



---

# Universidad de Valladolid

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

**«Lo bueno, si breve, dos veces bueno»: el cuento de los siglos XIX y XX como herramienta para el fomento de la lectura y el acercamiento a los clásicos en 4º de la ESO**

Isabel de Mata Gutiérrez

Tutora: Miriam Suárez Ramírez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas

Curso 2023-2024

## **RESUMEN**

El hábito lector ha sufrido una progresiva disminución entre el alumnado de Secundaria. En concreto, los autores considerados canónicos se han visto especialmente afectados por dicha situación. De este modo, partiendo de la voluntad de revertir esta tendencia, nace la situación de aprendizaje «Lo bueno, si breve, dos veces bueno», mediante la que pretendemos fomentar la lectura de autores canónicos a través de su cuentística. Así, nuestra propuesta se compone de una serie de actividades y dinámicas destinadas al alumnado de cuarto de la ESO que se centran en una selección de relatos de grandes autores de los siglos XIX y XX ya pertenecientes al currículo de Secundaria. De esta manera, se pretende alcanzar el objetivo de fomentar la lectura tanto de autores canónicos como del cuento a nivel general.

## **PALABRAS CLAVE**

Lectura, cuento, relato, autores canónicos, siglo XIX, siglo XX, cuarto de Secundaria, LOMLOE.

## **ABSTRACT**

The reading habit has suffered a progressive decline among secondary school students. Particularly, canonical authors have been especially affected by this situation. Thus, with the aim of reversing this trend, we have created the learning situation «Lo bueno, si breve, dos veces bueno», through which we intend to encourage the reading of canonical authors through their short stories. Therefore, our proposal consists of a series of activities and dynamics aimed at students in the fourth year of Secondary School that focus on a selection of stories by great authors of the nineteenth and twentieth centuries already belonging to the Secondary School curriculum. In this way, it intends to achieve the goal of promoting the reading of canonical authors as well as of short stories at a general level.

## **KEY WORDS**

Reading, short story, canonical authors, nineteenth century, twentieth century, fourth year of Secondary School, LOMLOE.

# ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>II. JUSTIFICACIÓN</b> .....	5
1. CONTEXTUALIZACIÓN .....	5
1.1. El currículo de la asignatura de Lengua castellana y Literatura .....	7
1.1. Tratamiento de la lectura en la ley educativa .....	10
<b>III. MARCO TEÓRICO</b> .....	13
1. EL CUENTO .....	13
1.1. Los orígenes del cuento .....	16
1.2. El cuento en el siglo XIX en España .....	17
1.3. El cuento español en el siglo XX .....	22
1.4. El cuento hispanoamericano en el siglo XX .....	25
<b>IV. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: «LO BUENO, SI BREVE, DOS VECES BUENO»</b> .....	29
1. INTRODUCCIÓN .....	29
2. MARCO CURRICULAR .....	29
3. OBJETIVOS .....	30
3.1. Objetivos generales de la etapa .....	30
3.2. Objetivos específicos de la situación de aprendizaje .....	31
4. COMPETENCIAS .....	32
4.1. Competencias clave .....	32
4.2. Competencias específicas de la asignatura .....	33
4.3. Relación de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos .....	34
5. METODOLOGÍA .....	40
6. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS .....	42
7. EVALUACIÓN .....	43

8. TEMPORALIZACIÓN .....	45
9. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES .....	46
9.1. Primera sesión .....	46
9.2. Segunda sesión.....	48
9.3. Tercera sesión.....	48
9.4. Cuarta sesión.....	49
9.5. Quinta sesión.....	50
9.6. Sexta sesión.....	51
9.7. Séptima sesión .....	51
9.8. Octava sesión .....	52
9.9. Novena sesión .....	52
9.10. Décima sesión .....	53
9.11. Undécima sesión .....	53
9.12. Duodécima sesión .....	54
9.13. Decimotercera y decimocuarta sesión .....	54
9.14. Decimoquinta sesión.....	55
9.15. Decimosexta sesión.....	55
<b>V. CONCLUSIONES .....</b>	<b>56</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>60</b>

# I

## INTRODUCCIÓN

La lectura se constituye como una de las actividades más denostadas por los jóvenes en edad de cursar Secundaria. Concretamente, las obras de los autores considerados canónicos son aquellas que perciben una mayor parte de este desinterés generalizado por los libros. De esta manera, nuestra propuesta nace desde la voluntad de frenar esta tendencia y de demostrar que los autores clásicos también permiten la aplicación de las metodologías activas promulgadas por la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006* o LOMLOE.

Así, nuestro enfoque para acercarnos a los autores canónicos no es otro que recurrir a su cuentística, puesto que sostenemos que la extensión supone uno de los aspectos de los grandes clásicos literarios que contribuye a generar este rechazo por su lectura entre el alumnado. De esta manera, nuestra propuesta didáctica se concreta en la situación de aprendizaje «Lo bueno, si breve, dos veces bueno», donde utilizaremos los cuentos de una serie de autores canónicos como material de trabajo tanto dentro como fuera del aula con el objetivo de fomentar la lectura de dichos autores y del cuento a nivel general.

Por otra parte, con motivo de la división —que explicaremos en apartados posteriores— que se crea en el siglo XIX entre el denominado «cuento popular» y el «cuento literario», nuestra propuesta se centrará en los siglos XIX y XX, es decir, en este «cuento literario» o «cuento moderno».

Debemos aclarar, sin embargo, que nuestro objetivo no se corresponde con el de tratar a todos los grandes cuentistas desde la aparición del «cuento literario» hasta el final del siglo XX, sino que pretendemos ubicar temporalmente y dentro del panorama literario a una serie de autores concretos a los que hemos seleccionado por motivo de su relevancia para la enseñanza de la literatura y su presencia en los currículos educativos en España. Así, los autores en los que nos centraremos son: Gustavo Adolfo Bécquer, Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas ‘Clarín’, Emilia Pardo Bazán, Ramón María del Valle-Inclán, Miguel de Unamuno, Miguel Delibes, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez.

## II

### JUSTIFICACIÓN

#### 1. CONTEXTUALIZACIÓN

Resulta correcto afirmar que el interés por la lectura ha disminuido de forma considerable en los últimos tiempos. En especial, los jóvenes en edad formativa cada vez se muestran menos predispuestos a la lectura tanto en su tiempo libre como en el tiempo dedicado a la realización de tareas académicas. Esta realidad resulta especialmente preocupante desde el plano de la docencia de Lengua y literatura, puesto que este desinterés generalizado por la lectura se traduce en que los estudiantes ya no realizan el esfuerzo de leer las obras propuestas por los docentes como parte de los contenidos de la materia.

Sin embargo, parece que los estudiantes de Secundaria y Bachillerato sí cumplen con sus obligaciones académicas cuando se trata de obras de menor extensión especialmente elaboradas para el público juvenil. De esta manera, conseguimos definir el verdadero problema: la lectura de obras canónicas. Si bien es cierto que no todos los denominados clásicos constituyen una fuente de conflicto —puesto que obras como *El Lazarillo de Tormes* sí parecen mantener patente su gran atractivo atemporal entre los jóvenes—, podemos afirmar que, de manera general, las obras pertenecientes al canon no resultan atractivas para el público juvenil.

Este menosprecio puede atribuirse a diversos motivos. Por una parte, muchos de los grandes clásicos de la literatura fueron escritos en épocas lejanas, con lenguaje recargado desde la perspectiva actual, realizando múltiples referencias culturales indescifrables para el lector juvenil o planteando temáticas alejadas de los intereses de estos últimos. No obstante, retomando el ejemplo anterior de *El Lazarillo de Tormes*, esta célebre obra enmarcada en el Renacimiento literario español cumple con casi —ya que el tema de la picaresca y su protagonista infanto-juvenil no actúan en detrimento de su popularidad— todos los requisitos apenas mencionados para resultar poco atractiva entre los adolescentes y, sin embargo, parece mantener su estatus de libro cercano a la juventud gracias a su breve extensión, entre otros aspectos.

Un contraejemplo de literatura que podría ganarse al público juvenil por su cercanía temporal, temas tratados o vocabulario utilizado pero que, sin embargo, no lo logra es el realismo decimonónico. Obras como *Marianela* de Benito Pérez Galdós o *La Regenta* de Leopoldo Alas ‘Clarín’ se centran en la vida de personajes jóvenes mediante un lenguaje sin excesivos adornos

y realizando referencias que un estudiante de Secundaria y Bachillerato debería poder identificar fácilmente, pero, sin embargo, los adolescentes no se muestran proclives a su lectura. Este rechazo puede deberse a uno de los elementos más característicos de estas obras canónicas: su extensión. Además, no debemos olvidar el cambio en las prácticas lectoras de las nuevas generaciones, quienes no tienen costumbre de leer obras compuestas por párrafos extensos y se inclinan hacia la lectura de obras con un estilo más directo que no se detiene en divagaciones.

Como ya hemos señalado, el adolescente del siglo XXI cada vez le dedica menos tiempo a la lectura, por lo que resulta lógico que unas obras que abarcan cientos de páginas no se encuentren entre las lecturas que sí están dispuestos a realizar. Además, esta problemática no aplica únicamente a las grandes obras decimonónicas, puesto que se extiende también a las novelas del siglo XX, afectando a célebres autores como Unamuno, Delibes o García Márquez.

De esta manera, partiendo de que la extensión de las obras supone uno de sus principales inconvenientes entre el público juvenil, parece que una solución factible al desinterés lector podría encontrarse en la narrativa breve. Pese a tratarse de una faceta menos conocida entre el público, muchos de los grandes nombres de los siglos XIX y XX —entre los que se encuentran aquellos ya señalados— también resultaron ser prolíficos autores de relatos breves que bien podrían utilizarse en la asignatura de Lengua castellana y literatura.

Por lo tanto, el uso de la narrativa breve de los dos últimos siglos resulta una herramienta de gran interés para el docente, ya que de este modo puede acercar a su alumnado a corrientes literarias como el realismo o el realismo mágico desde un formato más manejable tanto dentro del aula como fuera de ella. Así, además, se logran dos objetivos: que el alumnado lea a autores canónicos y plantar la semilla para que en un futuro se atrevan a enfrentarse a obras más extensas de estos mismos autores.

Más allá del valor didáctico del relato breve, la elección de la cuentística como hilo conductor del presente estudio radica, a su vez, en el afán de revalorizar este tipo de literatura, comúnmente relegada al ámbito universitario o erróneamente catalogada por el público como una suerte de literatura menor, al asociar el término ‘cuento’ estrictamente con los niños. De este modo, al ahondar en la historia de este subgénero narrativo, además de en las múltiples posibilidades educativas que nos ofrece, aspiramos a probar que la lectura de cuentos puede brindar la misma experiencia de disfrute y aprendizaje que proporciona el acercamiento a una novela, un poema o una obra dramática.

No obstante, resulta necesario aclarar que este estudio no pretende en ningún caso relegar la novela —de importancia suma en los siglos seleccionados— a un segundo plano en la enseñanza literaria, puesto que existen narraciones más extensas que, tanto por sus características como por su temática, sí resuenan entre el público juvenil. Por otra parte, tampoco consideramos que toda la narrativa breve por el mero hecho de contar con una extensión reducida vaya a resultar atractiva para los adolescentes. Sin embargo, creemos que los cuentos elaborados por muchos de los autores que conforman el canon estudiado en los centros educativos sí pueden despertar el interés de los jóvenes, gracias al estilo clásico y atemporal de sus autores.

Una vez hemos definido el material de trabajo en el que se basa el presente estudio —los cuentos—, resulta necesario detenernos en ciertos aspectos del panorama educativo tales como el tratamiento de la lectura en la legislación o su función en el aula.

### **1.1. El currículo de la asignatura de Lengua castellana y Literatura**

En la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* o LOMLOE aparecen recogidos los distintos contenidos y objetivos que integran la asignatura de Lengua castellana y Literatura. En nuestro caso, nos centraremos de manera especial en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*, puesto que por las características de la propuesta didáctica que se desarrollará en apartados posteriores el curso que más se adecúa es cuarto de la ESO.

Así, en el RD 217/2022 se establece que:

El eje del currículo de Lengua Castellana y Literatura lo constituyen las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos, así como con el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural. La reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua brinda las herramientas y el metalenguaje necesarios para desarrollar la conciencia lingüística y mejorar los procesos de expresión, comprensión y recepción crítica. (p. 115)

Tal y como podemos observar, la asignatura de Lengua castellana y Literatura se divide en dos grandes bloques: uno centrado en las habilidades comunicativas tanto orales como escritas y otro enfocado hacia el fomento de la lectura y la adquisición de conocimientos literarios. En el presente estudio nos centraremos especialmente en este segundo bloque, ya que el objetivo último es el de promover la lectura de textos clásicos entre los jóvenes.



