

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LOS PROYECTOS DE TRABAJO¹

Ana María Margallo González *

SÍNTESIS: La articulación de la educación literaria en torno al objetivo de formar lectores exige una renovación metodológica que supere la tradicional organización cronológica de los contenidos. Desde su introducción en la década de 1990, los proyectos literarios se postularon como una forma de programación que se ajusta al objetivo de desarrollar la competencia literaria. Para concretar la adecuación de los planes de trabajo al nuevo modelo de educación literaria, el artículo analiza las aportaciones de algunos proyectos a los objetivos de formación de lectores señalados por la didáctica de la literatura. De la panorámica resultante se desprenden algunas reflexiones sobre las tendencias en la evolución de los proyectos, prestando una atención especial a las que resultan de la implantación de las TIC.

Palabras clave: didáctica literatura; educación literaria; proyectos literarios.

139

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NOS PROJETOS DE TRABALHO

SÍNTESE: A articulação da educação literária em torno do objetivo de formar leitores exige uma renovação metodológica que supere a tradicional organização cronológica dos conteúdos. Desde sua introdução na década de 1990, os projetos literários se postularam como uma forma de programação que se ajustasse ao objetivo de desenvolver a competência literária. Para concretizar a adequação dos planos de trabalho ao novo modelo de educação literária, o artigo analisa as contribuições de alguns projetos para os objetivos de formação de leitores assinalados pela didática da literatura. Da panorâmica resultante, destacam-se algumas reflexões sobre as tendências na evolução dos projetos, prestando uma atenção especial às que surgem da implantação das TIC.

Palavras-chave: didática literatura; educação literária; projetos literários.

¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación I+D (I+D: EDU2011-26141) «Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes», concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo estable de investigación con financiación (2009SGR1477).

* Profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Miembro del Grupo de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria (GRETEL).

THE LITERARY EDUCATION IN WORKING PROJECTS

ABSTRACT: The articulation of literacy education around the goal of training readers demands a methodological renewal to exceed the chronological traditional organization of the contents. Since its introduction in the 1990's, literacy projects arise as a form of programming that is in line with the objective of developing literacy competition. To realize the adequacy of work plans to the new model of literacy education, the article discusses the contributions of some projects to the objectives of the training of readers indicated by the literature didactic. From the resulting panoramic arising from some reflections on the trends in the development of projects, with special attention to those resulting from the ICT implementation.

Keywords: didactic literature; literary education; literary projects.

1. INTRODUCCIÓN

La articulación de la didáctica de la literatura en torno al paradigma de la «educación literaria» refleja el desplazamiento de los objetivos de la enseñanza obligatoria en esta materia. Mientras el modelo anterior de enseñanza de la literatura se centraba, en el nivel de secundaria, en el conocimiento de autores y obras, el nuevo modelo se vertebra en torno a la construcción del lector literario². El cambio de orientación consiste en sustituir la aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios. El nuevo objetivo formativo implica un cambio en la concepción del aprendizaje literario que deja de identificarse con la acumulación de conocimientos para pasar a concebirse como el desarrollo de una competencia lectora. Este desplazamiento exige a su vez una renovación metodológica, puesto que las actividades centradas en la reproducción memorística y en la aplicación de técnicas de comentario de texto no parecen las más adecuadas para la formación de lectores literarios.

Entre las metodologías que se han asociado al marco de renovación didáctica destacan los proyectos de trabajo tal como los definió Camps (1994) para el aprendizaje de la lengua. De hecho, los argumentos que esta autora utilizaba para defender las virtudes de los proyectos –el aprendizaje es más eficaz cuando se liga a la resolución de un problema; la conveniencia de dotar de un sentido social a la lectura y la escritura, y el protagonismo de las interacciones en el aula como factor que favorece el aprendizaje– resultan tan válidos para la enseñanza de la lengua como de la literatura. Por ello no

² Las aportaciones de Teresa Colomer (1991, 1996, 1998a, 2001, 2005) son esenciales para entender la evolución desde el modelo de «enseñanza de la literatura» hasta el de «educación literaria».

es de extrañar que en la primera recopilación de proyectos (CAMPS, 2003) las propuestas del ámbito literario tuviesen una presencia significativa.

Los proyectos literarios proponen la creación de un producto –un cuento, un recital poético, una dramatización– cuya elaboración requiere del aprendizaje de determinados conocimientos literarios tales como las convenciones del género al que pertenece el cuento, los recursos de recitación adecuados para transmitir los matices del poema o los mecanismos de transformación de un texto narrativo en otro teatral en los casos anteriores. Destacaremos a continuación algunos efectos de esta definición de los proyectos en la renovación metodológica necesaria para convertir el desarrollo de la competencia literaria en el centro de la programación. Por una parte, su articulación en torno a una tarea incide en el carácter participativo y funcional de la propuesta. En efecto, la necesidad de crear un producto discursivo exige la implicación del aprendiz al tiempo que reproduce una situación de uso inspirada en las prácticas sociales en torno a la lectura y la escritura, lo cual imprime funcionalidad a los aprendizajes.

