

# LECTURA, ESCRITURA Y APRENDIZAJE LITERARIO EN LOS PROYECTOS DE TRABAJO ESCOLAR

ANA MARÍA MARGALLO GONZÁLEZ\*

*Uno de los aportes de los proyectos de trabajo escolar al nuevo paradigma de la educación literaria consiste en la articulación del aprendizaje de contenidos literarios con las prácticas de lectura y escritura. La aplicación de la investigación-acción a la experimentación de un proyecto literario en un cuarto año de secundaria detectó la necesidad de fortalecer el aprendizaje de los contenidos literarios frente al predominio de los aprendizajes referidos al uso. La vía para conectar los conocimientos procedimentales y los conceptuales en los proyectos pasa por la creación de espacios de explicitación donde los alumnos construyan un discurso metaliterario a partir de su experiencia lectora y sus necesidades de escritura.*



*One of the contributions of the projects of school work to the new paradigm of literary education involves the articulation of learning literary contents with the practices of reading and writing. The application of research action to the experimentation of a literary project in the fourth year of a secondary school in Spain revealed a need to strengthen the learning of literary contents in contrast to the predominance of the learning process regarding the writing task. The way to connect the procedural and conceptual knowledge in the projects is determined by the creation of spaces of explicitation where the students build a metaliterary speech from their reading experience and their writing needs.*

## Introducción

¿Por qué los proyectos de trabajo no acaban de cuajar como alternativa a la enseñanza tradicional de la literatura? ¿Qué impide la adopción de esta propuesta avalada por la Didáctica en las aulas de secundaria? Es llamativa, en efecto, la distancia entre la defensa que desde la Didáctica se hace de los proyectos de trabajo y su implantación desigual en los institutos españoles, donde la asignatura de Literatura sigue organizándose en torno al eje cronológico.

Mi experiencia como formadora de profesores de secundaria me ha puesto en contacto en numerosas ocasiones con una visión simplificadora según la cual los proyectos se reducen a un conjunto de actividades motivadoras que, sin embargo, no permite avanzar en el programa de la asignatura. Los profesores, formados en un modelo basado en la transmisión de conocimientos, piensan que el protagonismo de las prácticas de lectura y escritura característico de los proyectos resta solidez a los posibles aprendizajes literarios. Parece, por tanto, que uno de los orígenes de la desconfianza hacia los proyectos reside en la valoración negativa de su incidencia en la adquisición de conocimientos. Esta desconfianza cuestiona la esencia misma de los proyectos de trabajo, que aspiran a que la inserción de la lectura y la escritura en un contexto con intencionalidad comunicativa favorezca la asimilación de los aprendizajes.

Aunque algunos autores han defendido las bondades de los proyectos literarios (Colomer, 1996; Lerner, 2001; Escribà y Ferrer, 1994), se ha progresado muy poco en la investigación sobre cómo contribuyen a la adquisición de la competencia literaria. Y si pretendemos convencer a un profesorado reticente a los beneficios de este tipo de programación literaria, urgen estudios que profundicen la manera en que los alumnos aprenden literatura en las secuencias literarias en forma de proyecto. Este artículo expone algunos resultados de una investigación (Margallo, 2005) sobre enseñanza literaria a través de proyectos de trabajo en la que se aplicó una metodología de investigación-acción en la experimentación de un proyecto en la etapa secundaria, a fin de saber cómo este tipo de secuencias permite progresar en la adquisición de competencia literaria.



La investigación-acción permitió obtener información muy contextualizada sobre los efectos de la relación entre lectura y escritura, característica de los proyectos, en el aprendizaje literario. La focalización de esta metodología hacia la práctica del proyecto en el aula hizo emerger algunos desajustes en las relaciones entre los “saber hacer” y los saberes. En concreto, permitió detectar problemas que remitían a la distancia entre la elaboración de conceptos y su uso, de forma que los alumnos adquirían conocimientos prácticos para los que, sin embargo, carecían de representación mental y metalinguaje, por falta de actividades en las que se hubieran hecho explícitos.

En las páginas siguientes intentaré dar cuenta de cómo el proceso de investigación-acción creó espacios de explicitación en el aula en los cuales los alumnos construyeron un discurso metaliterario que facilitó el uso conceptual y la adecuación práctica de las convenciones del género a la tarea de escritura. Además, describiré el sentido de las intervenciones efectuadas que, mediante actividades puente, intentaron vincular, por un lado, los saberes prácticos procedentes de las lecturas con su conceptualización en el marco del género literario, y por el otro, los conceptos literarios formalizados sobre el género y su traslado a la propia escritura.

Los resultados que se muestran aquí intentan ofrecer vías para facilitar la conexión de los conocimientos procedimentales y los conceptuales en las aulas y para establecer la idoneidad didáctica de los proyectos de trabajo para el progreso de la competencia literaria.

## La investigación en torno al proyecto *El héroe medieval*

Esta investigación se dirigió a la experimentación del proyecto literario *El héroe medieval*<sup>1</sup> en forma de crédito variable trimestral para cuarto año de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en Mollet, España<sup>2</sup>. Mi rol como profesora e investigadora siguió las pautas de la observación participante (Latorre, 2003), combinando la observación y la participación directa.