De esta manera, volviendo a la ley educativa, la LOMLOE establece que la materia de Lengua castellana y Literatura se encuentra dividida en cuatro saberes básicos que recogen los objetivos y competencias que componen la asignatura. Al ser la educación literaria y el fomento de la lectura nuestra área de trabajo nos interesa destacar el tercero de los saberes básicos de la asignatura tal y como aparece en el RD 217/2022:

El tercer bloque, «Educación literaria», recoge los saberes y experiencias necesarios para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer algunas obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando a la vez la escritura creativa con intención literaria. (p. 116)

De forma más específica, en el apartado referente a los cursos tercero y cuarto del RD 217/2022 el bloque de educación literaria aparece desglosado de la siguiente manera:

#### C. Educación literaria.

1. Lectura autónoma. Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:

– [...]

2. Lectura guiada. Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:

– Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.

– Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.

– Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.

– Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.

– Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.

– Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.

– Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.

– Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.). (pp. 129-130)

Así, podemos comprobar cómo el currículo dota de igual importancia tanto a la lectura autónoma de los alumnos como a la lectura guiada en el aula con ayuda del docente. En el

presente estudio también se prestará atención al trabajo de estas dos dimensiones que suponen una parte sustancial del hábito lector que se pretende desarrollar en el alumnado.

Como ya hemos establecido con anterioridad, este estudio se propone fomentar la lectura de autores considerados canónicos en su faceta de cuentistas, acercando así a los alumnos a su estilo personal y a la corriente literaria en la que se inscriben. Concretamente, nos centraremos en autores relativos a los siglos XIX y XX.

Por el momento, en el RD 217/2022 no encontramos ninguna indicación que nos impida el trabajo de cuentos, puesto que, de hecho, la LOMLOE promueve la utilización de todo tipo de textos para que el alumno se nutra de la variedad de registros tanto dentro como fuera del contexto literario. No obstante, para poder justificar la elección del cuarto curso de la ESO frente a otras etapas, debemos remitirnos al *Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* recogido en el BOCyL. En este decreto se establecen los saberes básicos divididos por cursos —al igual que en el RD 217/2022—, de entre los que nos interesa resaltar el siguiente apartado relativo al bloque de educación literaria del cuarto curso de la ESO: “Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días” (p. 49244). Así, podemos comprobar cómo nuestra propuesta enmarcada en los siglos XIX y XX se ajusta a los contenidos que la Comunidad de Castilla y León establece para cuarto de la ESO.

Por otra parte, antes de cerrar este apartado, queremos incidir en la libertad que la LOMLOE otorga al docente en relación con el bloque de educación literaria. Gracias a ello, los docentes no se encuentran sujetos a consideraciones rígidas preestablecidas y gozan de un cierto poder de decisión en cuanto a qué autores y obras se trabajan en el aula. De esta manera, pueden valorar el tipo de textos que se estudiarán en función del alumnado y de sus intereses, mejorando la experiencia de aprendizaje de literatura y alejándose también de los antiguos modelos que Mendoza Fillola (2004) critica en *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, tal y como aparece publicado en la Biblioteca virtual Miguel de Cervantes:

El estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de «rasgos de estilo». A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente asequibles, porque los perciben como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión cuando aparecen enunciados en un manual, ante esos contenidos/informaciones casi se ven obligados a realizar un acto de fe para aprender en abstracto el

peculiar sucedáneo de la literatura que se les ofrece. Este sucedáneo suele estar elaborado con retazos históricos, biográficos y caracterizaciones de escuelas, épocas y géneros, aderezados con opiniones críticas, y todo junto lo perciben como muy ajeno a sus capacidades e intereses. (2004)

De este modo, deberemos tener siempre presente al tipo de alumnado y sus intereses, procurando a su vez alejarnos de la enseñanza tradicional de la literatura promoviendo el hábito lector para que el alumno consiga disfrutar de la lectura literaria.

### **1.1. Tratamiento de la lectura en la ley educativa**

La actual ley de educación —la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* o LOMLOE—, como ya hemos visto, presta gran atención al fomento de la lectura.

El anexo II del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* recoge las siguientes consideraciones con respecto a la materia de Lengua Castellana y Literatura:

Desarrollar la competencia lectora implica incidir en la motivación, el compromiso, las prácticas de lectura y el conocimiento y uso de las estrategias que deben desplegarse antes, durante y después del acto lector, a fin de que alumnos y alumnas devengan lectores competentes, autónomos y críticos ante todo tipo de textos, sepan evaluar su calidad y fiabilidad y encuentren en ellos la respuesta a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. Comprender un texto implica captar su sentido global y la información más relevante en función del propósito de lectura, integrar la información explícita y realizar las inferencias necesarias que permitan reconstruir la relación entre sus partes, formular hipótesis acerca de la intención comunicativa que subyace a dichos textos, y reflexionar sobre su forma y contenido. Para ello, conviene acompañar los procesos lectores de los estudiantes de manera detenida en el aula, [...]. Las clases de lenguas han de diversificar los ámbitos a los que pertenecen los textos escritos y crear contextos significativos para el trabajo con ellos, buscando la gradación y complementariedad en la complejidad de los textos (extensión, estructura, lenguaje, tema, etc.) y las tareas propuestas. (p. 119)

Tal y como podemos observar, en este fragmento del RD 217/2022 se alude a la lectura a un nivel general, es decir, al desarrollo de lo que en la ley se denomina como ‘competencia lectora’<sup>1</sup>, una habilidad aplicable a diversos ámbitos tanto académicos como de la vida diaria del alumnado, mediante la que se persigue principalmente el trabajo de la comprensión lectora.

A pesar de que el RD 217/2022 se centra exclusivamente en la Educación Secundaria Obligatoria, en su análogo respecto al Bachillerato —el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril*,

---

<sup>1</sup> Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): ‘la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles.’

*por el que se establecen la ordenación y enseñanzas mínimas del Bachillerato*— se incluyen las mismas consideraciones en relación con la competencia lectora y con el trabajo de la lectura en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Por otra parte, el RD 217/2022 también recoge un planteamiento referido exclusivamente a la lectura de textos de carácter literario en forma de competencia específica, siendo la octava de las diez competencias que integran la asignatura:

8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

Esta competencia ha de facilitar el tránsito desde una lectura identificativa o argumental de las obras a otra que propicie una fruición más consciente y elaborada y que abra las puertas a textos inicialmente alejados de la experiencia inmediata del alumnado. Para ello es necesario desarrollar habilidades de interpretación que favorezcan el acceso a obras cada vez más complejas, la verbalización de juicios de valor cada vez más argumentados y la construcción de un mapa cultural que conjugue los horizontes nacionales con los europeos y universales y las obras literarias con otras manifestaciones artísticas. Constatar la pervivencia de universales temáticos y formales que atraviesan épocas y contextos culturales implica privilegiar un enfoque intertextual. Propiciar la creación de textos de intención literaria favorece la apropiación de las convenciones formales de los diversos géneros. (pp. 120-121)

Además de los textos literarios, la LOMLOE también incide en la importancia de que los alumnos dediquen tiempo tanto a la lectura como a la selección de textos acorde con sus gustos e intereses, desarrollando así su hábito lector, tal y como se refleja en la séptima de las diez competencias clave de la asignatura:

7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura. (p. 119)

De esta manera, podemos comprobar como la LOMLOE dota de gran importancia tanto a la lectura de textos literarios como de otra índole (textos obtenidos en redes sociales, noticias, artículos de opinión en prensa escrita en papel o en formato digital, etc.).

No obstante, debemos tener en consideración que la LOMLOE cuenta con un carácter general que puede aplicarse a nivel nacional pero que, en última instancia, las encargadas de concretar todo lo establecido en la ley educativa son las comunidades autónomas. En el caso de Castilla

y León —la comunidad en la que se centrarán apartados posteriores—, se ha llevado a cabo un Plan de Lectura para facilitar la elaboración de este tipo de proyectos en los centros educativos. Tal y como aparece reflejado en el Portal de educación de la Junta de Castilla y León (educa.jcyl):

Un *Plan de lectura* es un marco organizativo en el que debe consolidarse y potenciarse lo que el centro ya hace bien, todas las buenas prácticas docentes y todas sus respuestas organizativas al respecto. Pero en él también se ensayan nuevas formas de actuar para dar respuesta a carencias lectoras del alumnado y a nuevas posibilidades y necesidades de lectura en la sociedad de la información y del conocimiento, siempre partiendo de su propia realidad y contexto. (educa.jcyl, s.f.)

Además, el Plan de Lectura cumplirá las siguientes funciones recogidas en el Portal de educación de la Junta de Castilla y León (educa.jcyl):

- hacer explícito el concepto de lectura del que parten, así como su concepto de desarrollo lector y de autonomía lectora.
- coordinar todas las acciones concretas destinadas a mejorar la destreza lectora, en todas sus facetas, potenciando la diversidad de prácticas de lectura en contextos de actividades diferentes.
- evaluar la capacidad lectora de su alumnado, antes y después del Plan.
- evaluar la coordinación de las acciones desarrolladas. (educa.jcyl, s.f.)

Así, este Plan de Lectura puede ser utilizado como una guía para los docentes, puesto que contiene instrucciones como las siguientes:

## Figura 1. Cómo elaborar un Plan de Lectura de Centro

El diseño del Plan implica:

- Identificar a los destinatarios, para definir objetivos y acciones específicas adecuadas a cada colectivo considerado.

DESTINATARIOS	OBJETIVOS DE LAS ACCIONES
Alumnado	Aprendizaje, capacitación y motivación.
Docentes	Sensibilización y formación.
Familias	Sensibilización y colaboración.

- Incluir las competencias desarrolladas en educación básica.
- Definir los objetivos y el alcance del plan, en concordancia con la situación de partida y las capacidades disponibles o que se fueran a generar. En la medida de lo posible, se deberán establecer indicadores que puedan medirse objetivamente y que ayuden a verificar el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos.

A partir de los objetivos generales, el centro determinará los objetivos específicos adaptados a su realidad concreta que pretende conseguir durante ese curso escolar.

- Establecer las estructuras organizativas (equipos de gestión) que han de responsabilizarse de:
  - ▶ La dirección y coordinación del plan.
  - ▶ Las acciones de comunicación y difusión asociadas al plan.
  - ▶ La preparación de materiales, coordinación de equipos (p.ej. clubes de lectores) o ejecución de actividades concretas (talleres, sesiones de animación a la lectura...).
- Diseñar el esquema general de las acciones a llevar a cabo en los distintos ámbitos de actuación del plan. Para cada una de ellas se especificarán los responsables de realizarlas y los espacios.
  - ▶ Actividades dirigidas al profesorado (Por ejemplo, un plan de formación).
  - ▶ Actividades dirigidas al alumnado.
  - ▶ Actividades dirigidas a las familias.
  - ▶ Plan de comunicación para informar a los destinatarios y colaboradores de la puesta en marcha y el desarrollo del Plan de Lectura del Centro.
  - ▶ La Biblioteca escolar y su utilización como centro de recursos para el aprendizaje de toda la comunidad educativa.
- Determinar los recursos necesarios para acometer la puesta a punto de las infraestructuras necesarias y preparar las actividades planificadas, y elaborar un presupuesto económico del plan.
- Establecer un calendario en el que se especifiquen los plazos para cada una de las acciones previstas y los hitos más significativos del plan.

De este modo, hemos podido comprobar que la lectura cuenta con un alto nivel de consideración en los programas educativos tanto a nivel nacional como a nivel autonómico.

### III

## MARCO TEÓRICO

### 1. EL CUENTO

Una vez abordadas las cuestiones anteriores acerca de la lectura en el panorama educativo, resulta necesario detenerse en explicar la narrativa breve como subgénero literario.

Pese a que no se trata de la única manifestación de la narrativa breve, como sí se postula como el más popular, el cuento se establecerá como la piedra angular de nuestra reflexión. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define la palabra «cuento» de la siguiente manera: ‘narración breve de ficción’ (RAE, s.m., definición 1). No obstante, esta definición no resulta del todo satisfactoria si lo que se pretende plasmar es la esencia de aquello que hoy en día se nos viene a la mente al pensar en la palabra «cuento». El lector del siglo XXI asocia el término que nos ocupa a narraciones como aquellas elaboradas por Edgar Allan Poe o Julio

Cortázar, es decir, se limita esencialmente al denominado «cuento moderno» o «cuento literario», género que no nacerá hasta el siglo XIX.

Llegados a este punto, el lector moderno se encontrará en pleno proceso de replantearse sus nociones literarias, ya que cualquier persona con una formación sabe que la brevedad en el mundo narrativo ya existía mucho antes del siglo XIX. Sin embargo, tal y como establece Paredes (2004):

Nadie puede dudar de la bondad de los relatos incluidos en el *Calila e Dimna*, el *Sendebâr* o *El Conde Lucanor*, por no salirnos del ámbito español. Pero no hay en sus autores una búsqueda consciente de la originalidad creadora, limitándose en la mayoría de las ocasiones a dar nueva forma, con mayor o menor fortuna según los casos, a temas ya tratados en diferentes tradiciones. (p. 17)

Remitiendo a los ejemplos que nos propone Paredes (2004), podemos afirmar que, pese a cumplir con el requisito de la concreción, las tres obras nombradas cuentan con un carácter esquemático y moralizante propio de la literatura breve anterior a la era decimonónica, careciendo a su vez del objetivo último de la expresión artística —a pesar de su grandísimo valor dentro del panorama literario—.