Por otra parte, la relación significativa que se establece en los proyectos entre la tarea a realizar y los aprendizajes literarios necesarios para llevarla a cabo crea un contexto que multiplica las oportunidades de leer y escribir de forma interrelacionada y que exige la movilización de los aprendizajes literarios necesarios para dar sentido a las actividades de lectura y escritura. Además, la inserción de los contenidos de aprendizaje en un itinerario necesario para la elaboración del producto final imprime intencionalidad al aprendizaje literario, en contraste con la atomización característica del modelo de enseñanza literaria. En resumen, esta nueva forma de enseñar literatura convierte la lectura de textos literarios en una actividad significativa para el alumno, condición imprescindible para avanzar en una formación literaria que aspira a desarrollar habilidades interpretativas que el discente ha de incorporar a un hábito lector progresivamente consolidado.

Pasados casi 20 años desde la introducción de los proyectos de trabajo, parece inevitable preguntarse por los resultados de la implantación de esta metodología en relación al modelo de educación literaria. El objetivo de este artículo es analizar las propuestas de una muestra representativa de proyectos, dirigidos mayoritariamente al nivel de secundaria, para valorar su aportación a la formación de lectores literarios. A fin de tener un primer balance de los efectos del tándem entre el nuevo modelo de educación literaria y la metodología de los proyectos, comprobaremos cómo se han traducido en la muestra seleccionada de estos las líneas de progreso en la competencia literaria propuestas por la didáctica de la literatura. La presencia creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permitirá cerrar el artículo con una primera valoración sobre los efectos de la incorporación

de las nuevas tecnologías a los objetivos de formación del lector literario en los proyectos de trabajo³.

2. CÓMO CONTRIBUYEN LOS PROYECTOS DE TRABAJO A LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO

Los criterios de selección de los proyectos de trabajo de este estudio han tenido en cuenta, en primer lugar, su accesibilidad; los que han sido analizados están publicados o disponibles en línea. En este caso, se trata de propuestas de instituciones o autores con una presencia consolidada en la red educativa. También se ha procurado que la muestra analizada fuera representativa de las maneras cómo la metodología de los proyectos ha trabajado para la formación de lectores literarios. Por ello, se han seleccionado los que permitieran ilustrar algunos de los objetivos del avance en la formación de lectores literarios señalados por Colomer (2005, 2012) y Dufays, Gemenne y Ledur (1994): familiarizarse con el circuito social del libro, establecer vínculos personales con la literatura, apreciar lecturas diversas, dominar las habilidades de interpretación y utilizar la información contextual en la comprensión del texto.

142

2.1 FAMILIARIZARSE CON EL CIRCUITO SOCIAL DEL LIBRO

Los lectores literarios, para alimentar su hábito, necesitan desenvolverse en los espacios sociales que se han creado en torno al libro. Por ello, un componente necesario en la formación de lectores son las guías proporcionadas para situarse en el mundo de las editoriales, para moverse en librerías y bibliotecas, para orientarse entre las fuentes de información sobre los libros (suplementos culturales, páginas web literarias, secciones con recomendaciones de libros...) y, en definitiva, para incorporar los gestos que den autonomía al consumo cultural.

Se han encontrado pocos proyectos en los que la tarea se dirija a la familiarización con el circuito social del libro. Un ejemplo muy interesante en esta línea es «Aprendo a navegar... por el Club de lectores Kirico» (ZAYAS y PÉREZ ESTEVE, 2010), un proyecto en forma de «caza del tesoro» que pone al alumno en contacto con un club de lectura virtual. La demanda de valorar una página web sobre lecturas infantiles y juveniles justifica un recorrido por sus distintas secciones que familiariza a los alumnos con el funcionamiento

³ Una versión de algunos de los apartados de este artículo se hallan en Margallo (2012).

del club de lectura virtual y le descubre su utilidad como fuente de recomendación de lecturas. Se trata de una propuesta cuyo principal atractivo es asociar el dominio de las habilidades de navegación en internet con el conocimiento de un espacio virtual de orientación de las lecturas personales de niños y adolescentes.

Más frecuente resulta que este objetivo de la educación literaria aparezca como complemento necesario de la realización de tareas que ponen en contacto al alumno con distintas manifestaciones culturales. Dos ejemplos de ello son el proyecto de escritura de una reseña teatral (FARRERA, 2003), que integra como actividad la asistencia a una representación, y la preparación de una audición poética (COLOMER, 2003), que crea la necesidad de consultar libros y antologías de poesía y de buscar grabaciones de poemas musicalizados o recitados. Como se puede apreciar en ambos ejemplos, el objetivo de proporcionar instrumentos al lector para que conozca los canales de circulación literarios se inserta con naturalidad en la metodología de los proyectos. En efecto, la proyección social de las tareas permite dirigirlas hacia la construcción de prácticas sociales en torno a la lectura, como ir al teatro o localizar las fuentes para acceder a determinadas producciones literarias.

Un terreno propicio para el desarrollo de proyectos centrados en la familiarización con el circuito social del libro es el ámbito bibliotecario. El compromiso de las bibliotecas con el fomento de la lectura ha multiplicado los talleres de formación de usuarios, una actividad que puede beneficiarse de la metodología de los proyectos si se articula en torno a tareas que posean una intención comunicativa basada en la proyección social que el entorno de la biblioteca proporciona. Así, propuestas como elaborar los murales de una exposición temática o preparar la visita de algún autor ofrecen excelentes oportunidades para conocer las formas de acceso a los fondos bibliotecarios en un contexto significativo.