Los instrumentos de recogida de información –mi diario como profesora-investigadora, los cuestionarios y ejercicios producidos por los alumnos, los borradores y las versiones definitivas de la novela redactada entre toda la clase– proporcionaron información muy contextualizada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura en el proyecto.

En consonancia con la metodología de la investigación-acción utilizada<sup>3</sup>, que considera el aula no solo fuente de datos sino un contexto dinámico que plantea dificultades a las que se ha de dar respuesta, decidí experimentar dos veces el proyecto, de forma que en la segunda experimentación se introdujeran intervenciones que actuaran sobre los problemas detectados en la primera experiencia. Este movimiento en espiral de la acción a la investigación y de nuevo a la acción escenificó el protagonismo de los problemas detectados en el aula. No olvidemos que el trabajo aspira a respaldar la apuesta por los proyectos literarios con argumentos convincentes para un profesorado que desconfía de las propuestas renovadoras impuestas desde el ámbito de la investigación.

Para salvar este desencuentro, los dispositivos didácticos aquí propuestos son el resultado de un diseño metodológico que pone en primer plano las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje literario para esforzarse en dar respuesta a estas demandas.

La decisión de ampliar el contexto de la investigación de manera que cubriera dos experimentaciones del proyecto me permitió, en un primer momento, detectar las incidencias o desajustes que surgieron en torno al aprendizaje literario y en un segundo momento, proponer e implementar mejoras que resolvían dichos desajustes. En este sentido, el profesor puede ver cómo líneas de actuación generadas en este proceso se presentan como una respuesta a problemas reales detectados en torno a la asimilación de los contenidos literarios a través de la lectura y la escritura en un proyecto impartido en clase.

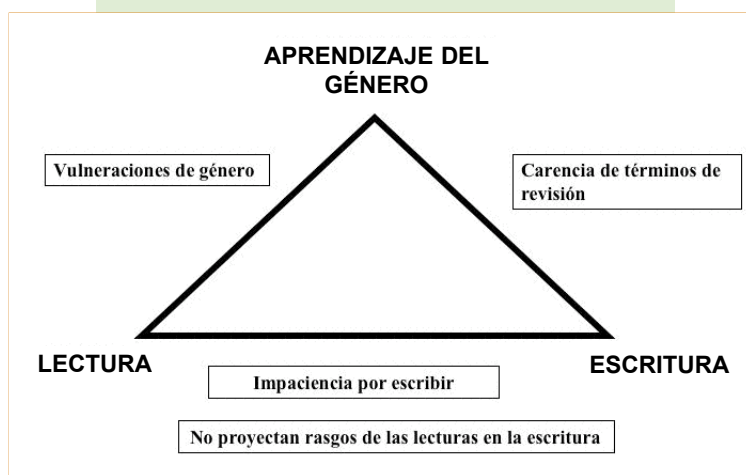
El proyecto *El héroe medieval* propone la escritura de una novela de caballería a fin de enseñar contenidos literarios y hacer progresar a los alumnos en la escritura narrativa a partir de las lecturas. La secuencia didáctica<sup>4</sup> se divide en dos partes. En la primera, los alumnos leen textos relacionados con algunos de los episodios que suelen dibujar la trayectoria de los héroes, tales como el origen noble y el nacimiento de incógnito, el viaje que provoca un cambio de fortuna, el descubrimiento de su origen noble, etc. Una vez que los alumnos se han puesto en contacto con distintas concreciones argumentales de cada uno de estos episodios, deben decidir colectivamente cómo lo plasmarán en el guión colectivo de su novela. La siguiente tabla muestra la plantilla que sirve de base a la propuesta argumental del primer capítulo de la novela e ilustra cómo se guían las decisiones que los alumnos han de tomar teniendo como referencia los distintos orígenes nobles de Tristán, Fresno, Sígurd y el Rey. En la segunda parte de la secuencia se reparten los guiones a grupos pequeños que los utilizarán como punto de partida para la redacción de su capítulo.

Plantilla con la que los alumnos trabajan el primer capítulo de la novela

Nombre del héroe	Quiénes son sus padres	Motivo de la ocultación de su nacimiento	Quién es su protector o tutor	Tipo de educación que recibe

La integración del aprendizaje literario en un proyecto de escritura tiene la ventaja de imprimirle intencionalidad: el alumno necesita extraer de las lecturas los conocimientos literarios que le permitirán desempeñar la tarea de escritura. Frente al enfoque tradicional de la enseñanza literaria basada en la transmisión de contenidos, los proyectos, al articular la adquisición de contenidos literarios con las prácticas de lectura y escritura, aspiran a que el aprendizaje literario sea significativo para el estudiante.

FIGURA 1: Polos de articulación de un proyecto de trabajo



## Desajustes entre la lectura, la escritura y el aprendizaje literario

En la primera experimentación de *El héroe medieval* emergieron algunos problemas en las relaciones entre las prácticas de lectura y escritura y la adquisición de conocimientos sobre las convenciones del género. El proceso de investigación-acción sacó a la luz, por tanto, que la articulación entre saberes prácticos y conceptuales, base sobre la que los proyectos fundamentan el avance en la competencia literaria de los alumnos, ha de cuidarse con intervenciones específicas si queremos evitar que la principal aportación de estos proyectos a una nueva manera de entender la educación literaria se convierta también en su punto débil.