De esta manera, resulta evidente que las formas breves dentro de la literatura cuentan con una longevidad muy superior que los apenas dos siglos que nos separan del periodo decimonónico. Podría decirse, incluso, que se trata de una de las manifestaciones literarias de mayor antigüedad, puesto que ya en el periodo grecolatino se narraban fábulas tan breves como mundialmente conocidas, tales como aquellas que Ovidio se preocupó de plasmar en *Las metamorfosis*. No obstante, manteniéndonos en el ejemplo de Ovidio, a pesar de haber sido puestos por escrito, los relatos que componen *Las metamorfosis* se difundieron primeramente de forma oral, algo que ocurre con buena parte de la narrativa breve anterior al siglo XIX, tal y como apunta Paredes (2004):

Mientras éste<sup>2</sup>, ancladas sus raíces en los mitos y tradiciones populares, es transmitido anónimamente, por tradición oral, a lo largo del tiempo, el cuento literario es creación individual de un autor, consciente de la originalidad de su propia obra, y adquiere su configuración literaria definitiva en el siglo XIX. De este modo podemos decir que el cuento es uno de los géneros más paradójicos, pues siendo el más antiguo fue el que más tarde tomó forma literaria, al menos de manera definitiva. (p. 16)

Asimismo, sin detenernos en mayores consideraciones narratológicas acerca del cuento anterior a este «cuento literario» —por interesantes que resulten—, podemos afirmar con total seguridad

---

<sup>2</sup> En referencia a lo que Paredes denomina como «cuento popular», es decir, aquel que existía de forma previa al «cuento literario».

que la brevedad no constituye la esencia del cuento, pese a tratarse de una condición *sine qua non* para que un texto pueda considerarse como tal.

Para poder salir airosos de esta batalla terminológica en la que nos vemos inmersos, resulta necesario recurrir a uno de los mayores cuentistas de la literatura universal: Edgar Allan Poe, de quien Gutiérrez Díaz-Bernardo (2003) apunta lo siguiente: "...la crítica acepta generalmente las premisas que ya en 1842 estableció uno de los grandes maestros, Edgar Allan Poe: brevedad, intensidad y unidad de efecto" (p. 21).

De este modo, la brevedad no cuenta con mayor relevancia con respecto a las otras dos características del cuento señaladas por Poe, puesto que, a menor espacio dentro del cual expandirse, el relato no tiene más alternativa que contener las máximas cotas de expresión artística en sus escasas páginas; destacando así con respecto a narraciones más extensas que pueden permitirse una mayor distensión. Otro de los grandes nombres de la cuentística a nivel mundial, Julio Cortázar (1981), reflexiona así acerca de la intensidad:

Un buen cuento es incisivo, mordiente, sin cuartel desde las primeras frases... Tomen ustedes cualquier cuento que prefieran, y analicen su primera página. Me sorprendería que encontrarán elementos gratuitos, meramente decorativos. El cuentista sabe que no puede proceder acumulativamente, que no tiene por aliado el tiempo; su único recurso es trabajar en profundidad, verticalmente, sea hacia arriba o hacia abajo del espacio literario. (p. 138)

Por tanto, una vez explicada la relevancia de la brevedad y la intensidad en los cuentos, el último paso a seguir es el de arrojar luz sobre lo que Poe denomina 'unidad de efecto'. En consonancia nuevamente con el carácter conciso del cuento, el relato breve no se centra tanto en el objetivo de narrar unos hechos concretos recurriendo al lenguaje en su función expresiva o artística, sino en crear un efecto específico en el lector que deberá hacerse patente desde el comienzo del relato hasta la última palabra del mismo. Con el propósito de esclarecer todavía más este concepto, nos remitiremos nuevamente a las palabras de Poe a través de Gutiérrez Díaz-Bernardo (2003):

Un hábil artista literario ha construido un relato. Si es prudente, no habrá elaborado sus pensamientos para ubicar los incidentes, sino que, después de concebir cuidadosamente cierto efecto único y singular, inventará los incidentes, combinándolos de la manera que mejor lo ayude a lograr el efecto preconcebido. (p. 22)

Así, con el objetivo de no enredarnos en mayores precisiones terminológicas, damos por finalizado nuestro acercamiento al cuento como género narrativo, dando paso a los siguientes



apartados, cuyo cometido consistirá en realizar un recorrido por la historia del cuento en los siglos XIX y XX en idioma español.

No obstante, antes de dar comienzo al recorrido por la cuentística de los autores apenas nombrados, hemos decidido incluir un apartado en el que sintetizaremos los orígenes de la narrativa breve con el fin de arrojar algo de luz sobre el denominado «cuento popular», es decir, aquel anterior al «cuento literario».

### 1.1. Los orígenes del cuento

El «cuento popular» se origina en las distintas tradiciones de Oriente Próximo —Israel inclusive— y Egipto, y de manera posterior en Grecia, Roma y el Lejano Oriente (China, India, etc.). Todas estas tradiciones literarias confluyen en una división en dos periodos claros con respecto al cuento: una primera etapa en la que se entremezcla con la historia, la epopeya, la oratoria, etc.; y una segunda etapa en la que los narradores escriben cuentos de forma consciente, distinguiéndolos de otros géneros.

Imbert (1996) reflexiona acerca de estos primeros cuentos de la siguiente forma:

Para leer los primeros cuentos del mundo tenemos que desprenderlos, pues, de una gran masa de escritos. Una vez desprendidos observamos que, además, los cuentos se desprenden de conversaciones (Apostillas). [...] Conversadores se ponían a contar acontecimientos extraordinarios que se desviaban de la situación ordinaria en que los conversadores estaban. El cuento, en sus orígenes históricos, fue una diversión dentro de una conversación; y la diversión consistía en sorprender al oyente con un repentino *excursus* en el curso normal de la vida. (p. 19).

Un ejemplo de estas conversaciones —a fin de comenzar a focalizarnos en Europa— se encuentra en *La Odisea* de Homero en el momento en que Ulises relata el suceso con los cíclopes al resto de sus compañeros aprovechando un descanso de la acción.

De forma similar, en etapas posteriores de la historia de la literatura el cuento mantendrá vigente este carácter conversacional. Las conversaciones entre personajes ejercen la función de marcos narrativos que fueron evolucionando a lo largo de los siglos, tal y como señala Díez de Revenga (2011):

Un detenido repaso de las distintas posibilidades de presentación del cuento tanto durante la Edad Media como en los Siglos de Oro, demuestra hasta qué punto las soluciones fueron variadísimas, de manera que el cuento alcanza diferentes grados de dependencia respecto al marco en el que se engarza, según va examinado en ejemplos que van desde *Disciplina clericales*, *Calila e Dimna* o *Sendebär*, sin olvidar las muy numerosas representaciones del género en las colecciones de los siglos XVI y XVII... (p. 230).

Retomando esta alusión a los Siglos de Oro, los grandes autores de este período también utilizaban obras más extensas como pretexto para insertar alguna pieza narrativa breve. Un ejemplo muy representativo de ello sería Miguel de Cervantes, quien incluyó numerosos cuentos en *El Quijote*, tales como el episodio en el que don Quijote y Sancho se entretienen contando cabras en el capítulo XX de la primera parte de la novela.

En cuanto al siglo siguiente, el XVIII, la costumbre de introducir los cuentos mediante un marco narrativo se mantendrá “aunque aparecen otros medios para la difusión del cuento. Acaso los más novedosos son la prensa periódica, que, desde sus orígenes, contará con permanente presencia de narraciones cortas en sus páginas; y las tertulias, en las que intelectuales [...] se reunían para, entre otras cosas, relatar historias, naturalmente muy breves” (Díez de Revenga, 2011, p. 230).

De esta manera, concluimos el pequeño repaso de la historia del «cuento popular», dando paso a la introducción del «cuento moderno» en los siguientes apartados, donde seguiremos un enfoque centrado en los autores seleccionados.

## **1.2. El cuento en el siglo XIX en España**

La primera consideración de la que partiremos en este apartado es el hecho de que, literariamente, el siglo XIX español se divide en dos grandes periodos: el romanticismo y el realismo. De esta manera, procederemos a la explicación de la cuentística decimonónica bajo dicha premisa, centrándonos en autores especialmente relevantes de ambos periodos, cuya obra será utilizada como herramienta de trabajo en apartados posteriores.

Sin embargo, antes de comenzar a indagar acerca de los diferentes autores, resulta pertinente situarnos cronológicamente en pos de evitar futuras confusiones. Gutiérrez Díaz-Bernardo (2003) señala que:

[...] no parece disparatado, pues, considerar la existencia de dos grandes etapas generales, una romántica y otra realista. Abarcaría la primera desde 1818 [...] hasta 1869, fecha de cierre de *El Museo Universal*, que es tanto como decir la última revista romántica (o hasta 1868, si se prefiere un hito histórico fundamental como el año de la Revolución de Septiembre). Desde entonces, y hasta finales de siglo, hablaríamos de una etapa realista, naturalismo incluido, matizando, eso sí, que esta se irá gestando lentamente durante los años 50 y 60. (pp. 38-39)

No obstante, resulta necesario recordar que, en el caso de la cronología de las manifestaciones artísticas, las fechas propuestas no presentan nunca un carácter taxativo, puesto que es bien sabido que los gustos del público y la forma de crear sufren siempre evoluciones paulatinas que

se prolongan en el tiempo, dando como resultado las diferentes corrientes artísticas asociadas a cada época. En otras palabras, el paso, por ejemplo, del romanticismo al realismo no tiene lugar de la noche a la mañana, sino que existen periodos de transición y elementos del periodo más antiguo —en este caso, del romanticismo— en el movimiento más reciente, es decir, no se trata de compartimentos estancos.

### 1.2.1. Gustavo Adolfo Bécquer

Una vez precisadas las fechas que, como ya hemos señalado, son siempre aproximativas, comenzaremos nuestra inmersión en el Romanticismo de la mano de uno de sus autores más notorios: Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870). Tal y como podemos inferir de la anterior franja temporal, el autor sevillano no dio comienzo a su producción literaria en el momento de auge romántico, sino que se trata de un autor bisagra entre el romanticismo y el realismo, puesto que sus relatos cuentan con todas las características del romanticismo integrando a su vez un toque realista que culminará de la mano de autores posteriores.

A propósito del carácter romántico de Bécquer, Gutiérrez Díaz-Bernardo (2003) apunta lo siguiente:

[...] hay en nuestro autor elementos que simplemente prolongan aspectos del romanticismo. A los ya citados en el orden espacial o ambiental, arte de la descripción al margen (templos, ruinas, naturaleza), pueden sumarse otros en el ámbito temporal (medievalismo, exotismo..., [...], entre otros), y también el de los personajes. (p. 113)

Todas estas características pueden encontrarse en la obra que supone el cenit del cuento romántico: las *Leyendas*. Comúnmente conocida como *Rimas y Leyendas*, en alusión a la obra completa becqueriana, las *Leyendas* constituye una recopilación de cuentos que incluye títulos tan notorios como “Los ojos verdes” o “Claro de luna”.

Hemos creído conveniente comenzar nuestro recorrido por el cuento decimonónico español por las *Leyendas* basándonos en una de sus cualidades principales: la conjunción de elementos sobrenaturales propios del romanticismo con descripciones minuciosas que caracterizaran al posterior cuento realista. De esta manera, Bécquer logra transportar al lector a los lugares donde tienen lugar las historias más o menos fantásticas que narra gracias al cuidado que pone en la inclusión de todo tipo de detalles acerca de elementos como la ambientación, los personajes, etc.

Por otra parte, el autor sevillano nos sirve como pretexto para señalar una de las mayores peculiaridades de la cuentística decimonónica: su dependencia de la prensa escrita. Bécquer, al

igual que muchos de sus coetáneos, enviaba sus relatos a publicaciones periódicas para poder difundirlos entre el público. De esta manera, la prensa sirvió como medio de difusión del cuento como género, tal y como señala Paredes (2004):

[...] la extraordinaria fortuna del cuento literario en el siglo XIX, momento en el que se configura definitivamente como género y forja su tradición literaria, está íntimamente relacionada con la proliferación de la prensa periódica. [...] Y no cabe ninguna duda de que esta proliferación de publicaciones favoreció en buena medida el auge del cuento, al poner al alcance de los autores un cómodo vehículo, que llegaba además con extrema facilidad a los lectores. (p. 18)

### 1.2.2. Benito Pérez Galdós

El siguiente autor en el que nos centraremos también guarda una estrecha relación con la prensa, además de encontrarse a caballo entre el romanticismo y el realismo: Benito Pérez Galdós (1843-1920). El autor canario resulta más conocido por su faceta como novelista, pero, sin embargo, sus primeros atisbos de creación literaria son cuentos que publicaba en los periódicos del momento.