En definitiva, el objetivo de dar a conocer las prácticas y canales de distribución del hecho literario parece cada vez más necesario en una sociedad en la que las formas de consumo literario se diversifican y amplían constantemente. Y los proyectos representan una opción que se adapta muy bien al carácter procedimental de los aprendizajes necesarios para familiarizarse con el funcionamiento social en torno a lo literario, tanto en la enseñanza formal como en otros ámbitos educativos y culturales.

2.2 CREAR VÍNCULOS PERSONALES CON EL MUNDO LITERARIO

El componente personal es esencial en la vinculación que los lectores establecemos con los textos literarios. Una condición necesaria para

convertirse en lector es haber experimentado el encuentro personal con el libro. Descubrir que la literatura nos habla al oído, que nos ayuda a entender y entendernos, no solo enriquece la respuesta lectora y ayuda a dar sentido a los textos sino que constituye también la argamasa con la que se construye el hábito lector.

La escuela puede favorecer la implicación personal con la literatura ofreciendo lecturas que proporcionen experiencias relevantes o con actividades que estimulen la respuesta personal a los textos. Los proyectos desarrollados por Jover en forma de constelaciones literarias combinan ambos componentes. Por ejemplo, en la que dedica a la literatura íntima, *Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (JOVER, 2009), selecciona novelas sobre la adolescencia con la intención de que la proximidad del tema facilite la conexión de los destinatarios con las lecturas. Por otra parte, la presentación de cada libro funciona como un tráiler que, para despertar el apetito lector de los alumnos, activa los filtros afectivos que potencian la implicación con la lectura⁴. Los puentes entre la experiencia personal y la literaria tienen continuación en la tarea del proyecto: la escritura de un diario, un texto introspectivo de exploración de la propia conciencia, se convierte en un canal adecuado para expresar la reacción personal a las lecturas.

144

Los proyectos han sacado partido de las posibilidades de las TIC en la propuesta de tareas que potencian la aproximación en clave personal a la literatura. Así, la publicación en la red de un poemario colectivo que registra poemas recitados por los propios alumnos en «Poesía eres tú» (GONZÁLEZ GOÑI y HERNÁNDEZ, 2011), o del video con el juego de rol y el álbum con citas comentadas al hilo de la lectura de *Días de Reyes Magos* (DOMENECH, 2011) son buenos ejemplos de creación de espacios virtuales en los que se comparten experiencias de lectura. En cada uno de estos proyectos se ejemplifican las vías que, según Dufays, Gemenne y Ledur (1994, p. 63), favorecen el acercamiento personal a la literatura a través de la apropiación vocal e imaginativa de los textos literarios. Para este autor, pasar los textos por la voz y cultivar la respuesta imaginativa de la identificación con los personajes o la reacción a la dimensión referencial de los textos constituyen modos de apropiación diversificados que se alejan del modelo de distanciamiento crítico que suele promover la escuela, por lo que fortalecen los vínculos personales con la literatura.

En «Poesía eres tú» los alumnos han de seleccionar un poema, recitarlo ante la cámara y justificar brevemente el motivo de su elección, a fin de compartirlo con el resto de centros que participan en el proyecto. La

⁴ Las actividades de prelectura de *El diario de Ana Frank*, por ejemplo, ofrecen buenos ejemplos de cómo acceder al texto desde la experiencia personal (JOVER, 2009, pp. 28, 32).

posibilidad de utilizar la poesía como carta de presentación ante un público de iguales muy numeroso –el proyecto, avalado por diferentes premios, ha tenido una amplia difusión en España y Latinoamérica– activa la creación de vínculos personales con la poesía. Por una parte, porque el alumno selecciona el poema con criterios como el gusto personal o la identificación y, por otra, porque el esfuerzo de memorización y recitado favorece la incorporación del texto a su bagaje de referentes personales.

El proyecto de Lourdes Domenech en torno a la novela *Días de Reyes Magos* propone dos tareas basadas en la respuesta personal que muestran la potencialidad de esta vía de acceso a la literatura para profundizar en el sentido de la novela. La primera es una sesión de juego de rol en la que unos alumnos asumen el papel de los personajes y el resto hace de entrevistador. El video de la sesión, disponible en la referencia de la actividad, muestra cómo la consigna de ponerse en la piel de los personajes y adoptar una lectura proyectiva resulta muy productiva para abordar la comprensión. La otra tarea consiste en elaborar un álbum con citas de la novela que cada alumno escoge y comenta. La consulta del material publicado permite comprobar cómo este acercamiento personal a la obra produce respuestas muy reflexivas.

Incorporar la dimensión personal de la lectura es un objetivo que los proyectos pueden incorporar en distintos grados, desde el protagonismo absoluto que se le da en «Poesía eres tú» al equilibrio que mantiene con otros objetivos ligados a la interpretación de las obras en las propuestas de Jover y Domenech. La primera opción muestra el potencial de este tipo de entrada a la literatura para crear comunidades lectoras entre los adolescentes, mientras la segunda confirma que atender a la apropiación personal de los textos es una vía que fomenta las respuestas lectoras elaboradas. La incorporación de las TIC abre nuevas posibilidades al desarrollo de ambas vías porque puede multiplicar exponencialmente el número de participantes en un proyecto, lo cual resulta muy eficaz para dar una proyección social a la lectura literaria y, en concreto, para crear redes horizontales entre lectores que comparten sus lecturas.