Si representamos visualmente los polos sobre los que se articula un proyecto, como muestra la Figura 1, podríamos situar la lectura y la escritura en la base de la pirámide por tratarse de habilidades prácticas. El aprendizaje de las características del género estaría en el vértice superior, puesto que exige operaciones de abstracción mental para generalizar los rasgos comunes de las lecturas. Si entendemos que los desajustes en el aprendizaje literario observados en la primera experimentación son síntomas de falta de conexión entre alguno de estos tres vértices-tipos de aprendizaje, la Figura 1 sitúa cada uno de estos desajustes entre los polos correspondientes.

Los desajustes entre lectura y escritura se manifestaron en los efectos distorsionadores que impidieron que los textos leídos influyeran en la escritura de los alumnos. Así, mientras leían, los alumnos se mostraban impacientes por comenzar a escribir pero, en cambio, cuando llegó el momento de hacerlo no volvieron sobre las lecturas para utilizarlas como modelo de su capítulo de la novela de caballerías. Esta falta de conexión entre las lecturas y la escritura se explica, en parte, por la división del proyecto de *El héroe medieval* en dos partes separadas en el tiempo: en la primera, los alumnos leen numerosas muestras de novelas de caballerías al tiempo que arman el guión argumental de la novela colectiva, mientras en la segunda parte se reparten los guiones de cada capítulo a los grupos que se encargan de desarrollarlos narrativamente. La distancia entre ambos momentos suspendió el efecto inmediato de los textos modelo en la escritura de los alumnos.

En lo que se refiere a las relaciones entre los saberes prácticos, lectura y escritura, y el aprendizaje conceptual de las características de género, se observan dos tipos de desajustes:

- a) *Algunos elementos argumentales vulneran las convenciones del género.* En algunas propuestas argumentales, así como en los borradores de algunos grupos, aparecieron errores que delataban una deficiente asimilación de los rasgos de las novelas de caballerías. Por ejemplo, en una de ellas, un caballero se instala en

Valencia con su esposa y trabaja como descargador de mercancías en el puerto. Es claro que tras esta propuesta alienta el deseo de los estudiantes de dar realismo a la historia, porque, argumentan, tras tanta batalla, también tiene que ganarse la vida para alimentar a su familia. Esta propuesta argumental entra en colisión con el idealismo de las novelas de caballerías. En otra de las propuesta presentadas, el protagonista se va del castillo donde lo han acogido a escondidas y robándole a su protector la espada y el escudo. Aquí también se observa cómo esta conducta desleal del protagonista atenta contra las reglas de la Caballería.

b) *Los alumnos carecen de términos que les permitan revisar la inclusión de su escritura en el marco del género.* En la fase de revisión, el alumno no tiene términos que le permitan controlar la adecuación de su texto a los rasgos distintivos de estas novelas. Aunque estaba segura de que con las lecturas habían logrado familiarizarse con la estructura episódica de estos relatos o con el carácter plano de los personajes, no podía pedirles que proyectaran estos rasgos en su novela, puesto que no los habíamos nombrado como rasgos definitorios del género.

Tanto las concreciones argumentales que vulneran convenciones del género como la carencia de términos en la revisión constituyen síntomas de la distancia entre los “saber hacer” y los saberes de los alumnos. Al no haberse creado espacios de explicitación de las características del género, se produce una distancia entre lo que los estudiantes son capaces de reconocer en las lecturas y lo que pueden nombrar o aplicar en su escritura. Así, los alumnos pueden no tener ningún problema para reconocer que los protagonistas de las novelas son un dechado de virtudes, pero si no se les ha dado el término de “idealismo” que les permita referirse a ese rasgo, el aprendizaje no se habrá consolidado como tal.

Los desajustes que acabamos de describir entre lectura, escritura y aprendizaje conceptual son síntomas del mismo problema: no basta exponer a los alumnos a un cierto número de textos modelo para que asimilen rasgos de las lecturas que luego podrán o no utilizar en su

escritura. Para que el aprendizaje de los rasgos comunes de las lecturas tenga lugar, se deben definir los objetivos de enseñanza de la escritura sobre los que se va a trabajar. La impregnación de las lecturas no se produce de manera natural y espontánea sino que debe dirigirse y hacerse explícita. Las siguientes palabras de Anna Camps señalan la necesidad de determinar las vías por las que los textos leídos inciden en el progreso de composición escrita:

Nuestra hipótesis es que no es la imitación de los textos, sino los conceptos que los alumnos construyen durante la lectura y el comentario en relación con los objetivos y necesidades de la producción posterior lo que permite una relación fructífera entre leer y escribir. (Camps, 1994: 243-244)

Esta observación coincide con nuestro diagnóstico sobre la necesidad de que los alumnos se enfrenten a las lecturas atentos a los rasgos de género que se convertirán en criterios para la redacción de su novela. En el caso de las secuencias en forma de proyecto, esto se traduce en crear espacios que visibilicen el aprendizaje conceptual. En efecto, la representación de la tarea de escritura, el “qué haremos”, es tan potente que diluye la de la adquisición de contenidos o el “qué aprenderemos.” Como mostraron los desajustes entre los saberes prácticos y los conceptuales descritos, los objetivos de aprendizaje literario necesitan de espacios de reflexión donde se hagan explícitos los conocimientos que se activan en las prácticas de lectura y escritura. A continuación, describiré el sentido de las intervenciones destinadas a reforzar en el proyecto *El héroe...* el eje de los aprendizajes, para así compensar la fuerza del eje procedimental.