De esta manera, entre 1865 y 1872 tiene lugar la primera de las dos etapas que componen la trayectoria cuentística de Galdós. En esta franja temporal este autor escribirá cuentos de corte costumbrista o satírico, valiéndose de los elementos más manidos del romanticismo a modo irónico, siendo “Una industria que vive de la muerte” o “La conjuración de las palabras” dos de los títulos más destacables de este periodo. En esta primera etapa, además, podemos ver cómo Galdós se encuentra claramente influenciado por E.T.A. Hoffman, canónico autor de cuentos.

La segunda etapa que conforma la cuentística galdosiana se extiende desde 1876 hasta 1897, coincidiendo con su labor como novelista. En este periodo Galdós se dedicaba a la narración breve en los intervalos de tiempo donde no se encontraba inmerso en la redacción de sus grandes novelas tales como *Marianela* o *Fortunata y Jacinta*. A propósito de esta segunda etapa, Gutiérrez Díaz-Bernardo (2003) apunta que:

[...] encontramos en esta segunda etapa una fina ironía, frente a la sátira anterior, así como una menor carga descriptiva junto a una superior intensidad narrativa, que prestan a los cuentos un ritmo mucho más ágil, frecuentemente rematados por un desenlace acentuado, si no inesperado. (p. 145)

Tal y como apunta Gutiérrez-Díaz Bernardo, en este periodo el autor canario abandona el formato cronístico en favor de un cuento adaptado a los preceptos establecidos por Poe, es decir, dotando de gran importancia a la construcción narrativa que desemboque en un final que impacte al lector. En esta segunda etapa, además, Galdós recupera la estética romántica que

desdeña en su primer acercamiento al cuento, cobrando gran importancia elementos como la fantasía, lo alegórico y la infancia, puesto que muchos de sus relatos se encuentran protagonizados por niños. En este periodo destacan títulos como “La mula y el buey” o “¿Dónde está mi cabeza?”.

Por otra parte, los cambios que sufre la cuentística galdosiana con el paso del tiempo no reflejan únicamente un cambio en la narrativa del propio autor, sino que constituyen un reflejo del asentamiento del cuento moderno gracias a cualidades como los finales sorprendentes, tal y como apunta Gutiérrez Díaz-Bernardo (2003):

Todo ello supone la evolución de nuestro autor, pero también, como decíamos, la evolución de nuestro género. Ambos dan, en este medio siglo, los mismos o parecidos pasos. Cabe concluir no solo que Galdós es un cuentista de mayor relieve de lo que se había venido considerando, sino que cumple un papel relevante en la medida en que contribuye a forjar, desde la herencia romántica, la especie misma del cuento literario. (p. 147)

### **1.2.3. Leopoldo Alas ‘Clarín’**

Así, el próximo autor que hemos decidido destacar no es otro que Leopoldo Alas ‘Clarín’ (1852-1901). Al contrario que con Bécquer y Galdós, en el caso de ‘Clarín’ sí podemos afirmar que su cuentística se encuentra ya plenamente inmersa en las corrientes realistas y naturalistas propias de finales del siglo XIX.

El autor de *La Regenta* cuenta con una cuantiosa producción cuentística, siendo en torno a un centenar los cuentos que han sido tenidos en cuenta por la crítica. Salvando algunas precisiones con respecto a la extensión de varios relatos incluidos en estas colecciones, los cuentos de ‘Clarín’ aparecen recogidos principalmente en *Solos de ‘Clarín’*, *Sermón perdido*, *Palique*, *Siglo Pasado* y *Doctor Sutilis*.

Como ya hemos señalado, el realismo se hace patente en la cuentística clariniana, pudiendo apreciarse el toque tan personal del autor, quien recurre a elementos como la sátira con el objetivo de criticar ciertos aspectos de la realidad de su tiempo, a la vez que consigue que el lector empatice con toda clase de personajes desafortunados en todo tipo de ámbitos, tal y como señala Gutiérrez Díaz-Bernardo (2003):

[...] doble perspectiva que se traduce literariamente en un doble acercamiento a la realidad, y sobre todo al personaje, a través del narrador: unas veces duro y hasta cruel, que caricaturiza, emplea el trazo grueso, en suma, se distancia del relato y de sus protagonistas [...]; o, por el contrario, delicado, sutil, se adhiere al personaje hasta identificar su voz con el punto de vista de su criatura, en esa comunión a la que nos referíamos y que vamos hallando en grado creciente en nuestros cuentos [...]. (p. 183)

Esta dimensión del Leopoldo Alas sentimental puede apreciarse de manera claramente en el que podría considerarse su cuento más conocido: “¡Adiós, Cordera!”, donde invita al lector decimonónico a reflexionar acerca de la época mediante personajes tan inusuales como una vaca.

Un último rasgo que creemos pertinente destacar con respecto a la cuentística clariniana es su relación con la prensa. Al igual que ocurre con el resto de autores de cuentos en el siglo XIX, ‘Clarín’ también ve buena parte de su narrativa breve publicada en prensa. Así, Leopoldo Alas (1990), al igual que sus coetáneos —artistas o no—, fue testigo de la basta publicación de cuentos de mejor o peor calidad en las publicaciones periódicas y, viendo peligrar la imagen del género, lanza la siguiente crítica que nos ha resultado de enorme interés:

Muchos particulares que hasta ahora jamás se habían creído con aptitudes para inventar fábulas en prosa con el nombre de novelas, *han roto* a escribir cuentos, como si en la vida hubieran hecho otra cosa. Creen que es más modesto el papel de cuentista y se atreven con él sin miedo. Es una aberración. El que no sea artista, el que no sea poeta, en el lato sentido, no hará un cuento, como no hará una novela. (p. 197)

#### **1.2.4. Emilia Pardo Bazán**

Por otra parte, el siguiente autor en el que nos detendremos en este recorrido del cuento decimonónico se establece como la más prolífica cuentista del panorama literario español: Emilia Pardo Bazán (1851-1921).

Autora de una cifra aproximada de seiscientos cuentos, Emilia Pardo Bazán se postula como una de las figuras más destacables del panorama cuentístico decimonónico, llegando a manejar el género hasta el punto de poder publicar cuento tras cuento sin que estos perdieran ni un ápice de su calidad. Al igual que ocurre con ‘Clarín’, los cuentos pardobazanianos ya son plenamente realistas y naturalistas —dependiendo del título en cuestión—, como es propio del fin de la era decimonónica.

Concretamente, la autora gallega llegó a cultivar el naturalismo con una sensibilidad especial, puesto que decidió centrarse en buena parte de los casos en la perspectiva femenina, retratando situaciones tan tétricas como cotidianas que vivían las mujeres del momento. Siguiendo este corte naturalista, Pardo Bazán llega a elaborar relatos sangrientos donde se recogen asesinatos, peleas y toda clase de actos violentos, logrando además plasmar con total precisión la España de la época, adecuando el registro al tipo de personaje.

Su extensa obra cuentística se divide en diversas colecciones agrupadas por temáticas diversas, de entre las que destacaremos *Cuentos de amor*, *Cuentos de Marineda*, *Cuentos sacroprofanos*

o *Cuentos de Navidad*. La producción cuentística pardobazániana, además, no supone un claro valor cuantitativo para el género del cuento, sino que aportó una riqueza formal y temática sin precedentes, tal y como apunta Gutiérrez Díaz-Bernardo (2003):

Se trata, además, de una obra en que sobresale, y mucho, la variedad y la riqueza, tanto temática como formal. He aquí una consecuencia altamente beneficiosa de ese eclecticismo tan denostado; ese afán de probarlo todo, de rendir tributo a la última moda, al último suceso, a la última idea. (p. 206)

De mano de Pardo Bazán damos por concluida la etapa decimonónica de nuestro recorrido por la historia del cuento moderno.

### **1.3. El cuento español en el siglo XX**

A diferencia del siglo XIX, en el siglo XX no puede apreciarse una división tan evidente entre distintas corrientes artísticas como el romanticismo y el realismo. En lo relativo al panorama español, este nuevo siglo recoge infinitud de corrientes estilísticas que hallaron su reflejo en la narrativa breve, tales como las vanguardias o la literatura de compromiso. No obstante, con el objetivo de no enredar en exceso el apartado que nos ocupa, nuestro paso por el siglo XX se centrará en tres autores ampliamente reconocidos dentro del panorama literario nacional e internacional: Ramón María del Valle-Inclán, Miguel de Unamuno y Miguel Delibes. La elección de estos tres autores se basa en su absoluta pertinencia dentro de los programas educativos, pudiendo así resultar interesante el trabajo de su no escasa producción cuentística.

De esta manera, aclaramos que este apartado no pretende reflejar la totalidad de la trayectoria del cuento en el siglo XX, sino que persigue el objetivo de destacar algunas figuras clave cuya obra constituirá el material de trabajo de apartados posteriores.

#### **1.3.1. Ramón María del Valle-Inclán**

Así, como ya hemos señalado, el primer autor que hemos decidido destacar es Valle-Inclán (1866-1936). Tal y como puede inferirse de dicha cronología, el autor gallego experimentó de primera mano el *boom* de la producción cuentística en las últimas décadas del siglo XIX, pudiendo así empaparse de este realismo literario para luego construir un estilo propio que rompería con los moldes a los que los lectores decimonónicos estaban acostumbrados. De este modo, resulta necesario recordar que un cambio de siglo no conlleva un cambio inmediato en cuanto a la producción artística, por lo que el realismo todavía gozaría de gran reconocimiento a comienzos del siglo XX y figuras como Pardo Bazán o Galdós aún ocupaban un puesto de honor en el palmarés literario nacional.

Desde esta perspectiva, no resulta extraño que los primeros cuentos del autor de *Luces de Bohemia* pretendan romper completamente con la moda dominante, alejándose del Realismo en busca de un estilo próximo a la lírica que evoca lugares y sensaciones hasta aquel momento desconocidos para el público. De tal manera, *Femeninas (seis historias amorosas)* —título que recibe esta primera colección de cuentos—, aun habiendo sido publicada en 1895, ya muestra el cambio en el paradigma literario que se gestaría de la mano de autores como Valle-Inclán.

De este modo, Díaz Navarro y González (2002) realizan la siguiente consideración con respecto al nuevo estilo valleinclanesco:

Valle-Inclán concibe sus relatos como expresión de una personalidad original que no puede expresarse con el lenguaje ya gastado de los otros, sino creando uno propio, y para ello el escritor necesita cultivar y afinar su sensibilidad y sus peculiaridades perceptivas. (p. 24)

Este carácter absolutamente original de su primera colección de cuentos también se hace patente en *Jardín umbrío. Historias de santos, de almas en pena, de duendes y de ladrones*, su segunda recopilación, que recoge relatos escritos entre 1889 y 1914. No obstante, en esta colección puede apreciarse un cierto costumbrismo gracias a elementos vinculados con el mundo rural y la tradición.

### **1.3.2. Miguel de Unamuno**

Por otra parte, el segundo autor en el que nos detendremos es Miguel de Unamuno (1864-1936). El caso del autor bilbaíno es similar al de Valle-Inclán, puesto que también puede apreciarse una inmensa originalidad en su producción cuentística. No obstante, Unamuno despunta por motivos diferentes a aquellos que hicieron diferenciarse al autor gallego.

La obra de Unamuno —de manera general, no solo en relación con su cuentística— destaca por ser el vehículo de expresión del autor para sus complejos sentimientos, en ocasiones contradictorios. De esta manera, Unamuno utilizó los distintos géneros literarios buscando todas las posibilidades expresivas que estos podían ofrecerle consiguiendo, por tanto, una producción única que le permitiría diferenciarse de otros autores.

De este modo, los dilemas y preocupaciones que acuciaban al autor y se encuentran reflejadas en obras como *Niebla* también se trasladan a su producción cuentística. A propósito de estas temáticas recurrentes como la fe, Díaz Navarro y González (2002) apuntan que:

No puede extrañar, entonces, que los cuentos sean, ante que nada, un mero pretexto para encarnar dramáticamente algunas de las preocupaciones intelectuales, emocionales y metafísicas del autor y que las situaciones y personajes, por muy cuidadosamente contruidos que estén —y no hay, francamente, un



esfuerzo de verosimilitud—, no sean otra cosa que elementos artísticos al servicio de una voluntad que busca convertirlos en ejemplos significativos. (p. 29)

Así, en cuentos como “Una visita al viejo poeta” el autor reflexionará acerca de la fama, en “La manchita de la uña” se centrará en el dilema entre la fe y la razón, y en “El doctor Montarco” en la problemática de la existencia; todos ellos temas que se repiten en toda la obra de Unamuno y vertebran una producción artística —en este caso, cuentística— marcada por un profundo subjetivismo que, en ocasiones, dotará a sus relatos de un potente lirismo que se entremezclará con el habitual tono humorístico del autor vasco.