2.3 APRECIAR LECTURAS DIVERSAS

Un hábito lector consolidado incluye no solo la cantidad sino la variedad de lecturas. Si entendemos, siguiendo a Colomer (2012, p. 83), que un componente de la competencia literaria consiste en la capacidad de leer obras que pertenezcan a géneros, corpus y jerarquías diversas del sistema literario, la formación lectora deberá ocuparse de ampliar las posibilidades de apreciar textos diversos desplegando un abanico de lecturas variadas. En este sentido, los proyectos han dado continuidad a la apertura del corpus escolar que ya iniciaron los talleres. Así, junto a los proyectos que se articulan en

torno a la lectura de clásicos, bien a partir de las obras (el *Quijote*: Gracia y Gallardo [2006]; el *Lazarillo de Tormes*: Durán [2012]; el *Cantar de Mio Cid*: Zayas [2011]; las *Leyendas* de Bécquer: Marín y García [2008]; las *Greguerías* de Gómez de la Serna: Domenech [2005-2011]), o de los autores (Miguel Hernández: Domenech y otros [s. a.]; Generación del 27: Martínez [s. a.]), se han multiplicado las propuestas que amplían el corpus de lecturas en distintas direcciones. Así, la organización de los proyectos en torno a tópicos, temas o recursos ha facilitado la entrada de textos canónicos de distintas épocas y tradiciones. Por ejemplo, *El héroe medieval* (COLOMER y OTROS, 2003) reúne obras de la literatura europea clásica y medieval o *Una exposición de poesía* (MILIAN, 2003) facilita el acceso a una amplia muestra de poemas anónimos tradicionales y de autores actuales. El recurso de utilizar un hilo conductor para relacionar lecturas también ha permitido agrupar textos de procedencias muy diversas, como ocurre en el proyecto sobre el motivo del «doble» (SIMÓ, s. a.) en el que los clásicos *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, de Stevenson, y *William Wilson*, de Poe, comparten espacio con obras de la tradición oral, de la literatura juvenil y de autores contemporáneos. Por otro lado, los proyectos también integran lecturas juveniles próximas a los gustos adolescentes. Así, la escritura colectiva de una novela juego utiliza como modelo un título del tipo escoge tu propia aventura, un género muy de moda en su momento entre los alumnos que da la opción de elegir entre distintas continuaciones de la historia (COLOMER, RIBAS y UTSET, 2003).

146

Como muestra esta sucinta panorámica de los tipos de lecturas que se ofrecen en distintos proyectos, esta metodología destaca por su potencialidad para crear corrientes de circulación entre acervos muy diversos, lo cual favorece la toma de contacto con obras distantes en el tiempo o alejadas de los referentes personales de los alumnos y de las tradiciones escolares. Las entradas a partir del tema, tópico o recurso funcionan como vías de acceso que facilitan la comprensión de obras de géneros y niveles distintos del sistema literario. Esta potencialidad de los proyectos para que la agrupación de lecturas que pertenecen a distintos niveles del sistema literario revierta en su accesibilidad constituye una aportación de esta metodología a la ampliación de las posibilidades de fruición de los lectores.

2.4 PROGRESAR EN EL DOMINIO DE LAS HABILIDADES INTERPRETATIVAS

Para avanzar en su capacidad de fruición de una diversidad de textos literarios, el lector debe ir diversificando sus niveles de lectura de forma que incorporen las claves que le permitan profundizar en la interpretación (COLOMER, 2005, pp. 92-95). En este terreno los proyectos han dado frutos interesantes, porque abordar la lectura con unos objetivos determinados y

explícitos ha mostrado su rentabilidad para poner en juego en cada contexto la mirada que permite acceder al ángulo más revelador.

Vale la pena señalar algunos factores, consustanciales a la metodología de los proyectos, que resultan clave en la activación de miradas interpretativas eficaces para profundizar en las lecturas.

- *Propiciar la adopción de un rol activo ante los textos que impele al alumno a poner en juego las estrategias de lectura que necesita para llevar a cabo la tarea encomendada.* La perspectiva de autor, recitador, antólogo, comentador... hace consciente al alumno de lo que debe buscar en las lecturas que se le proporcionan como modelo de escritura o como base de su recitación o comentario, por ejemplo. La adopción de este rol actúa como catalizador de las claves significativas en cada contexto. Esto quiere decir que el alumno será capaz de apropiarse de los conocimientos necesarios para identificar el funcionamiento del mecanismo literario que es objeto de su observación. Como mostrarán los ejemplos de este epígrafe, la intencionalidad de lectura que se escenifica en los diferentes proyectos permite diversificar los modos de acercarse al texto incorporando claves formales, estructurales, simbólicas, retóricas, temáticas... No olvidemos que este ha sido uno de los objetivos más perseguidos, aunque con escaso éxito, por metodologías como el comentario de texto. Es relevante, por tanto, mostrar que los proyectos literarios, al implicar al alumno en la comprensión de la literatura como artefacto, han probado su rentabilidad para construir una mirada analítica que incorpora diferentes tipos de aprendizajes literarios.
- *Crear contextos significativos para el uso de un lenguaje meta-literario que permitan avanzar en la expresión de las valoraciones sobre las lecturas.* En los proyectos, las actividades para aprender a hablar sobre las lecturas se ligan a distintos objetivos: compartir las lecturas –a través de discusiones o foros, por ejemplo–, comparar el funcionamiento literario en distintas lecturas para luego explicitar los rasgos comunes... Todas estas actividades pueden orientarse hacia la evaluación formativa, bien del saber hacer, cuando, por ejemplo, resulta necesario poner nombre a las características de las lecturas para convertirlas en criterios para la realización de la tarea de escritura, bien de los saberes adquiridos a través de actividades de recapitulación en las que se identifican y etiquetan los aprendizajes que se han ido construyendo. Estas dos vías resultan eficaces para dar sentido a la reflexión sobre las convenciones literarias y para vehicular

dichas reflexiones hacia la adquisición del lenguaje metaliterario que permite profundizar en la interpretación de las lecturas.