## Invisibilidad de los aprendizajes literarios

La ausencia de una representación mental de las características del género al que pertenecían las lecturas repercutió en la dificultad de los alumnos para proyectar estas características en la novela solicitada. Estos desajustes en las relaciones entre lectura, aprendizaje literario y escritura señalan lo que a nuestro entender puede convertirse en un punto débil de los proyectos: la distancia entre los conceptos literarios y su uso. La integración del aprendizaje literario

en un proyecto de escritura tiene el riesgo de que los contenidos conceptuales se disuelvan en forma de contenidos procedimentales. El aprendizaje de los contenidos literarios se hace de una manera no consciente por parte del alumno, lo cual, si por un lado lo hace más digerible que los métodos de enseñanza tradicionales en los que es difícil aproximar el hilo conductor conceptual a los intereses de los alumnos, por otro se resiente de la indefinición del papel que juega a lo largo del proyecto.

En otras palabras, la investigación ha mostrado cómo en estas secuencias los alumnos adquieren conocimientos prácticos que son capaces de poner *en acción*<sup>5</sup> en las actividades de lectura, pero que, en cambio, no pueden nombrarlos si estos no han sido también *objeto de reflexión* y, por tanto, no se han explicitado. Así, la invisibilidad de los saberes literarios sobre el género se proyecta en la dificultad para ajustar la producción escrita a las convenciones de la novela de caballerías, tanto en la fase de planificación como en la de revisión.

Es necesario, por tanto, cuidar la articulación entre saberes prácticos y conceptuales, base sobre la que los proyectos fundamentan el avance en la competencia literaria de los alumnos, con intervenciones específicas. En este sentido, en la segunda experimentación de la secuencia se crearon espacios de construcción del discurso metaliterario sobre las lecturas.

Para favorecer la conexión entre producir textos literarios (“hacer literatura”) y comprender o interpretar textos literarios (“aprender literatura”) eran necesarias actividades puente entre los saberes prácticos procedentes de las lecturas y su conceptualización en el marco del género literario. Se trataba de que los alumnos fueran capaces de explicitar los rasgos del género a partir de su experiencia lectora.

En este sentido, las actividades que diseñé para hacer visible el aprendizaje literario utilizaron, respectivamente, el papel de la lectura y el de la escritura en la secuencia: por un lado, un *Test sobre las características de la novela de caballerías* –que crea un espacio de reflexión para que los alumnos utilicen la experiencia lectora que están adquiriendo para ponerle nombre a los rasgos comunes de estas novelas– y, por el otro, un *Cuestionario sobre el lector implícito* –que sitúa este espacio de reflexión en el momento previo a la escritura del capítulo

con el fin de que los alumnos utilicen su perspectiva de escritores y puedan proyectar en su escritura los rasgos identificados del género–. En lo que sigue desarrollo estas dos actividades.

### *Test sobre las características de la novela de caballerías*

Cuando, en la segunda experimentación de *El héroe medieval*, los alumnos ya habían leído un número importante de fragmentos de novelas de caballerías, me pareció necesario introducir un espacio de recapitulación que les ayudara a volver sobre las lecturas para construir la representación de los rasgos que comparten este tipo de relatos y que permiten incluirlas en el género al que pertenecen. Diseñé el *Test sobre las características de la novela de caballerías* para trabajar sobre la formación de los conceptos literarios ayudando a los alumnos a construir un puente entre la base empírica de las lecturas y la consolidación de los conceptos literarios. Al actuar sobre esta operación mental intento incidir en la dificultad de los alumnos para elevar a categoría general los datos de las lecturas, al tiempo que prevengo los posibles errores, malentendidos o vacíos que se pueden producir en el aprendizaje literario si dejase este proceso en una fase intuitiva.

Entre otras intervenciones encaminadas a la construcción de un discurso metaliterario mediante el cual los alumnos elevan a categoría los rasgos comunes de las lecturas, el *Test sobre las características de la novela de caballerías* se diseñó como una actividad de explicitación con un doble objetivo<sup>6</sup>:

- ◆ Explicitar los contenidos literarios para hacer consciente su aprendizaje.
- ◆ Recontextualizar en el marco del género de la novela de caballerías los rasgos que se captan fragmentariamente en las lecturas.