### 1.3.3. Miguel Delibes

El último autor que trataremos en este apartado no es otro que Miguel Delibes (1920-2010). El autor vallisoletano se enmarca en un contexto muy diferente al de los dos autores anteriores, ya que su producción literaria se inscribe principalmente en la segunda mitad del siglo XX, coincidiendo con la dictadura franquista.

En cuanto a su cuentística, resulta interesante comenzar remarcando que Delibes utilizaría el cuento para anticipar temas y técnicas narrativas que posteriormente introduciría en sus novelas, tales como *Cinco horas con Mario* o *Los santos inocentes*. En este caso, son los relatos “Las visiones” y “La perra” los que se relacionarían con cada una de las dos novelas, respectivamente. Además, en sus tres colecciones de cuentos —*La partida* (1954), *Siestas con el viento sur* (1957) y *La mortaja* (1970)— puede observarse la evolución que el autor experimentó desde una literatura de posguerra hasta una producción que refleja los nuevos gustos artísticos de los últimos años de la dictadura.

Pese a sus diferencias, un elemento que sí comparten las tres colecciones de cuentos es su voluntad de reflejar la cotidianidad y los elementos más mundanos de la vida de unos personajes que, en muchas ocasiones, reflejan la marginalidad y la miseria tanto en ambientes urbanos como rurales. Además, en todos sus cuentos se hace patente una de las características que convierten en única a la obra de Delibes: la polifonía, tal y como apuntan Díaz Navarro y González (2002):

Toda la crítica ha destacado la capacidad de Delibes para asumir la personalidad de personajes muy diferentes, para hacer que se escuchen las voces de los personajes con independencia de la del autor, de modo que los diferentes registros permitirían denominar «polifónico» al texto. (p. 129)

De esta manera, de la mano del autor vallisoletano cerramos este apartado en el que nos hemos centrado en tres figuras clave para la cuentística española del siglo XX. Cabe recalcar, una vez

más, que la selección de autores responde a un criterio de practicidad, puesto que el objetivo último de este estudio es el trabajo de los textos con los alumnos de Secundaria y Bachillerato, por lo que resulta necesario recurrir a autores que se traten de forma habitual en las aulas.

#### **1.4. El cuento hispanoamericano en el siglo XX**

De igual modo que aclaramos a propósito del cuento español en el siglo XX, este apartado no pretende ofrecer un reflejo del panorama cuentístico hispanoamericano al completo, sino que tiene como objetivo introducir a tres autores imprescindibles dentro del ámbito del cuento: Borges, Cortázar y García Márquez. Una vez más, la elección de estos autores se encuentra justificada por su pertinencia dentro de la enseñanza de la literatura, ya que su obra ha formado parte de los currículos educativos de diversas comunidades autónomas.

La totalidad de los autores seleccionados comenzó a publicar su narrativa breve a partir de 1935 y se enmarcan en las distintas corrientes que se han adscrito al expresionismo y al realismo mágico. Sin embargo, antes de adentrarnos en mayores consideraciones acerca de dichos términos, resulta pertinente aportar una serie de datos acerca del contexto literario inmediatamente anterior para poder comprender estas nuevas corrientes artísticas.

Al igual que ocurrió en Europa, en las últimas décadas del siglo XIX la corriente imperante era el realismo. No obstante, el expresionismo y el realismo mágico no derivaron de forma directa de este realismo decimonónico, puesto que existió un estadio intermedio entre ambas donde convivirían las vanguardias y el realismo social. Nos referiremos, en primer lugar, a las vanguardias.

En los años anteriores a la Primera Guerra Mundial surgen en Europa una serie de corrientes artísticas que se rebelan contra las ya agotadas formas de la era decimonónica. Este rechazo de las fieles representaciones del mundo que ofrecían tanto el realismo como el naturalismo se tradujo en nuevas formas que perseguían expresar el mundo subjetivo del artista. De esta exploración de nuevas formas y modelos literarios surgen movimientos tan notorios como el cubismo, el dadaísmo, el futurismo o el ultraísmo. Así, la vanguardia europea se desarrolló paralelamente en Hispanoamérica, donde —en este caso— los cuentos se apoyaron en el lirismo para la expresión de la subjetividad de los autores.

Por otra parte, como ya hemos señalado, las vanguardias convivieron con una corriente literaria que nada tenía que ver con la expresividad y la experimentación: el realismo social. Como su propio nombre indica, este movimiento se centraba en reflejar la realidad de la época solo que, en este caso, incidiendo en la situación que atravesaban las clases bajas. De esta manera, los

autores de cuento social relegaban la forma del texto a un segundo plano —en ocasiones, en detrimento del valor artístico de la obra—, ya que el contenido centrado en las miserias de las clases populares americanas debía ser el elemento central de esta literatura.

Así, partiendo de este contexto, Luis Leal (1971) apunta lo siguiente en referencia a los cuentistas enmarcados después de las corrientes vanguardistas y del realismo social:

Son estos cuentistas, hasta cierto punto, los continuadores del vanguardismo. Se distinguen, sin embargo, en que su preocupación no es solamente estilística; más bien, se interesan en crear nuevas estructuras, casi siempre experimentales; en desarrollar nuevos temas, sin limitación alguna, por fantásticos o absurdos que parezcan; en dar expresión a los problemas intelectuales del hombre moderno, y en escudriñar la infraconciencia humana. (p. 108)

De esta exploración formal y temática surgen las dos corrientes en las que se adscriben los tres autores seleccionados: el cuento fantástico y el cuento del realismo mágico. Esta primera corriente fantástica se inaugura de mano de Jorge Luis Borges (1899-1986). En 1935 el autor argentino decide poner en pausa su producción poética para dedicarse al cuento, creando así relatos que influirían enormemente a autores posteriores como Cortázar y que, como ya hemos señalado, darían comienzo a la corriente del cuento fantástico.

#### **1.4.1. Jorge Luis Borges**

Mediante un estilo personal y erudito, Borges entremezcla la realidad con la fantasía, demostrando también un interés particular por lo inaudito y lo inverosímil. Leal (1971) reflexiona acerca del estilo de Borges de la siguiente manera:

He aquí el secreto de los cuentos de Borges: ideas filosóficas revestidas de formas estéticas. Sin embargo, Borges ha sabido equilibrar el contenido filosófico de sus narraciones y la forma artística en la cual da expresión a sus ideas. Tan importantes como los temas son el brillante estilo, la ingeniosa estructura, el interés dramático y el ambiente irreal que encontramos en sus mejores relatos. El equilibrio entre el tema filosófico y la forma artística lo obtiene Borges por medio del desenlace patético; nunca deja que el cuento se convierta en un simple ensayo. Pero también hay equilibrio en la mezcla de lo real y lo irreal, tanto en los ambientes como en los personajes. En verdad Borges ha sabido borrar la línea que separa a esos dos mundos. Para él, el mundo ficticio puede ser tan real como irreal nuestro propio mundo. (p. 111)

De este modo, los mundos inundados de fantasía creados por el autor argentino se plasman en obras como *El jardín de los senderos que se bifurcan* (1941), *Ficciones* (1944) o *El aleph* (1949), todas ellas colecciones de cuentos. Cabe destacar, además, que Borges resulta ser el único autor de los analizados hasta el momento que no publicó ninguna novela, dedicándose así enteramente a la narrativa breve, al ensayo y a la poesía. Pese a ello, no resulta descabellado afirmar que, posiblemente, Borges sea el nombre más popular a nivel mundial de entre todos

los autores tratados hasta el momento, demostrando así que el cuento —de calidad— posee igual valor para la historia de la literatura que la novela, puesto que Borges se postula como uno de los autores más influyentes y estudiados de todos los tiempos.

#### 1.4.2. Julio Cortázar

Dejando a un lado al genio argentino, nos centraremos ahora en un autor que, en cierto modo, podría considerarse su discípulo: Julio Cortázar (1914-1984). Este autor, también adscrito al cuento fantástico y también argentino, se vio inevitablemente influido por la cuentística borgiana, tal y como les ocurriría a todos los autores de narrativa breve en Hispanoamérica. No obstante, pese a ser un fiel admirador de Borges y haberse embarcado en la empresa del cuento fantástico, Cortázar logró diferenciarse gracias a un estilo propio que dotó a su obra de un carácter universal. A propósito de los paralelismos entre ambos autores argentinos, Pupo-Walker (1995) apunta lo siguiente:

[...] los cuentos del argentino Julio Cortázar quizá nos parecerán menos cultos y refinados que los de Borges. Pero la aparente ausencia de una erudición sugestiva se ve compensada, en los relatos de Cortázar, por la riqueza imaginativa y la sutil proyección hermenéutica de sus textos. [...] Esa disimilitud, sin embargo, no atenuó la admiración que Cortázar sentía por el ingenio y la escritura virtuosa de Borges; y si postulo estas diferencias entre ambos es porque gran parte de lo que para Borges podría ser efímero puede ser crucial en la ficción y escritos de Cortázar. (pp. 39-40)

De este modo, elementos populares como el cine, el jazz, deportes como el boxeo o el panorama de la izquierda política latinoamericana constituyen los elementos que según Pupo-Walker (1995) parecen efímeros en Borges pero que, no obstante, nutren la obra de Cortázar, demostrando que el autor de *Rayuela* era un hombre de su tiempo. Además, como ya hemos visto en apartados anteriores, Cortázar contribuye enormemente a la teorización del cuento literario, afianzando así los cimientos del cuento moderno.

Así, todas estas características se encuentran plasmadas en colecciones como *Bestiario* (1951), *Final de juego* (1956) o *Historias de cronopios y de famas* (1962), donde el elemento fantástico suele conseguirse mediante recursos como la metamorfosis en distintos animales o los juegos con el plano espaciotemporal de los relatos, dando como resultado unos cuentos que, pese a su aparente sobriedad lingüística, esconden una enorme riqueza temática y formal. Asimismo, cabe destacar la influencia de otros narradores como Kafka y Joyce en la obra de Cortázar, especialmente en sus colecciones de cuentos más recientes.

### 1.4.3. Gabriel García Márquez

Tras esta breve mención a Borges y Cortázar, dejaremos a un lado el cuento fantástico para centrarnos en el cuento del realismo mágico de la mano de Gabriel García Márquez (1927-2014). Para ello, partiremos de la definición de realismo mágico que nos ofrece Leal (1971):

En el realismo mágico se evita lo sobrenatural, y la conducta del hombre no se explica por medio del análisis psicológico. Más bien, el fin es el de captar el misterio que se oculta tras la realidad. [...] El mágico realista no trata de copiar (como lo hacen los realistas) o de vulnerar (como lo hacen los surrealistas) la realidad circundante, sino de captar el misterio que palpita en las cosas. Tengamos presente que en estos cuentos de realismo mágico el autor no tiene necesidad de justificar lo misterioso de los acontecimientos, como lo hacen los escritores de cuentos fantásticos. (pp. 129-130)

La narrativa breve de García Márquez se sustenta en esta búsqueda del enigma que encierra la realidad que se nos propone en la definición anterior, donde se contraponen lo fantástico al realismo mágico. De esta manera, la extensa obra cuentística del autor colombiano estará marcada por temas "...irreales o fantásticos, elaborados con el uso de motivos artísticos originales; el ahondar en la psicología de los personajes y lo bien estructurado de la fábula..." (Leal, 1971, p. 137).

Entre 1962 y 1992 García Márquez publica cuatro colecciones de cuentos: *Los funerales de la Mamá Grande* (1962), *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), *Ojos de perro azul* (1972) y *Doce cuentos peregrinos* (1992). La pausa de veinte años que se produce entre las dos últimas colecciones se debe a que el autor colombiano decide centrarse en su faceta como novelista, y es precisamente en esa época cuando ven la luz obras como *Crónica de una muerte anunciada* (1981) o *El amor en los tiempos del cólera* (1985).

A propósito de sus novelas, García Márquez en ocasiones se valió del formato del cuento para ensayar temas que posteriormente explotaría en sus novelas, tal y como indica Pupo-Walker (1995): "...muchos de sus cuentos han cobrado plena fruición en sus novelas" (p. 38). Esto ocurre, por ejemplo, en el cuento "Los funerales de la Mamá Grande", relato que da nombre a su primera colección de cuentos y donde puede apreciarse un claro antecedente de su obra más celebrada, que se publicó en ese mismo año 1962: *Cien años de soledad*. De este modo, un acercamiento a su cuentística puede hacer las veces de primera toma de contacto con la prosa garciamarquiana de mayor extensión.

De mano del autor colombiano damos por terminada este breve recorrido por la selección de autores hispanoamericanos que se abordarán en la parte práctica de este estudio.