- *Seleccionar los aspectos de las lecturas significativos para la tarea encomendada, y solo estos, es otra condición favorable al éxito en la interpretación.* Un rasgo constitutivo del enfoque de la lectura en la metodología de los proyectos es su focalización hacia las características de las lecturas relevantes para los objetivos de cada proyecto. Concentrar las demandas de interpretación sobre cada texto en las que sean adecuadas para el uso que se da a este acercamiento en cada proyecto evita la dispersión que lastra muchos ejercicios escolares sobre la lectura literaria que acostumbran a exigir «un poco de todo». También en este caso el proyecto se distancia del comentario de texto que, con su vocación de exhaustividad, puede acabar fosilizando el acercamiento al texto literario de manera que para el alumno solo acabe teniendo sentido como tarea escolar.

Se describen a continuación algunas de las formas en que los proyectos literarios ponen en juego las distintas claves interpretativas.

148

La creatividad de los docentes ideando tareas originales en torno a la lectura ha dado paso a tipos de miradas con poca tradición escolar. Destaca en este sentido el proyecto de interrogar al Quijote a partir de los problemas del presente: «Tengo una pregunta para vuesa merced, señor don Quijote» (EQUIPO LEER.ES, 2010). Esta consigna lectora posibilita, siguiendo la clasificación de Dufays, Gemenne y Ledur sobre los tipos de lectura interpretativa (1994, p. 204), una mirada externa y actualizadora sobre el clásico. La perspectiva moral resulta muy eficaz para descubrir las reglas de comportamiento que se desprenden de las palabras de Don Quijote y para pensar en las aplicaciones que pueden tener actualmente.

Otra vía original para activar las claves interpretativas consiste en crear situaciones de lectura retadoras que impulsen al alumno a buscar las conexiones entre narraciones en distintos soportes. En esta dirección apuntan las relaciones entre novelas y películas propuestas por Fontich que van más allá de la habitual relación entre la novela y su versión cinematográfica. Por ejemplo, el esfuerzo de encontrar similitudes y diferencias entre el tratamiento literario y el cinematográfico del tema de la violencia de género en *Terra baixa*, un clásico de la literatura catalana, y la película *Thelma y Louise* (FONTICH, en prensa) permite que los alumnos se apropien del lenguaje metaliterario que necesitan para comparar las estructuras narrativas y la dimensión simbólica de ambas narraciones.

Uno de los modos de lectura más explorados en los proyectos literarios ha sido el intertextual. Los proyectos que se articulan como un itinerario sobre tópicos, al agrupar los textos literarios en torno a un tema o motivo, además de ampliar el corpus de lectura que se ofrece, crean situaciones de lectura en las que el alumno ha de estar atento a los elementos recurrentes. Identificar los rasgos compartidos es una consigna de lectura que afina extraordinariamente la capacidad de observación y dirige sus resultados hacia la apropiación del lenguaje metaliterario que pone nombre a las características observadas. Si tomamos como ejemplo de proyecto literario en forma de itinerario temático el de «La poesía como expresión de sentimientos» (COLOMER, 1998b, 2003) comprobaremos cómo el contraste entre poemas sobre sentimientos permite que el discente ponga en juego estrategias de interpretación dirigidas a descubrir los efectos expresivos de los recursos formales. Apreciar, por ejemplo, cómo la elección de puntos de vista diferentes afecta a la expresión del mismo sentimiento o la relación de los matices con que diferentes poemas tratan el mismo tema con su formalización literaria supone un avance sustantivo en las capacidades interpretativas.

Podríamos multiplicar los ejemplos sobre los niveles de interpretación que se ponen en marcha en los proyectos. Nos limitaremos a señalar que la dimensión comunicativa de esta metodología ha sido especialmente favorable a la profundización en una mirada pragmática sobre los textos. En efecto, cuando los alumnos se enfrentan a las lecturas como autores interesados en ganarse a sus lectores, pasa a ser fundamental descubrir los mecanismos que proporciona cada género para llevar a término su intencionalidad comunicativa. La experimentación del proyecto «El héroe medieval» (COLOMER y OTROS, 2003a)⁵, por ejemplo, mostró que situar a los alumnos en la postura del escritor preocupado por mantener la atención de sus lectores desencadena un proceso de interrogación muy potente sobre los recursos que las novelas de caballerías ponen a su disposición para conseguir su intencionalidad comunicativa: en este caso, atrapar al lector. Revisar las lecturas desde esta pregunta resultó muy efectivo para que los saberes prácticos que, sin duda, los alumnos habían adquirido en las lecturas, se conceptualizasen. El acercamiento que se hizo a las convenciones de género desde la perspectiva de su recepción e intencionalidad incorporó al proyecto dimensiones de la narración a las que no se acostumbra a prestar atención. Así, los alumnos fueron capaces de asociar la estructura episódica de estas novelas con la búsqueda del efecto sorpresa y de darse cuenta de que la resolución del suspense hacia la victoria de los «buenos» está ligada al enaltecimiento de los caballeros característico de una sociedad medieval jerarquizada. Como