La actividad se planteó como un test en torno a afirmaciones sobre rasgos genéricos de las novelas de caballerías al que habían de contestar por parejas aportando ejemplos o razonamientos. En el siguiente cuadro se muestra la relación entre los conceptos que me interesaba consolidar y las afirmaciones del *Test* que incidían sobre estos.<sup>7</sup>

## Relación entre los conceptos de literatura y las afirmaciones del *Test*

Conceptos de literatura	Preguntas del test
Separación del tiempo de escritura (siglo XII) y el de la narración (Alta Edad Media).	Las novelas de caballerías reflejan el ambiente de la época en que fueron escritas. (Falso)
Reconocimiento de los personajes y lugares típicos: Camelot, Arturo y sus caballeros, Logres, etcétera.	El protagonista de las novelas de caballerías es siempre el rey Arturo; por eso estos libros pertenecen al llamado "ciclo artúrico". (Falso) La acción de estas novelas suele situarse en la Gran Bretaña y en la Bretaña francesa. (Verdadero)
Características formales del género: narración en 3ª persona.	Las novelas de caballerías están escritas en primera persona adoptando el punto de vista del protagonista para dar a conocer sus sentimientos y reflexiones. (Falso)
Presencia de elementos maravillosos.	La presencia de elementos maravillosos como dragones, enanos, gigantes es típica de las novelas de caballerías. (Verdadero)
Clasificación de la novela de caballerías como género idealista, sin ambiciones de verosimilitud, frente a géneros realistas.	Son novelas realistas, preocupadas por ofrecer una imagen que refleje la vida de los cortesanos en la Edad Media. Los ambientes descritos en estas novelas nos muestran cómo se vivía en la época. (Falso) Es un género alejado del idealismo y preocupado por la verosimilitud. Por eso, presentan al caballero medieval y a la dama una forma verdadera, como personas reales, con sus problemas y contradicciones, sus virtudes y defectos. (Falso)
Relación entre el contexto medieval de una sociedad guerrera y jerarquizada y una literatura que propone como modelo la figura idealizada del guerrero.	El ideal caballeresco refleja las inquietudes de una sociedad en guerra continua que idealiza la figura de guerreros legendarios proponiéndolos como un modelo que imitar. (Verdadero)

El test focaliza la atención de los alumnos hacia los rasgos comunes de las lecturas obligándoles a verbalizar el razonamiento que utilizan para decidir cuáles de estos rasgos son verdaderos y cuáles falsos. Al test trabajado por los alumnos le agregué una columna en la que se les pidió que argumentaran en qué se habían basado para responder si la afirmación era verdadera o falsa. Estas respuestas constituyen lo verdaderamente importante de este ejercicio porque me permitió actuar sobre los procedimientos que

los alumnos utilizaron para construir conceptos. En efecto, cuando en la segunda experimentación utilicé el *Test* como paso previo a la discusión en clase sobre las características de las novelas de caballerías, lo que enriqueció la puesta en común fue contrastar los distintos métodos utilizados por los alumnos para justificar su decisión. Si el *Test* se hubiera limitado a pedir que pusieran Verdadero o Falso al lado de cada afirmación, la discusión habría perdido su poder para actuar sobre los mecanismos de

construcción de sentido y se había reducido a la mera corrección de fallos.

Además, recoger las argumentaciones para plantearlas en una discusión en grupo permite incidir sobre la imagen que los alumnos están construyendo del objeto de estudio, corrigiendo los errores y valorando los aciertos. Esta discusión, por tanto, se ofrece como un instrumento didáctico de gran utilidad al operar con las ideas que los alumnos van formando sobre el género de la novela de caballerías, así como sobre las relaciones que establecen entre las manifestaciones literarias y su conceptualización<sup>8</sup>. Las respuestas de los alumnos orientaron la discusión hacia la consolidación de determinados conceptos. De estas ricas discusiones se pudo concluir la conveniencia de:

- ◆ Aclarar la cronología de la Edad Media pues muchas respuestas situaban la escritura de estas novelas en un tiempo muy posterior a la Edad Media. Fue oportuno hacerles distinguir entre Alta y Baja Edad Media para que fueran conscientes de que su sensación de que las novelas hablan de un tiempo remoto se debe a la diferencia de siglos entre el tiempo que evocan y el de escritura.
- ◆ Extender la noción de “elemento mágico” a sus posibles manifestaciones. Un alumno identificó lo mágico con amuleto, por lo que fue necesario hacerle ampliar el término a la variedad de ejemplos en los que puede concretarse: anillos o espadas con características especiales, poderes sobrenaturales.
- ◆ Trabajar con las nociones de idealismo y realismo. La reflexión en torno al carácter idealista de estas novelas les hizo acudir a elementos familiares: la abundancia de hipérbolos y la presencia de elementos de imaginación indica que no son realistas. Aunque ambos argumentos son correctos, es tarea del profesor explicar en qué consiste la visión idealista ampliando este concepto y relacionándolo con el de “verosimilitud”. Fue clarificador ilustrar ambos conceptos con la evolución del género, recordando la transformación de la novela de caballerías hacia formas realistas en novelas como *Tirant lo blanc*.
- ◆ Conocer la relación entre la sociedad medieval y sus héroes. Esta relación les planteó muchos problemas a los alumnos, pues

exige un enfoque cultural más amplio al que no pueden llegar simplemente mediante sus lecturas. En efecto, a ellos les resulta novedoso plantearse cómo la literatura refleja los valores ideológicos de la sociedad en la que nace. Es el profesor, por tanto, el que debe iniciarles en este tipo de pensamiento crítico que revela, en este caso, cómo la exaltación de los caballeros en estas novelas refleja los valores de una sociedad guerrera y jerarquizada.

