  
Impresión general

● \_\_\_\_\_ ●  
¿Recomendarías su lectura?

## La muchacha del Mar Rojo

Autoría

● \_\_\_\_\_ ●  
Temas

● \_\_\_\_\_ ●  
Poema destacado

● \_\_\_\_\_ ●  
Impresión general

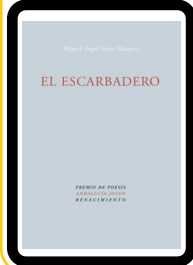
● \_\_\_\_\_ ●  
¿Recomendarías su lectura?

## El escarbadero

Club de lectura

La obra la definen la intensidad y la forma depurada. Se lanza el autor a construir una obra nada clásica con formas métricas que más bien recuerdan a un pasado literario, y que hoy día, y más en el ámbito juvenil.

Los sonetos son el eje estructural de la obra, apareciendo en diferentes tipologías.



- 51 poemas
- 72 páginas

Renacimiento | 2008

{ Fecha límite: }

Miguel Ángel Ferial  
Vázquez

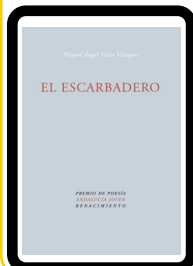
(Huelva, 1979)

## El escarbadero

Club de lectura

La obra la definen la intensidad y la forma depurada. Se lanza el autor a construir una obra nada clásica con formas métricas que más bien recuerdan a un pasado literario, y que hoy día, y más en el ámbito juvenil.

Los sonetos son el eje estructural de la obra, apareciendo en diferentes tipologías.



- 51 poemas
- 72 páginas

Renacimiento | 2008

{ Fecha límite: }

Miguel Ángel Ferial  
Vázquez

(Huelva, 1979)

## El escarbadero

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## El escarbadero

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

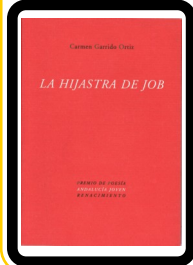
● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## La hijastra de Job

Club de lectura

No hay una época concreta, ni un lugar, ni una estética única. Ni siquiera un idioma. El conjunto, la mezcla de estos itinerarios de referencias son los que conforman una identidad, que pasa de lo individual a lo compartido.

Destaca por sus poemas, largos y discursivos, que ofrecen imágenes de gran plasticidad y fuerza poética.



- 30 poemas
- 122 páginas

Renacimiento | 2009

{ Fecha límite: }

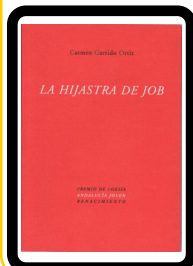
Carmen Garrido Ortiz  
(Fernán Núñez,  
Córdoba, 1978)

## La hijastra de Job

Club de lectura

No hay una época concreta, ni un lugar, ni una estética única. Ni siquiera un idioma. El conjunto, la mezcla de estos itinerarios de referencias son los que conforman una identidad, que pasa de lo individual a lo compartido.

Destaca por sus poemas, largos y discursivos, que ofrecen imágenes de gran plasticidad y fuerza poética.



- 30 poemas
- 122 páginas

Renacimiento | 2009

{ Fecha límite: }

Carmen Garrido Ortiz  
(Fernán Núñez,  
Córdoba, 1978)

## La hijastra de Job

Autoría

● Temas ●

● Poema destacado ●

● Impresión general ●

● ¿Recomendarías su lectura? ●

## La hijastra de Job

Autoría

● Temas ●

● Poema destacado ●

● Impresión general ●

● ¿Recomendarías su lectura? ●

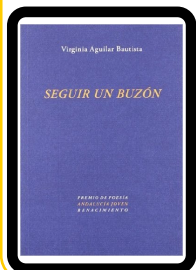
## Seguir un buzón

Club de lectura

Poemas breves que aportan otra mirada a la realidad. Desde una aparente sencillez, se replantea el orden, la estructura, y el perfil de la lógica.