## IV

### SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:

#### «LO BUENO, SI BREVE, DOS VECES BUENO»

##### 1. INTRODUCCIÓN

La presente situación de aprendizaje recibe el nombre de «Lo bueno, si breve, dos veces bueno», apropiándonos de la célebre cita incluida en el *Oráculo manual y arte de prudencia* de Baltasar Gracián. Como ya nos adelanta su título, la situación de aprendizaje se centrará en un tipo de texto literario que se caracteriza por su brevedad: el cuento. Más concretamente, exploraremos la cuentística de varios autores canónicos de los siglos XIX y XX —Bécquer, Galdós, ‘Clarín’, Pardo Bazán, Unamuno, Valle-Inclán, Delibes, Borges, Cortázar y García Márquez—, proponiendo una serie de actividades didácticas entorno a una selección de cuentos de dichos autores. El objetivo principal será, por tanto, acercar al alumnado a la lectura de autores canónicos a través de sus cuentos, fomentando a su vez la lectura de dicho subgénero narrativo.

##### 2. MARCO CURRICULAR

La situación de aprendizaje «Lo bueno, si breve, dos veces bueno» se enmarca en la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Concretamente, hemos decidido centrarla en el cuarto curso de la ESO, en virtud de lo establecido en el *Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* acerca de los contenidos de literatura que deben trabajarse en dicho curso: “Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días” (p. 49244). De este modo, al tratarse de una situación de aprendizaje ideada para ponerse en práctica en Castilla y León, comprobamos que el curso de Secundaria idóneo para su trabajo es cuarto, puesto que se trata del momento que la Comunidad estipula para el acercamiento a la literatura de los siglos XIX y XX.

Cabe recalcar que la literatura desde el siglo XVIII hasta la actualidad también forma parte del temario de segundo de Bachillerato. No obstante, hemos descartado tomar dicho curso como referencia porque se encuentra demasiado enfocado en la prueba EBAU, dificultando así la introducción de dinámicas o materiales más innovadores. Sin embargo, la propuesta podría adaptarse a distintos niveles realizando las modificaciones pertinentes como, por ejemplo, una

reducción de la lista de autores para centrarse en un único movimiento o época que quiera trabajarse.

En cuanto al marco legislativo, además de en el *Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, hemos tomado como referencia el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*, insertado en la ley educativa ahora vigente: la LOMLOE.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivos generales de la etapa**

El artículo 7 del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* establece una serie de objetivos generales para la etapa de Educación Secundaria. La presente situación de aprendizaje contribuye a la consecución de los siguientes:

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

[...]

- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.

[...]

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

[...]

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (pp. 8-9)

Por otra parte, en relación con el *Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, la situación de aprendizaje «Lo bueno, si breve, dos veces bueno» permite lograr dos de los objetivos de la etapa establecidos por la Comunidad:

a) Conocer, analizar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

[...]

c) Reconocer y valorar el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León indagando sobre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación y mejora de su sociedad, de manera que fomente la iniciativa en investigaciones, responsabilidad, cuidado y respeto por el entorno. (pp. 48857-48858)

### **3.2. Objetivos específicos de la situación de aprendizaje**

Una vez mencionados los objetivos generales de la etapa y los objetivos propios de la asignatura, nos centraremos en los objetivos específicos que persigue la presente situación de aprendizaje, partiendo siempre de la voluntad de acercar a los alumnos a la lectura de autores canónicos a través de su cuentística, fomentando también la lectura de relatos a nivel general.

De este modo, los objetivos específicos se concretan en la siguiente lista:

- Acercar el subgénero narrativo del cuento a los alumnos.
- Diferenciar el denominado «cuento literario» del «cuento popular».
- Explicar las características principales del romanticismo incidiendo en Bécquer.
- Introducir los rasgos fundamentales del realismo y el naturalismo centrándonos en Galdós, ‘Clarín’ y Pardo Bazán.
- Realizar un recorrido significativo por la literatura del siglo XX en España, prestando especial interés a la Generación del 98 con Valle-Inclán y Unamuno; y al Realismo social con Delibes.
- Aproximarnos a las corrientes más significativas de la cuentística del siglo XX en Hispanoamérica: lo fantástico con Borges y Cortázar; y el realismo mágico con García Márquez.



- Completar la lectura de un relato seleccionado relativo a cada uno de los autores nombrados.
- Fomentar la lectura de otros cuentos no leídos en clase de los mismos autores mediante la elaboración de una reseña.
- Planificar y elaborar un proyecto grupal consistente en un video siguiendo el formato *draw my life* sobre uno de los cuentos leídos en el aula.
- Aprender metalenguaje literario a través de las distintas actividades.
- Fomentar el gusto por la lectura y la sensibilidad estética de los alumnos mediante la lectura guiada en el aula.
- Fomentar el uso responsable de las TIC y el manejo de las fuentes de información mediante las actividades que invitan a la investigación.

## 4. COMPETENCIAS

### 4.1. Competencias clave

El artículo 11 del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* establece ocho competencias clave que el alumno debe haber adquirido a su paso por Secundaria. La presente situación de aprendizaje permite trabajar cuatro de dichas ocho competencias:

- Competencia en comunicación lingüística: Las distintas actividades orientadas tanto a la expresión oral como a la expresión escrita permitirán que los alumnos desarrollen su capacidad comunicativa.
- Competencia digital: Tanto el proyecto final grupal como algunas de las actividades propuestas para su desarrollo en el aula implican el manejo de las TIC, permitiendo así que los alumnos aprendan a realizar un uso responsable y eficaz de la tecnología. Además, dichas actividades también se centran en el rastreo de información en internet, por lo que también se podrán inculcar valores acerca del uso seguro de la red.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender: Gran cantidad de las actividades y dinámicas propuestas en la situación de aprendizaje están planteadas para ser realizadas por grupos. De este modo, los alumnos deberán aprender a colaborar entre sí, respetarse y escucharse, aprendiendo a su vez los unos de los otros.
- Competencia en conciencia y expresión culturales: Al encontrarse centrada en la literatura, la presente situación de aprendizaje da pie a numerosas reflexiones acerca de la cultura y el arte, permitiendo que los alumnos aprendan a establecer relaciones entre distintas manifestaciones artísticas, además de desarrollar su sensibilidad estética.

#### **4.2. Competencias específicas de la asignatura**

Además de las apenas mencionadas competencias clave, el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* propone una serie de competencias específicas para cada asignatura. En el caso de Lengua castellana y Literatura, se establecen diez competencias específicas, de entre las que nos centraremos en las siguientes:

3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

### 4.3. Relación de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria organiza las competencias específicas de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en torno a cuatro grandes bloques:

- Bloque 1: «Las lenguas y sus hablantes».
- Bloque 2: «Comunicación».
- Bloque 3: «Educación literaria».
- Bloque 4: «Reflexión sobre la lengua».

En virtud de las características de la presente situación de aprendizaje, nos hemos centrado en el trabajo de los bloques 2 y 3 incidiendo, por tanto, en el trabajo de las habilidades comunicativas y la sensibilidad literaria del alumnado, tal y como aparece detallado en apartados posteriores.

Asimismo, el la LOMLOE propone una serie de criterios de evaluación y de saberes básicos que enlazan con las competencias específicas insertas en los distintos bloques. De esta manera, en la tabla siguiente ofrecemos una relación de toda esta información, con el fin de plasmar el contenido de nuestra propuesta de la forma más visual posible:

<b>Tabla 1. Relación competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos.</b>		
<b>Bloque 2: Comunicación</b>		
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>
3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y	3.1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés personal, social, educativo y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro	2. Los géneros discursivos. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas y argumentativas.</li> <li>- Propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.</li> <li>- Géneros discursivos propios del ámbito educativo.</li> </ul>

<p>establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</p> <p>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p> <p>6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la</p>	<p>adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.</p> <p>3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.</p> <p>5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p> <p>5.2. Incorporar procedimientos para</p>	<p>3. Procesos.</p> <p>- Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada.</p> <p>- Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.</p> <p>- Alfabetización mediática e informacional: Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad</p>
--	---	---

<p>par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p> <p>6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual.</p> <p>6.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación a la búsqueda y la comunicación de la información.</p>	<p>intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.</p>
<b>Bloque 3: Educación literaria</b>		
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>
<p>7. Seleccionar y leer de manera progresivamente</p>	<p>7.1. Leer de manera autónoma textos</p>	<p>1. Lectura autónoma.</p>

<p>autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.</p> <p>8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.</p>	<p>seleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural explicando los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y la experiencia de lectura.</p> <p>7.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.</p> <p>8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios.</p> <p>8.2. Establecer de manera progresivamente autónoma</p>	<p>Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criterios y estrategias para la selección de obras variadas, a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible.</li> <li>- Toma de conciencia y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.</li> <li>- Expresión de la experiencia lectora, utilizando progresivamente metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.</li> <li>- Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y</li> </ul>
---	--	--

	<p>vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.</p> <p>8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.</p>	<p>manifestaciones artísticas y culturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para la recomendación de las lecturas en soportes variados o bien oralmente entre iguales, enmarcando de manera básica las obras en los géneros y subgéneros literarios.</li> </ul> <p>2. Lectura guiada.</p> <p>Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.</li> <li>- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la</li> </ul>
--	---	--

		<p>construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.</li> <li>- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.</li> <li>- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.</li> <li>- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de</li> </ul>
--	--	---



		<p>las obras y establecer conexiones entre textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.</li> <li>- Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).</li> </ul>
--	--	---

## 5. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la presente situación de aprendizaje ha sido seleccionada atendiendo al “Artículo 6. Principios pedagógicos” del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*, donde se establece que:

1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para todo el alumnado de esta etapa atendiendo a su diversidad. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

[...]

3. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

4. Para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. (p. 8)

De esta manera, observamos que desde la ley educativa se confiere gran importancia al trabajo en equipo, la lectura y la elaboración de proyectos; bases sobre las que se sustenta la presente situación de aprendizaje y en función de las que hemos seleccionado unas metodologías frente a otras.

Así, nos hemos centrado, por una parte, en el denominado Aprendizaje basado en proyectos y por otra en el Aprendizaje cooperativo. Nos centraremos primeramente en el Aprendizaje basado en proyectos. A fin de ofrecer una definición concreta y lo más cercana posible al ejercicio de la profesión docente, nos hemos fijado en los folletos informativos disponibles en el Portal de Educación de *educacyl*, que pueden encontrarse en el siguiente enlace: [Fichas-resumen de metodologías activas - Profesorado - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León \(jcy.es\)](https://www.educacyl.es/portal-educacion/educacion-primaria/16-fichas-resumen-metodologias-activas). Tal y como aparece señalado en la página web, “Desde la Red de Formación de Castilla y León se han diseñado estas 16 fichas-resumen de las principales metodologías activas, a través de un trabajo colaborativo entre los CFIE de la Comunidad”.

De este modo, en relación con el Aprendizaje basado en proyectos, atendemos a la siguiente definición extraída de la ficha correspondiente a dicha metodología:

El aprendizaje por proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basado en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad de trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás. ([FICHA RESUMEN GT ABPROYECTOS.cdr \(jcy.es\)](#))

Dentro de la presente situación de aprendizaje, el Aprendizaje basado en proyectos se concreta en la realización por equipos del vídeo con formato *draw my life* acerca de un cuento, tal y como aparece especificado en el apartado de evaluación. Dicho vídeo constituiría el producto final que deberá presentarse ante el resto de compañeros. Para su consecución, será necesaria la asistencia a las distintas sesiones, puesto que a través de dichas clases obtendrán buena parte de la información necesaria para realizar el proyecto.

En cuanto al Aprendizaje cooperativo, partimos de la definición que nos ofrece uno de sus mayores impulsores, Zariquiey (2016):

[...] se trata de una herramienta metodológica que intenta aprovechar las enormes posibilidades que ofrece la interacción social para potenciar el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de su nivel. En este sentido, la cooperación puede mejorar la experiencia escolar de los alumnos [...]. Y esto lleva implícita la necesidad de agruparlos. [...] La estructura básica que sustentará nuestra red de aprendizaje ha de constituirse sobre grupos heterogéneos. (pp.27-28)

En relación con la aplicación del Aprendizaje cooperativo dentro de la situación de aprendizaje, buena parte de las actividades que se desarrollaran dentro de las horas lectivas —es decir, en el aula— se realizarán en equipo partiendo de los grupos de referencia asignados para la elaboración del producto final. De esta forma, los alumnos trabajarán sus capacidades de dialogar y socializar, se encontrarán más motivados ante las distintas tareas y tendrán la posibilidad de aprender los unos de los otros, permitiendo así que alcancen lo que Ausuber (2002) denomina aprendizaje significativo:

Con la expresión «aprendizaje significativo» hacemos referencia, ante todo, a un tipo distintivo de proceso de aprendizaje y también, aunque de una manera secundaria, al resultado significativo de un aprendizaje —el logro de un nuevo significado— que refleje necesariamente el funcionamiento y la compleción de este tipo de proceso. A su vez, el aprendizaje significativo como proceso presupone tanto que el estudiante adopta una actitud de aprendizaje significativa como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, que es enlazable con ideas de anclaje pertinentes en su estructura cognitiva. (p. 102)

Por último, en cuanto a la lectura, en la presente situación de aprendizaje se dota de gran importancia tanto a la lectura guiada en el aula —sobre la que se construirán la gran mayoría de las actividades— como a la lectura autónoma, necesaria para poder llevar a cabo el producto final.