De este modo, los argumentos que los alumnos utilizaron en el test para fundamentar sus respuestas ofrecieron una información muy valiosa sobre la manera en que construyen su representación mental del género a partir de las lecturas. En las justificaciones recurrieron a la terminología literaria para dar consistencia a la apreciación de verdadero o falso escogida y, en el uso que hicieron de estos términos, quedó patente el proceso de asimilación de los contenidos literarios que estaban realizando.

En conclusión, la interacción oral que se estableció, tanto entre las parejas de alumnos para contestar al test, como entre el grupo clase y la profesora para la puesta en común, demostró un gran valor pues obligó a los alumnos a desarrollar operaciones mentales que les permitieron clasificar las lecturas y hablar sobre ellas, con un discurso propio de la disciplina. Constituyó, por tanto, un instrumento eficaz para el desarrollo del metalenguaje literario en tanto colaboró en la construcción del discurso sobre las lecturas. Además, la discusión en el seno del grupo grande creó un contexto adecuado para que la transmisión de información adquiriera intencionalidad. Ese fue el caso de las ampliaciones sobre los elementos mágicos o la evolución del género.

### *Cuestionario sobre el lector implícito en la novela de caballerías*

En la segunda experimentación me planteé utilizar la perspectiva de escritores que los alumnos adoptan cuando han de desarrollar el guión argumental del capítulo que les ha tocado, con el fin de hacerles reflexionar sobre los rasgos estructurales del género que podrían luego poner en juego en su capítulo. Me pareció que este



tipo de conceptualización tenía sentido cuando la escritura es inminente, en el momento de la planificación y, además, que debía hacerse cuando los alumnos habían leído ya una novela completa<sup>9</sup>. Esto último les daba una visión panorámica imprescindible para plantearse este tipo de cuestiones estructurales a las que no podrían haber respondido basándose solo en las lecturas fragmentarias.

El *Cuestionario sobre el lector implícito* une dos momentos: el de la adquisición de los términos literarios sobre la estructura y el de la decisión sobre cómo se proyectarían en la escritura. Lo que más me atraía de unir el momento de formalización de conceptos con el de la planificación del propio capítulo fue aprovechar las interacciones entre el plano de los conocimientos literarios y el de la composición escrita. Estaba convencida de que la perspectiva de escritores que en este punto adoptaban los alumnos haría más fructífera su reflexión sobre la composición novelística. Contestar a preguntas sobre composición exige un alto nivel de abstracción; en cambio, la dificultad es menor si estas preguntas se dirigen a los alumnos-escritores que han de explorar los cauces que determinarán el crecimiento de su historia, o, utilizando otra imagen, conocer las reglas del juego marcadas por el género y que han de obedecer, pero que también abren caminos o dan sugerencias para el desarrollo de su narración. Indagar sobre las reglas de composición del género, a cuya sombra redactarán la novela, equivale a conocer el funcionamiento interno del artefacto expresivo del que ellos mismos se han de valer. En resumen, la perspectiva de escritores los situaría en un nivel de observación más profundo y motivador que, sin duda, haría más efectiva su reflexión en torno a la estructura novelística.

Una vez decidido el potencial didáctico de utilizar la tarea de escritura para consolidar el concepto de género, necesitaba justificar ante el alumno la necesidad de una actividad que le obligaba a reflexionar sobre las lecturas en un momento en que estaba impaciente por ponerse a escribir. Me pareció que situarse en la postura del escritor que piensa en sus lectores daba sentido a la reflexión: la revisión de los rasgos de la novela de caballerías tiene sentido si se focaliza hacia los recursos del género para atrapar al lector.

La actividad del *Cuestionario sobre el lector implícito en la novela de caballerías* apela a la experiencia lectora del alumno para que este responda a preguntas sobre los rasgos de la novela de caballerías que afectan a la construcción de la novela desde la perspectiva del escritor que piensa en sus posibles lectores. Introducir la representación del destinatario supone un estímulo inmediato para despertar la interrogación sobre cómo seducirlo, pregunta que centra y da sentido a la cuestión: ¿qué medios me ofrece este género para lograrlo? Para ver la conexión que establecí entre estos elementos nada mejor que reproducir la introducción del ejercicio.

### **Presentación del *Cuestionario sobre el lector implícito en la novela de caballerías***

Antes de empezar a escribir vuestro capítulo es importante que reflexionéis sobre los rasgos de la novela de caballerías que conocéis de una forma intuitiva a partir de las diferentes lecturas que habéis realizado.

El género al que pertenece vuestra novela, como todos los narrativos, tiene un objetivo fundamental: atrapar al lector, cautivar al destinatario con la historia que se cuenta para que este sienta interés por acabar la lectura. Ahora bien, los recursos que utiliza la novela de caballerías son diferentes de los que utilizaría, por ejemplo, una novela policíaca actual. Por eso, vais a hacer un ejercicio en el que, a partir de lo que sabéis, decidiréis cuáles son los “trucos” o procedimientos que utilizaréis en vuestra novela de caballerías para conquistar a vuestros lectores.