Espantar moscas, ver un insecto, un ventilador, cocinar o colgar cuadros, son algunos de los puntos de partida para los poemas del libro.

Temas: metapoesía, la enfermedad y la hipocondría, lo cotidiano, la ironía.



- 62 poemas
- 86 páginas

Renacimiento | 2010

{ Fecha límite: }

Virginia Aguilar  
Bautista

(Málaga, 1977)

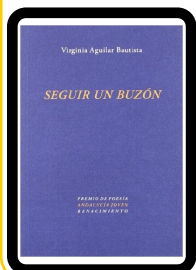
## Seguir un buzón

Club de lectura

Poemas breves que aportan otra mirada a la realidad. Desde una aparente sencillez, se replantea el orden, la estructura, y el perfil de la lógica.

Espantar moscas, ver un insecto, un ventilador, cocinar o colgar cuadros, son algunos de los puntos de partida para los poemas del libro.

Temas: metapoesía, la enfermedad y la hipocondría, lo cotidiano, la ironía.



- 62 poemas
- 86 páginas

Renacimiento | 2010

{ Fecha límite: }

Virginia Aguilar  
Bautista

(Málaga, 1977)

## Seguir un buzón

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Seguir un buzón

Autoría

● ————— ●  
Temas

● ————— ●  
Poema destacado

● ————— ●  
Impresión general

● ————— ●  
¿Recomendarías su lectura?

## Carretera abierta al amanecer

Club de lectura

Cada uno de los poemas del libro simula ser un punto kilométrico. Porque tanto el título como la estructura del poemario encaminan al lector hacia la idea de estar en continuo movimiento, la idea del viaje como una huida para escapar del caos.

Una estética cinematográfica apoyada en la imagen -surrealista- y en la reflexión metafísica.



- 39 poemas
- 72 páginas

Renacimiento | 2011

{ Fecha límite: }

Alejandro Díaz  
del Pino  
(Málaga, 1984)

## Carretera abierta al amanecer

Club de lectura

Cada uno de los poemas del libro simula ser un punto kilométrico. Porque tanto el título como la estructura del poemario encaminan al lector hacia la idea de estar en continuo movimiento, la idea del viaje como una huida para escapar del caos.

Una estética cinematográfica apoyada en la imagen -surrealista- y en la reflexión metafísica.



- 39 poemas
- 72 páginas

Renacimiento | 2011

{ Fecha límite: }

Alejandro Díaz  
del Pino  
(Málaga, 1984)

## Carretera abierta al amanecer

Autoría

●  Temas  ●

●  Poema destacado  ●

●  Impresión general  ●

●  ¿Recomendarías su lectura?  ●

## Carretera abierta al amanecer

Autoría

●  Temas  ●

●  Poema destacado  ●

●  Impresión general  ●

●  ¿Recomendarías su lectura?  ●

# AUTOEVALUACIÓN

**Andalucía  
Joven  
de Poesía**

¿Ha sido buena tu actitud?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

¿Has cumplido con la lectura de los textos?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

¿Te has implicado y participado en los debates propuestos?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

¿Has respetado las opiniones de los demás compañeros?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

¿Has aprendido nuevos conceptos?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

• Señala algunos:

¿Te has preocupado de buscar el significado del vocabulario desconocido?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

• Indica algunas de esas palabras:

Cuando te a tocado escribir,  
¿te ha parecido útil?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

¿Has sacado provecho de estas lecturas?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

• Indica qué textos te han gustado más y por qué motivos:

¿Has sabido identificar los temas de los textos?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

• Tema que te ha gustado más:  
• Tema que te ha gustado menos:

¿Te han gustado los textos?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

¿Leerías algún libro de estos autores?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

¿Te han gustado las actividades propuestas?

|           |           |           |            |               |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|
| 1<br>NADA | 2<br>POCO | 3<br>ALGO | 4<br>MUCHO | 5<br>BASTANTE |
|-----------|-----------|-----------|------------|---------------|

• Indica los motivos:

FIN