⁵ Las siguientes consideraciones sobre la experimentación del proyecto «El héroe medieval» pertenecen a la tesis en la que la autora del artículo desarrolló una investigación-acción sobre este proyecto (MARGALLO, 2005).

muestra este ejemplo, los proyectos crean nuevas situaciones de lectura que requieren enfoques que incorporen la dimensión pragmática a la interpretación de los textos literarios. Pero esta aplicación debe ajustarse en cada caso a las características de los textos y a la función que han de cumplir las lecturas en cada proyecto. Por ejemplo, serán distintos los criterios de selección de los poemas de una antología dependiendo de si su finalidad comunicativa será la publicación o el recitado. La primera propuesta da pie a buscar poemas representativos del tema de la antología, por lo que afina la comprensión global de los textos, mientras que en la segunda se han de seleccionar poemas adecuados para el recitado, lo cual da relevancia al estudio de los efectos de determinados recursos en la oralización.

En definitiva, la confirmación de la potencialidad que en el aprendizaje literario tiene la intencionalidad de las prácticas en las que se inserta dicho aprendizaje (MARGALLO, 2005) plantea la necesidad de incorporar a las claves interpretativas de las lecturas las características relacionadas con las situaciones comunicativas creadas en cada proyecto. Se trata de un reto de calado que exige actualizar la mirada analítica sobre los textos literarios para que se ajuste a la finalidad de cada proyecto. Ello supone sustituir el modelo de análisis estático y exhaustivo que en el paradigma de la enseñanza de la literatura buscaba en las obras la confirmación de las características de un movimiento o los efectos del contexto histórico y cultural, por otro más dinámico que seleccione en cada lectura los niveles de análisis productivos para la realización de la tarea.

2.5 UTILIZAR LA INFORMACIÓN CONTEXTUAL PARA ENTENDER EL TEXTO

Utilizar la información sobre el contexto histórico y cultural para dar sentido a los textos literarios constituye una capacidad ligada al avance en la interpretación. Le dedicamos, sin embargo, un apartado especial porque se trata de un objetivo formativo sobre el que se han operado muchos cambios. En el nuevo modelo de educación literaria la información contextual pierde el protagonismo que había tenido en el modelo de enseñanza literaria centrado en los conocimientos sobre obras y autores. La reacción contra este modelo basado en la transmisión de información hizo que, en un primer momento, se considerase que para formar lectores solo era relevante la información contextual que ayudaba a entender el texto. Posteriormente, se ha recuperado el valor de proporcionar al alumno «un cierto esquema mental diacrónico y sincrónico del funcionamiento de la cultura, sobre todo en lo que respecta a su propia tradición literaria» (COLOMER, 2012, p. 83, traducción de la autora). Resulta interesante comprobar cómo las diferentes formas en que los proyectos dan cabida a la información contextual reflejan las oscilaciones entre los modelos descritos, tal y como ocurre en la escuela.

Una tendencia en expansión, en tanto se ha concretado en proyectos que utilizan las TIC y, en algunos casos, crean redes colaborativas entre centros, es la que liga el aprendizaje de la información contextual a prácticas con una proyección social: compartir el itinerario virtual por las calles de una población en Google Maps («Callejeros literarios»: Domenech y otros [s. a. a]); participar en un homenaje a Miguel Hernández: Domenech y otros [s. a. b]) publicando en una página web carteles interactivos o *glogster* sobre la vida y obra del poeta, o crear una comunidad virtual en Facebook en la que los alumnos participan asumiendo la personalidad de un autor de la Generación del 27 (MARTÍNEZ, s. a.). En todos estos proyectos contrasta la asociación de un soporte innovador con la recuperación del protagonismo de la información contextual, que se utiliza como centro del proyecto a la vez que propicia, aunque de manera secundaria, el contacto personal con los textos. Así, la búsqueda de información sobre los escritores que aparecen en las calles del entorno urbano se acompaña de la elección de un poema que se recitará ante el grupo; el cartel puede contener resúmenes biográficos, pero también comentarios o grabaciones de los poemas de Miguel Hernández, y la participación en los fórums creados en Facebook combina demandas de búsqueda de información en torno a acontecimientos que marcaron a los autores de la Generación del 27 –homenaje a Góngora, publicaciones, guerra civil...– con las que proponen que se seleccione el poema más representativo de cada autor.

Es curioso observar cómo la entrada de las TIC en los proyectos ha resaltado la importancia de conocer información contextual sobre los hechos literarios como una forma de compartir referentes con la sociedad participando en efemérides o descubriendo las alusiones literarias del entorno urbano, por ejemplo. Hacer visibles los referentes literarios que cohesionan una comunidad y animar a los alumnos a compartir sus descubrimientos en la red enfatiza la dimensión social de estos conocimientos. No obstante, debería evitarse el riesgo de que el atractivo de superponer la interactividad tecnológica al aprendizaje de contenidos contextuales acabe teniendo efectos no deseados como reducir el contacto con este tipo de contenido a una especie de «degustaciones» dispersas o renunciar a establecer relaciones significativas entre los textos literarios y su contexto.