A continuación tenéis que distinguir entre afirmaciones verdaderas y falsas sobre cómo el autor de novela de caballerías tiene en cuenta al destinatario. Están agrupadas en pares; después de decidir cuál es la verdadera, anotad de qué manera incidirá esa característica en vuestra novela: ¿os sugiere recurrir a algún motivo en especial, tratar de algún modo a los personajes...?

Los rasgos literarios de composición que introduce fueron elementos que podían definirse a partir de los efectos en el lector, como la estructura, la relación con la tradición o los elementos de tensión narrativa. Junto al término

literario de cada rasgo, presentaba también un par de afirmaciones entre las que el alumno tenía que distinguir la verdadera, y decidir si la reflejaría en su capítulo. El siguiente cuadro reproduce algunos enunciados de este ejercicio:

**Ejercicio incluido en el *Cuestionario sobre el lector implícito en la novela de caballerías***

**RELACIÓN CON LA TRADICIÓN**

- A. Al lector de las novelas de caballerías le gusta identificarse con un género cuyas claves conoce de antemano: por eso en estas novelas los autores utilizan motivos y personajes de la tradición, introduciendo algunas variantes.
- B. Para el lector de estas novelas la originalidad es un aspecto fundamental; por ello en cada novela los autores inventan tipos de personajes y motivos completamente nuevos.

La verdadera es \_\_\_ y creemos que se puede plasmar en nuestro capítulo de la siguiente forma:

---

---

**ESTRUCTURA**

- A. Lo que más disfruta el lector de novelas de caballerías es la sucesión de acciones y hechos valerosos. Por eso, la narración introduce constantemente aventuras sorprendentes, personajes portadores de problemas no previstos.
- B. El lector de este tipo de novelas prefiere una estructura lineal en la que se desarrolle un solo tema o motivo, sin intercalar personajes o motivos secundarios.

La verdadera es \_\_\_ y creemos que se puede plasmar en nuestro capítulo de la siguiente forma:

---

---

**ELEMENTOS DE TENSIÓN NARRATIVA**

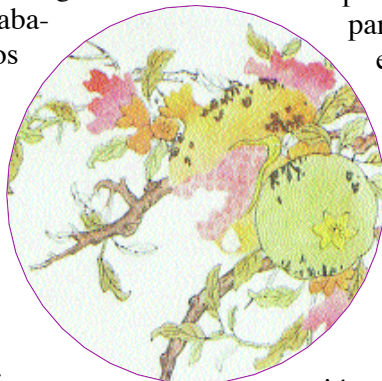
- A. Para crear tensión y *suspense* el novelista recurre al enfrentamiento constante entre las fuerzas del bien, representadas por el héroe, y las del mal, sus enemigos. La victoria del bien reconforta al lector que busca en estas novelas lo que no siempre sucede en la realidad.
- B. La manera de crear tensión o *suspense* consiste en no develar hasta el final quiénes son los buenos y quiénes los malos.

La verdadera es \_\_\_ y creemos que se puede plasmar en nuestro capítulo de la siguiente forma:

---

---

Los alumnos reconocieron fácilmente la respuesta correcta –la A en todos los casos–, lo cual confirma la rentabilidad de enfrentar a los alumnos al reconocimiento de los rasgos estructurales de las novelas de caballerías desde la perspectiva de los efectos que estos rasgos tienen para atrapar a los lectores. En efecto, la representación de la situación de comunicación y, en concreto, de los rasgos del destinatario, es un instrumento eficaz para la formación del concepto de género.



Más problemática, en cambio, resultó la proyección de las características explicitadas a la propia escritura. En la novela de los alumnos el reflejo de los rasgos trabajados en *El cuestionario sobre el lector implícito en las novelas de caballerías* fue desigual:

- ◆ La adopción de rasgos estructurales propios del género se produjo en dos capítulos en forma de aventura: en un caso se trata de dos caballeros deslenguados que reciben su escarmiento, en otro de socorrer a una dama.
- ◆ El compromiso de utilizar los recursos estilísticos trabajados a lo largo de la secuencia para dotar de tensión a determinadas escenas se diluyó un tanto a la hora de redactar. Por otro lado, en la escenificación de los enfrentamientos no se aprecia un trabajo de estilo diferenciado del resto del capítulo, aunque sí recurrieron a los diálogos con imprecaciones. Parece que los alumnos no recuerdan la función de dar tensión y que utilizan los recursos en la misma medida en la que lo hicieron en el resto del capítulo.

Así, la actividad que escenifica el rol de escritor que piensa en los lectores mostró su efectividad para que los alumnos elevaran a categoría de conceptos los rasgos con los que se habían familiarizado en sus lecturas. Parece lógico, en cambio, que no siempre se produjera la proyección de estos aprendizajes en la redacción del capítulo. La complejidad de la escritura, en la que intervienen numerosos factores, y las diferencias en los procesos de composición de cada alumno explican que fueran diversos los efectos de esta actividad sobre la escritura.

## Conclusiones

El proceso de investigación-acción en torno a un proyecto literario ha confirmado que, para mantener una tensión productiva entre los aprendizajes conceptuales y los prácticos es necesario crear espacios en los que los conocimientos prácticos del alumno se formalicen con el fin de construir un discurso metaliterario que le permita hablar sobre las lecturas.