## **6. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS**

Tal y como se indica en la descripción de las sesiones recogida en apartados posteriores, el docente será el encargado de proporcionar los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones. De esta manera, el profesor repartirá tanto las fotocopias de la totalidad de los relatos que se trabajarán en el aula como las rúbricas sobre las que se basará la evaluación. Además, el docente será quien se encargue de reservar y entregar los ordenadores portátiles que el centro educativo pone a disposición del profesorado para la realización de actividades con los alumnos.

Por su parte, el alumnado deberá traer a clase materiales que le permitan realizar ejercicios escritos, tales como bolígrafos, cuadernos o folios. Asimismo, deberán tener acceso a alguna aplicación de edición de video de su preferencia para poder realizar el proyecto final grupal de adaptación de un cuento al formato *draw my life*, además de los materiales adicionales que consideren oportunos para la elaboración de dicho proyecto.

En cuanto a las aulas, las sesiones tendrán lugar mayoritariamente en la clase de referencia del alumnado, que deberá contar con una pizarra digital o proyector para la reproducción tanto de los materiales audiovisuales seleccionados por el profesor como de los proyectos grupales de

los alumnos. Dicha aula contará a su vez con un encerado tradicional que el profesor utilizará durante sus explicaciones. Por otra parte, también resultará necesario pedir los permisos oportunos para poder utilizar el salón de actos durante la novena sesión, centrada en Valle-Inclán.

Por último, en relación con la salida a Soria, resultará necesario que los alumnos abonen una cantidad de dinero —que dependerá del número de asistentes a la excursión— para cubrir los gastos de transporte, además de llevar su propia comida.

## 7. EVALUACIÓN

La evaluación se sustenta, como ya se ha indicado, en los criterios de evaluación extraídos del *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* que se han indicado en apartados anteriores. De este modo, partiendo de dichos criterios, la evaluación de la presente situación de aprendizaje contará con un carácter sumativo y la calificación que los alumnos obtengan al completar todas las tareas correspondientes se incluirá en la nota final de la primera evaluación del curso.

Así, la evaluación se distribuye tal y como indica la siguiente tabla, que desglosaremos a continuación:

<b>Tabla 2. Distribución de la evaluación de la SA</b>		
Individual	30%	Participación en las actividades diarias
	30%	Reseña sobre uno de los cuentos leídos en el aula
Grupal	40%	<i>Draw my life</i> de un cuento no trabajado en el aula

De esta manera, podemos observar que la evaluación se divide en dos bloques: individual (60%) y grupal (40%). En cuanto a la evaluación individual, se subdivide en dos apartados que cuentan con un 30% de la calificación respectivamente. Por un lado, el primer 30% se relaciona con la participación en las actividades que se llevarán a cabo diariamente en el aula basándonos en los distintos cuentos seleccionados por el docente. Al tratarse de un número importante de actividades, se ha decidido que el esfuerzo que realiza el alumnado al participar a diario en las

distintas dinámicas propuestas por el docente encuentre su reflejo en la nota. De esta manera, para obtener este 30% de la nota los alumnos deberán asistir a las sesiones y completar los ejercicios correspondientes, además de prestar atención al profesor y tomar parte en las discusiones y tertulias.

Por otra parte, el segundo 30% que compone la calificación individual se corresponde con la elaboración de una reseña literaria de uno de los cuentos trabajados en el aula a elección del alumno. Dicha reseña contará con una extensión máxima de dos caras de folio y una extensión mínima de una cara y media, a mano, respetando los márgenes y a bolígrafo negro. Como referencia para la redacción, el docente les sugerirá adaptarse al formato de las reseñas de *Babelia*, el suplemento literario del periódico *El País*. Con el objetivo de que los alumnos no descarten los cuentos relativos a las últimas sesiones de la situación de aprendizaje, contarán con una semana extra desde la última clase para poder entregar su reseña (es decir, si la última sesión tendrá lugar el viernes 25 de octubre, la reseña podrá entregarse hasta el jueves 31 de octubre). La reseña se evaluará mediante la rúbrica que puede encontrarse en el Anexo I.

En cuanto al 40% relativo a la evaluación grupal, se concretará en la realización de un video en el que se resuma un cuento de alguno de los autores incluidos en la situación de aprendizaje que no haya sido seleccionado por el docente para el trabajo en el aula. De esta manera, los grupos necesitarán investigar acerca de la cuentística de dichos autores, leer algunos de sus relatos y seleccionar el que crean conveniente —que, no obstante, deberán contrastar con el docente para comprobar que no se corresponde con ninguno de los textos que se trabajarán en clase—. Una vez seleccionado el relato, tendrán que adaptarlo al formato *draw my life*, tal y como ejemplificará el docente durante la tercera sesión. De este modo, deberán reunirse en las horas que consideren oportunas para elaborar el video utilizando los materiales que ellos prefieran, ya que cuentan con libertad creativa mientras se respete el propio cuento original. El video, además, tendrá que contener una pequeña reflexión final donde se explique por qué se ha seleccionado dicho relato y se recomiende su lectura al resto de compañeros. Los alumnos contarán con la fecha límite del jueves 24 de octubre para enviar su trabajo grupal vía correo electrónico al docente, quien se encargará de proyectarlos al día siguiente durante la última sesión. El vídeo se evaluará mediante la rúbrica incluida en el Anexo I.

## 8. TEMPORALIZACIÓN

<b>Tabla 3. Distribución cronológica de las sesiones.</b>		
<b>Fecha (2024)</b>	<b>N.º de sesión</b>	<b>Actividades</b>
Lunes 30 de septiembre	Sesión 1	Excursión a la Soria de Bécquer
Martes 1 de octubre	Sesión 2	Siglo XIX: romanticismo y realismo
Jueves 3 de octubre	Sesión 3	Bécquer: “El Monte de las Ánimas” y “Los ojos verdes”
Viernes 4 de octubre	Sesión 4	Galdós y la prensa: “¿Dónde está mi cabeza?”
Lunes 7 de octubre	Sesión 5	‘Clarín’ histórico: “¡Adiós, Cordera!”
Martes 8 de octubre	Sesión 6	Pardo Bazán y las mujeres: “Delincuente honrado”
Jueves 10 de octubre	Sesión 7	Siglo XX en España: de la Generación del 98 al realismo social
Viernes 11 de octubre	Sesión 8	Unamuno metaliterario: “Una visita al viejo poeta”
Lunes 14 de octubre	Sesión 9	Dramatizando a Valle-Inclán: “Una comedia de ensueño”
Martes 15 de octubre	Sesión 10	Delibes y el monólogo: “Las visiones”
Jueves 17 de octubre	Sesión 11	Segunda mitad del siglo XX en Hispanoamérica: el «boom»
Viernes 18 de octubre	Sesión 12	Debatiendo con Borges: “Emma Zunz”
Lunes 21 y martes 22 de octubre	Sesión 13 y 14	Reescribiendo a Cortázar: “La noche boca arriba”
Jueves 24 de octubre	Sesión 15	Niveles de García Márquez: “El ahogado más hermoso del mundo”
Viernes 25 de octubre	Sesión 16	Exposición del producto final





*secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*: a) Conocer, analizar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León. b) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo, y apreciando su valor y diversidad. (Páginas 48857- 58).

Siguiendo el modelo de ruta que nos facilita la oficina de turismo de Soria, aprovecharemos las paradas 14 y 16 <sup>3</sup>para realizar la lectura de los relatos seleccionados. En la parada 14 “El Monte de las Ánimas” se leerá el relato homónimo ambientado en dicha localización. Para su lectura, el docente invitará a los alumnos a sentarse en círculo y tomará la palabra leyendo los primeros párrafos del cuento. A continuación, le cederá el turno al alumno sentado a su derecha y así sucesivamente hasta completar el texto. El docente será el encargado de llevar consigo una copia de cada uno de los textos seleccionados que se irá rotando por el círculo durante el ejercicio de lectura, invitando así a los alumnos a que presten atención a sus compañeros.

Por otra parte, en la parada 16 “Río Duero” se repetirá la dinámica apenas utilizada, centrándonos esta vez en el cuento “Los ojos verdes”, ambientado en los parajes naturales de la provincia.

Una vez completada la lectura de ambos relatos, el docente aprovechará la última parada del recorrido —parada 17 “Ermita de San Saturio”— para comentar con los alumnos sus impresiones de “El Monte de las Ánimas” y “Los ojos verdes”. A su vez, explicará que las siguientes dos semanas se dedicarán al trabajo de relatos similares de otros autores.

## **9.2. Segunda sesión**

En esta segunda sesión tendrá lugar la primera clase teórica de la situación de aprendizaje. Antes de dar comienzo a la exposición de contenido, el docente explicará cómo se llevará a cabo la evaluación, indicando que se dividirá entre el trabajo grupal y la reseña individual detallados en apartados anteriores. A su vez, estos primeros minutos también se aprovecharán para concretar los grupos de trabajo.

Una vez aclaradas estas cuestiones iniciales, el docente dará comienzo a la explicación teórica de las corrientes literarias más significativas del siglo XIX: el romanticismo y el realismo. Para ello, se apoyará en una presentación realizada con la aplicación *Canva* en la que se incida en aspectos generales de ambos movimientos, que se concretarán posteriormente en las sesiones

---

<sup>3</sup> En el Anexo II podrá encontrarse el folleto de la ruta en su totalidad.



mediante la lectura de los cuentos seleccionados. El objetivo de esta sesión no es otro que el de ubicar temporalmente a los alumnos y el de aportar algunas pinceladas acerca de las corrientes en las que se insertan parte de los relatos que deberán leer.

Así, en relación con el romanticismo se introducirán las etapas que lo conforman — prerromanticismo, plenitud romántica y posromanticismo—, además de sus temáticas más reconocibles como el inconformismo, la libertad, el individualismo, la naturaleza exuberante, la pasión irrefrenable, la muerte, lo paranormal o el nacionalismo.

En cuanto al realismo, el docente señalará sus características principales, tales como la abundancia de descripciones objetivas, la omnisciencia del narrador o el interés por las clases populares y marginales. Asimismo, se introducirán las etapas que conforman la corriente: prerrealismo, novela de tesis, naturalismo y espiritualismo.

### **9.3. Tercera sesión**

Esta tercera sesión se encuentra dedicada a las *Leyendas* de Bécquer, concretamente a los relatos “El Monte de las Ánimas” y “Los ojos verdes”. No obstante, como en la primera sesión ya se introdujo gran cantidad de información acerca del autor sevillano durante la ruta por Soria, en la presente sesión solo resultará necesario hacer una recapitulación que nos permita refrescar lo ya aprendido y situar a Bécquer dentro del panorama literario decimonónico.

Además, como los cuentos seleccionados ya se leyeron durante la excursión, el docente aprovechará para mostrar a los alumnos dos ejemplos del resultado que se espera del trabajo final grupal. De esta manera, el profesor proyectará dos ejemplos de *draw my life* en los que se resume por una parte “El Monte de las Ánimas” (<https://youtu.be/I5nOVCG3z6g>) y por otro lado “Los ojos verdes” ([https://youtu.be/5eq12\\_WwpOY?si=fFMqstviKOHKaddF](https://youtu.be/5eq12_WwpOY?si=fFMqstviKOHKaddF)). El primero de los vídeos muestra un nivel de complejidad mayor que el segundo, por lo que, de esta manera, el docente demostrará que existen distintas formas de llevar a cabo el proyecto.

Asimismo, el docente también empleará este tiempo para explicar en qué consistirá el trabajo individual —es decir, la reseña—, además de aclarar cualquier duda con respecto al trabajo grupal o a los porcentajes de evaluación. Además, repartirá las rúbricas de evaluación de ambos trabajos y aprovechará para apuntar la distribución en equipos realizada por los alumnos.

### **9.4. Cuarta sesión**

En la cuarta sesión nos centraremos en Benito Pérez Galdós mediante el cuento “¿Dónde está mi cabeza?”. Al comienzo de la clase, el docente repartirá una copia del relato a cada alumno y

después se procederá a la lectura en alto del texto, alternando entre los alumnos tras cada párrafo.

Una vez terminada la lectura del cuento, el docente tomará la palabra para situar a Galdós en el panorama literario, subrayando la importancia que tuvo la prensa en el desarrollo artístico de grandes autores decimonónicos, dado que buena parte de sus cuentos —el primer acercamiento que muchos tuvieron a la escritura literaria— fueron concebidos para ser publicados en periódicos y boletines informativos. Así, partiendo de estas consideraciones, el docente aclarará la distinción que se crea en el siglo XIX entre los «cuentos populares» y los «cuentos literarios», especificando que todos los relatos que se lean en el aula durante la presente situación de aprendizaje pertenecen a esta segunda categoría.