Otro grupo de proyectos, articulados en torno a la lectura de clásicos, ejemplifica la tendencia a poner la información contextual al servicio de la comprensión. Así, en «Una *webquest* sobre el *Lazarillo de Tormes*» (DURÁN, 2012) y en «Una *wikilibreta* de vacaciones» (FONTICH, 2008), se requiere de los alumnos que relacionen la información sobre el autor o el contexto social con algunos aspectos de la lectura. Cada uno de estos proyectos aborda esta conexión de manera diferente. En el caso de la lectura del *Lazarillo*, para superar la lejanía del clásico, la búsqueda de información

se propone como un paso previo que facilita el acceso a la obra. El formato de *webquest* favorece una búsqueda de información guiada que permitirá al alumno familiarizarse con el contexto de la obra. En la lectura de *Llibreta de vacances*, en cambio, son las preguntas que surgen del texto las que conducen a la búsqueda de información. Una vez identificadas las alusiones a la realidad histórica del momento o a aspectos sociales que el alumnado desconoce, se pone en marcha una investigación sobre estos aspectos a la que, además, se le da una proyección social: publicarla en un *wiki* a fin de compartirla con otras clases que trabajen la misma lectura.

Finalmente, parece interesante la vía que proponen algunos proyectos que cambian el foco, y en lugar de ligar la información contextual a la lectura, la relacionan con la escritura. Por ejemplo, el proyecto de escribir un lamento por la pérdida de la persona amada tomando como modelo la «Égloga I» de Garcilaso de la Vega (ZAYAS, 2011) determina que esta queja se ponga en boca de algún personaje mitológico que padeciera un desengaño amoroso. Esta demanda hace significativa la búsqueda de información sobre la mitología grecolatina que se utilizará como fuente para contextualizar el texto de creación propia. En la misma línea, la propuesta de escribir una novela a tres voces imitando la estructura de *Ramona, adéu*, de Montserrat Roig, (FARRERAS y MANRESA, 2002) incorpora la demanda de buscar información histórica, social y cultural sobre las tres épocas en que se ha de situar cada voz. La exploración de información contextual que proponen ambos proyectos aprovecha la postura de autor para que los alumnos se apropien de manera significativa de informaciones contextuales. Esta vía puede ser muy rentable porque la mirada de autor permite aproximarse al contexto con el deseo de entenderlo y de captar las corrientes de influencia entre una época y los personajes que en ella se sitúan.

152

3. EFECTOS DEL TÁNDEM ENTRE PROYECTOS DE TRABAJO Y TIC EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO

El recorrido trazado en este artículo carece de la exhaustividad que requeriría un balance riguroso sobre la evolución de los proyectos literarios. Sí da pie, en cambio, a unas primeras impresiones sobre algunos efectos de la incorporación de las TIC a los proyectos y a una valoración sobre las aportaciones de esta metodología a los objetivos de formación del lector literario.

La implantación de las TIC ha potenciado la proyección social de la lectura literaria, bien creando comunidades virtuales que comparten sus opiniones sobre determinadas obras, bien proporcionando auditorios a las producciones de los alumnos. Otro efecto positivo de las TIC ha sido el dina-

mismo que han aportado al diseño de las actividades instrumentos como los diaporamas, para crear álbumes de texto e imagen, los *glogster* o carteles interactivos, los geolocalizadores y los multimedia con múltiples formatos que incorporan audio y vídeo. Es de esperar que la expansión constante de los recursos virtuales siga traduciéndose en aplicaciones imaginativas que, como las señaladas en este artículo, encuentran su encaje en el seno de proyectos de trabajo.

En cuanto a la relación de los proyectos con los objetivos formativos de la educación literaria, parece que la introducción de las TIC ha tendido a asociarse a los contenidos relacionados con la animación lectora, la conexión personal con los textos y la búsqueda de información contextual frente a las estrategias de interpretación. Seguramente, el arrinconamiento de uno de los objetivos fundamentales de la educación literaria se explica por la tendencia, natural en una primera fase de implantación de las TIC, a explorar los objetivos más fácilmente trasladables al entorno digital. Como apuntamos en el apartado dedicado al trabajo de las habilidades interpretativas, precisamente uno de los retos pendientes de la didáctica es ajustar los conocimientos literarios y las claves interpretativas a las finalidades específicas del contexto comunicativo de cada proyecto. La introducción de las TIC en la metodología de los proyectos podría contribuir a explorar la relación entre los tipos de miradas más adecuadas para interpretar determinado tipo de obras con finalidades diferentes. Para avanzar en esta línea pueden servir de ejemplo algunos trabajos procedentes de la investigación didáctica en francés que han desarrollado modelos de interpretación de los textos en relación a las «tareas-problema» o proyectos⁶. En este sentido, parece necesario reforzar la apuesta por esta metodología con un acervo de propuestas en el que se concretaran las claves interpretativas en relación a las lecturas y las finalidades comunicativas de cada proyecto.

Sin duda, la integración de las TIC en los proyectos se encuentra ahora en una fase inicial, por lo que todavía debemos esperar para asistir a un despliegue más completo de sus posibilidades. Sería deseable que ese crecimiento estuviera orientado por un diálogo entre esta metodología y los recursos virtuales que tenga en cuenta las necesidades formativas de la educación literaria.

⁶ Para citar solo dos ejemplos, nos referiremos a la aproximación a la lectura literaria de Dufays, Bemenne y Ledur (1996) que incluye actividades sobre textos literarios y a la propuesta sobre secuencias literarias de Sabbah (2006).