Como se señaló antes, la conexión entre las lecturas y la tarea de escritura característica de los proyectos permite crear estos espacios de reflexión para que los alumnos, a partir de su experiencia lectora, hagan explícitos los rasgos comunes de las lecturas. De ese modo, luego pueden aplicarlos a la propia escritura. La operación de elevar estos rasgos a categoría, de nombrar con términos especializados los elementos observados en los textos, puede adoptar distintas formas según el momento. Así, mostré cómo el *Test sobre las características de la novela de caballerías* confronta a los alumnos con formulaciones sobre los rasgos comunes de las lecturas, desencadenando una revisión metódica de la experiencia lectora que están formando. Por otro lado, los dispositivos que, como *El cuestionario sobre el lector implícito en la novela de caballerías*, se sitúan en el momento de la planificación, han demostrado el potencial de ubicar al alumno en la postura del escritor que se dirige a un lector, y consolida de ese modo el aprendizaje de los rasgos estructurales del género.

En resumen, nuestro trabajo ofrece vías para conseguir que la centralidad que en los proyectos tienen las prácticas de lectura y escritura se erija, como afirma Gustavo Bombini (2008), en un ámbito de producción de conocimiento.

## Notas

1. *El héroe medieval* es una propuesta del Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) que se inscribe en la línea de trabajo por proyectos en la que este departamento viene trabajando desde hace años. El resumen del proyecto se publicó en Colomer et al (2003).

2. Los créditos variables son asignaturas optativas trimestrales de 4 horas semanales. Este se impartió a alumnos de 15 años en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
3. A partir del modelo inicial de investigación en la acción propuesto por Lewin (1946), el trabajo aplicó el modelo desarrollado por Stenhouse (1970), al que se suman aportes como las de Cohen y Manion (1984), Elliot (1991 y 2003) y Strickland (1998).
4. En este trabajo, utilizaremos indistintamente los términos secuencia didáctica y proyecto de trabajo.
5. La distinción entre contenidos *en acción* y contenidos *objeto de reflexión* está tomada de Lerner (2001).
6. El espacio de este artículo no permite desarrollar otros dispositivos didácticos que se diseñaron con el mismo objetivo de conceptualizar los rasgos de las lecturas en el marco del género, como el trabajo de comprensión en torno a las obras completas que leyeron o la actividad sobre los motivos característicos del género.
7. En el cuadro específico, junto a cada afirmación, el carácter de veracidad o falsedad por si algún profesor interesado en trabajar el género caballeresco se anima a utilizar esta plantilla.
8. Este concepto de discusión como instrumento de aprendizaje se sitúa en la línea de las teorías de Alvermann (1990).
9. Para evitar que el aprendizaje de los rasgos del género se realizase solo mediante las lecturas fragmentarias propuestas en torno a cada episodio de la vida del héroe, les daba a escoger entre tres títulos para que se pusieran en contacto con una muestra completa del género: **Sir Gawain y el caballero verde**, **El Caballero del León** y **El bello desconocido**.

## Referencias bibliográficas

- Alvermann, D. E., D. R. Dillon y D. G. O'Brien. (1990). **Using discusión to promote reading comprensión**. Newark, DE: Internacional Reading Association. [Traducción al castellano: **Discutir para comprender**. Madrid: Visor-Aprendizaje].
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (coord.), **Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela**. (Biblioteca de Textos, 249). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1994). **L'ensenyament de la composició escrita**. Barcelona: Barcanova.
- Cohen, L. y L. Manion (1984). Action Research. En J. Bell, T. Bus, A. Fox, J. Goodey y S. Goulding (eds.) (1986). **Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management**. Londres: Harper and Row.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. **Aspectos didácticos de Lengua y Literatura**, ICE de la Universidad de Zaragoza, 8: 127-171.
- Colomer, T., M. Milian, T. Ribas y O. Guasch (2003). El héroe medieval: un proyecto de literatura europea. En A. Camps (comp.). **Secuencias didácticas para aprender a escribir**. Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (1991). **Action Research for Educational Change**. Open University Press: Milton Keynes. [Traducción al castellano: **El cambio educativo desde la investigación acción** (1993). Madrid: Morata]
- Elliott, J. (2003). The struggle to redefine the relationship between knowledge and action in the academy: some reflections on action research. **Discurso de investidura como Doctor Honoris Causa**. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Escrivà, R. y M. Ferrer (1994). Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO. **Articles de didàctica de la llengua i la literatura**, 1: 75-83.
- Latorre, A. (2003). **La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó.
- Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, 2: 34-46.
- Margallo, A.M. (2005). **La enseñanza literaria a través de proyectos**. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona [tesis doctoral]
- Stenhouse, L. (1970). Some limitations on the use of objectives in curriculum research and planning. **Paedagogica Europea**, 6: 73-83.
- Strickland, D. S. (1998). The teacher as researcher: toward the extended professional. **Language Arts**, 65: 754-764.

*Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en mayo de 2009 y aceptado para su publicación en julio del mismo año.*

\* Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora de nivel medio.

Para comunicarse con la autora:  
anamaria.margallo@uab.cat