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPS, Anna (1994). «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 2, pp. 7-20. Traducción al español: Anna CAMPS (comp.) (2003), «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica», en *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 33-46.
- (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, Teresa (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria». *CL & E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 9, pp. 1-31. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>, [consulta: junio de 2010].
- (1996). «La evolución de la enseñanza literaria». *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, n.º 8, pp. 127-171.
- (1998a). «L'ensenyament de la literatura», en Anna CAMPS y Teresa COLOMER (coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: ICE-UBE/Horsori, pp. 85-103.
- (1998b). «Itineraris literaris: la poesia com a expressió de sentiments», en Anna CAMPS y Teresa COLOMER (coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: ICE-UBE/Horsori, pp. 177-188.
- (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido». *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 22, n.º 4, pp. 6-23.
- (2003). «Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo». *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 1, pp. 99-111.
- (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). «L'ensenyament de la literatura a l'ESO: primeres preguntes». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 56, pp. 81-87.
- y OTROS (2003a). «El héroe medieval: un proyecto de literatura europea», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 71-82.
- , RIBAS, Teresa y UTSET, Marta (2003). «La escritura por proyectos: "Tú eres el autor"», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 61-70.
- DOMENECH, Lourdes (2005-2011). «Greguerías en torno al motivo del agua». *Materiales de Lengua y Literatura*. Disponible en: www.materialesdelengua.org/EXPERIENCIAS/greguerias/greguerias_index.htm, [consulta: abril de 2012].
- (2011). «Días de Reyes Magos, una secuencia de lectura en el aula». *A pie de aula. Blog de una docente de lengua más*. Disponible en: <http://apiedeaula.blogspot.com/2011/02/dias-de-reyes-magos-una-secuencia-de.html>, [consulta: abril de 2012].
- y OTROS (a). «Callejeros literarios». Disponible en: <http://sites.google.com/site/callejerosliterarios/>, [consulta: abril de 2012].
- y OTROS (b). «Homenaje a Miguel Hernández». Disponible en: <https://sites.google.com/site/homenajemiguelhernandez/propuesta-didactica>, [consulta: abril de 2012].
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Lois y LEDUR, Dominique (1994). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2.ª edición. Bruselas: De Boeck & Larcier.

- DURAN, Carme (2012). «Llegir per escriure i escriure per llegir: una webquesta sobre el *Lazarillo de Tormes*». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 56, pp. 19-26.
- EQUIPO LEER.ES (2010). «Tengo una pregunta para vuesa merced, señor don Quijote». *Leer.es*. Disponible en: http://leer.es/wp-content/uploads/web_quijote/index.html, [consulta: abril de 2012].
- FARRERA, Núria (2003). «Escribiendo críticas teatrales. Experiencia de secundaria», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp.153-159.
- FARRERAS, M. Carme y MANRESA, Mireia (2002). «“Ramona, adéu”», de Montserrat Roig, una novel·la de revoltes». *Xtec.cat*. Disponible en: www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/ramona/index.htm, [consulta: abril de 2012].
- FONTICH, Xavier (2008). «Lectura i escriptura a secundària: una wikillebreta de vacances». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 44, pp. 41-58.
- (en prensa). «Diàleg, cinema i interpretació literaria a l'ESO. Una lectura de *Terra baixa*, d'Àngel Guimerà». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*.
- GONZÁLEZ GOÑI, Silvia y HERNÁNDEZ, José (2011). «Poesía eres tú», en *Poemario colectivo «Poesía eres tú»*. Disponible en: <http://proyctopoesiaerestu.wordpress.com/sobre-este-proyecto/>, [consulta: abril de 2012].
- GRACIA, M. Carmen y GALLARDO, Antonio (2006). «El antihéroe, el amor cortés y la parodia en el *Quijote*». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 41, pp. 31-42.
- JOVER, Guadalupe (coord.) (2009). *Libro Abierto. Boletín de Información y Apoyo. Separata 35: Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/separatas/libroA35-feb09separata.pdf, [consulta: abril de 2012].
- MARGALLO, Ana María (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Tesis presentada en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2012). «La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 57, pp. 22-35.
- MARÍN, Beatriz y GARCÍA FERREIRA, Laura (2008). «Podcàsting literari a la classe de llengua». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n.º 44, pp. 75-85.
- MARTÍNEZ, Sonia (s. a.). «Secuencia didáctica: los artistas de la Generación del 27 en Facebook». Disponible en: https://docs.google.com/View?id=dgpwr8q7_17gs8wvncb, [consulta: abril de 2012].
- MILIAN, Marta (2003). «Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar», en Anna CAMPS (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 127-134.
- SABBAH, Hélène (2006). *Travailler en séquence au lycée en français*. París: Hatier.
- SIMÓ, Victoria (s. a.). «Proyecto “El doble”, una vivencia literaria». *Gretel. La literatura infantil a la UAB*. Disponible en: <http://literatura.gretel.cat/es/made-in-gretel/ejemplos-proyectos-literarios>, [consulta: abril 2012].

ZAYAS, Felipe (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

— y PÉREZ ESTEVE, Pilar (2010). «Aprendo a navegar... por el Club de lectores Kirico». *Leer.es*. Disponible en: <http://docentes.leer.es/2010/06/18/caza-del-tesoro-aprendo-a-navegar-por-el-club-de-lectores-kirico-felipe-zayas-y-pilar-perez-esteve/>, [consulta: abril de 2012].