Volviendo al relato, una vez terminada su explicación, el docente invitará a los alumnos a colocarse junto a su grupo de trabajo designado para realizar una actividad que consistirá en transformar “¿Dónde está mi cabeza?” en una noticia de prensa. Cada grupo podrá elegir si prefiere adaptarse al formato de un periódico, el telediario o la radio; teniendo en consideración que después deberán compartir su trabajo con el resto de alumnos. La noticia debe ser breve, por lo que contarán con diez minutos para completar la actividad.

Cuando los alumnos hayan completado la actividad y compartido el resultado con la clase, el docente aprovechará los últimos minutos de la clase para lanzar la pregunta: “¿El relato os ha parecido creíble?”. Partiendo de las respuestas a dicha pregunta, el profesor reflexionará acerca de la verosimilitud y del pacto de ficción con los alumnos hasta que suene el timbre que marque el final de la clase.

### **9.5. Quinta sesión**

En la quinta sesión tendrá lugar la lectura del cuento “¡Adiós, Cordera!” de Leopoldo Alas ‘Clarín’. Al tratarse de un relato que ofrece un reflejo tan rico de la situación de las clases populares españolas en el siglo XIX, el docente de la asignatura de Geografía e Historia acompañará al docente de Lengua castellana y Literatura durante la presente sesión.

Así, siguiendo el modelo de la sesión anterior, el profesor repartirá una copia del cuento a cada alumno para después realizar una lectura en voz alta. Una vez concluida la lectura, los alumnos se reunirán con su grupo de referencia para discutir acerca de qué acontecimientos o fenómenos propios del siglo XIX aparecen reflejados en “¡Adiós, Cordera!”, además de señalar el tema del relato. Tras esta deliberación —que ocupará diez minutos—, cada grupo deberá designar a un portavoz encargado de compartir con la clase las conclusiones a las que se han llegado.

De este modo, los docentes de ambas asignaturas apuntarán en la pizarra las distintas ideas expuestas por los portavoces. A continuación, el docente de Geografía e Historia tomará la palabra para explicar los dos fenómenos principales que se observan en el cuento: la industrialización y la Guerra Carlista. Una vez concluida su intervención, el docente de Lengua castellana y Literatura preguntará a la clase sobre el tema del relato, e invitará a la reflexión mediante las preguntas: “¿Creéis que el avance tecnológico siempre resulta beneficioso?” y “¿Los avances afectan a todo el mundo de igual manera?”.

Asimismo, el docente de Lengua castellana y Literatura dirigirá este coloquio hacia la reflexión sobre temas actuales como la inteligencia artificial y los conflictos bélicos que están teniendo lugar en nuestros días. De esta manera, un texto centrado en las problemáticas sociales de la era decimonónica puede extrapolarse al presente, demostrando así la vigencia con la que cuentan los grandes clásicos.

#### **9.6. Sexta sesión**

Durante la sexta sesión se trabajará el cuento “Delincuente honrado” de Emilia Pardo Bazán. Al comienzo de la clase, el docente proyectará en la pizarra el videoclip de la canción “Es mi hombre” de Sara Montiel (<https://youtu.be/bk-w5wKQrik?si=UAnmIfyov3pbCzcO>), cuya letra hace referencia a la relación tormentosa entre un hombre y una mujer. La canción incluye frases como “Si me pega me da igual / es natural”, aludiendo a los malos tratos —tan normalizados— a los que la mujer se veía sometida en época de Sara Montiel<sup>4</sup>.

Tras debatir brevemente acerca de la letra de la canción, el docente repartirá una copia del relato “Delincuente honrado” a cada alumno, procediendo a la lectura en voz alta por turnos del texto. En dicho cuento, Pardo Bazán narra la situación de violencia a la que un padre somete a su hija desde su infancia y que finalmente culmina en el asesinato de la joven. Tras la lectura del relato, el profesor explicará las características de la prosa de Pardo Bazán y cómo esta se inserta en la corriente del naturalismo, además de aportar datos relevantes acerca de la autora.

Una vez situada la autora, el docente volverá a dirigir la atención de la clase hacia el tema del relato: la violencia contra la mujer. De forma distendida, el profesor preguntará a los alumnos si se les ocurren otras obras de arte actuales—sin importar el tipo de manifestación artística— que se centren en denunciar la situación de violencia a la que se ven sometidas muchas mujeres. A modo de ejemplo, el docente reproducirá en la pizarra digital la canción “A ningún hombre

---

<sup>4</sup> Si atendemos al año de estreno de “La violetera”, película en la que se inserta la canción “Es mi hombre”, nos situamos en 1958.

(Cap.11: Poder)” de Rosalía (<https://youtu.be/phrkADxA2uI?si=RgFhykhw6zluA3He>), donde la cantante alude a una mujer sometida a una relación injusta y asfixiante con un hombre.

Tras escuchar la canción, si existieran otras sugerencias por parte de los alumnos, el docente reproduciría o proyectaría los productos artísticos indicados por la clase. Si, por el contrario, no hubiera peticiones, los últimos minutos de la clase se dedicarían a reflexionar sobre la violencia como constante temática en el arte, relacionando el cuento “Delincuente honrado” con ambas canciones.

### **9.7. Séptima sesión**

En esta séptima sesión se seguirá el modelo de la segunda sesión, es decir, una explicación teórica acerca, en esta ocasión, de algunas de las corrientes literarias más destacadas del siglo XX en España. A causa de la selección de autores —Valle-Inclán, Unamuno y Delibes—, nos centraremos especialmente en la Generación del 98 y en el realismo social.

De este modo, el docente se apoyará en una presentación *Canva* mediante la que se incidirá en aspectos como el regeneracionismo y las constantes temáticas de la Generación del 98 (la historia, la falta de motivación, el paisaje castellano y la meditación filosófica y vital) o en el modo en el que la dictadura influyó a los autores de la segunda mitad del siglo XX, tales como Delibes.

### **9.8. Octava sesión**

La octava sesión se encuentra dedicada al trabajo del cuento “Una visita al viejo poeta” de Miguel de Unamuno. Siguiendo la dinámica habitual, el docente repartirá una copia del relato a cada alumno para después leerlo por turnos en voz alta.

Una vez leído el cuento, el docente pedirá a los alumnos que, de forma individual, subrayen en el texto los fragmentos donde crean que se reflexiona acerca de la literatura. Para ello, contarán con diez minutos. Cuando haya finalizado la actividad, el profesor pedirá la participación de la clase para poder comprobar si se han fijado en los párrafos adecuados.

A continuación, partiendo del propio texto, el docente explicará el concepto de la metaliteratura, tan importante en la obra de Unamuno y aprovechará este momento para compartir información relevante acerca de la vida y obra de dicho autor.

Después, si sobrara tiempo de la sesión, el docente aportaría más ejemplos de metaliteratura tales como *El Quijote* de Cervantes o *Niebla* de Unamuno. Antes de dar por finalizada la sesión,

el docente repartirá el relato que se trabajará en la siguiente clase y pedirá a los alumnos que lean detenidamente el texto a modo de deberes.

### **9.9. Novena sesión**

Durante la novena sesión se realizará una lectura dramatizada del relato “Una comedia de ensueño” de Valle-Inclán. El autor gallego escribió algunos de los cuentos pertenecientes a la colección *Jardín Umbrío* —incluyendo el relato seleccionado— adaptándose a la forma de los textos teatrales. De esta manera, “Una comedia de ensueño” resulta una herramienta idónea para este tipo de ejercicio.

Para llevar a cabo la lectura dramatizada, el docente habrá pedido permiso previamente para poder utilizar el salón de actos del centro. Dado que la obra cuenta únicamente con diez personajes, algunos de los papeles serán compartidos por los alumnos según convenga. Tras preguntar si alguno de los alumnos tiene preferencias con respecto al papel, el docente sorteará el resto de papeles incluyendo a dos alumnos que se encargarán de leer las acotaciones.

Una vez repartidos los papeles, los alumnos contarán con diez minutos para repasar el texto antes de subirse al escenario para realizar la lectura dramatizada. Cuando haya finalizado la actividad, en un ambiente más distendido, el docente pedirá a la clase que se sienten en círculo y aprovechará el tiempo restante de la sesión para hablar de Valle-Inclán y su obra.

### **9.10. Décima sesión**

La décima sesión se centrará en el relato “Las visiones” de Miguel Delibes. Alterando el orden habitual de las sesiones, el docente realizará la explicación acerca del autor y de su obra antes de adentrarse en la lectura del relato.

En esta ocasión, resulta interesante comenzar a la inversa puesto que se quiere incidir especialmente en la experimentación formal que tuvo lugar en la literatura española de la segunda mitad del siglo XX y de la que Miguel Delibes fue uno de los grandes maestros. “Las visiones” muestra la técnica del monólogo interior sobre la que se construirán posteriormente obras tan reconocidas como *Cinco horas con Mario*, también de Delibes.

De esta manera, los alumnos ya sabrán en qué elementos deben fijarse cuando se realice la lectura en voz alta. Así, el docente repartirá los textos y se llevará a cabo el procedimiento habitual. Una vez finalizada la lectura, el profesor incidirá en que en “Las visiones”, pese a intuirse las intervenciones de otros personajes, la única voz que “escuchamos” es la de la

protagonista de la historia. Así, el docente invitará a los alumnos a que se sienten por grupos de referencia y redacten las intervenciones que pudieran haber realizado el resto de personajes.

Por último, el docente pedirá voluntarios para compartir el trabajo de los equipos en el tiempo restante.

### **9.11. Undécima sesión**

La undécima sesión seguirá el esquema de las demás sesiones teóricas de la presente situación de aprendizaje. En esta ocasión, en relación con la cuentística de la segunda mitad del siglo XX en Hispanoamérica, atendiendo a las características del denominado «boom» de la literatura hispanoamericana.

De este modo, el docente utilizará una presentación *Canva* para explicar las corrientes literarias en las que se insertan los autores seleccionados —lo fantástico y el realismo mágico—, prestando especial atención a los elementos característicos de dichos movimientos, tales como lo absurdo y lo irracional.

### **9.12. Duodécima sesión**

Esta sesión número doce comenzará con el reparto de una copia a cada alumno del relato “Emma Zunz” de Jorge Luis Borges. Tras la lectura en voz alta por turnos de dicho cuento, el docente explicará los datos más relevantes de la cuentística borgiana, además de la dinámica que se seguirá durante el resto de la clase.

En el cuento “Emma Zunz” la protagonista explica cómo lleva a cabo el asesinato de su jefe, además de los motivos que la empujan a cometer el crimen. De manera aleatoria, el docente dividirá a los alumnos en dos grupos, asignando a una mitad de la clase la misión de defender y a la otra la de atacar a la protagonista Emma. De este modo, los grupos contarán con diez minutos para reunirse a deliberar antes de dar comienzo al debate, que durará hasta el final de la sesión y donde el docente ejercerá la función de moderador.

No obstante, antes de que suene el timbre, el docente repartirá el cuento en el que se basarán las siguientes sesiones para que los alumnos se lo lean a modo de deberes.

### **9.13. Decimotercera y decimocuarta sesión**

Las dos sesiones siguientes se centrarán en el trabajo del cuento “La noche boca arriba” de Julio Cortázar, previamente repartido por el docente en la sesión anterior. Sin embargo, en esta ocasión, el profesor habrá eliminado el último párrafo del relato, donde se revela el inesperado final verdadero de una historia llena de giros y juegos con los planos temporales. Los alumnos,

por tanto, creerán haber leído el relato en su totalidad, dado que el penúltimo párrafo transmite la sensación de ser el fin de la historia.

Así, el docente comenzará la decimotercera sesión comentando algunos aspectos interesantes de la vida y obra de Cortázar para terminar descubriendo la “trampa” de las copias de “La noche boca arriba” que había entregado a los alumnos. Una vez desvelado el truco, el docente pedirá a los alumnos que saquen una hoja en blanco para realizar el siguiente: deberán escribir un final para el relato en un máximo de una cara o una cara y media. De esta manera, contarán con el tiempo restante para la redacción de forma individual de su propio cierre para el cuento, que el profesor recogerá una vez suene el timbre.

En cuanto a la decimocuarta sesión, el docente entregará las redacciones corregidas a los alumnos, que deberán leerlas en alto al resto de sus compañeros. A continuación, el docente aprovechará el resto de la sesión para reflexionar con los alumnos acerca del horizonte de expectativas en literatura tras mostrarles el auténtico final del cuento.

#### **9.14. Decimoquinta sesión**

Durante la decimoquinta sesión nos centraremos en el cuento “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez. Para ello, una vez haya repartido una copia del relato a cada alumno, el docente dividirá a la clase en tres grupos, entregando a cada uno de ellos uno de los ordenadores portátiles con los que cuenta el centro.

Antes de explicar la actividad que se llevará a cabo, el profesor incidirá en los datos de mayor interés acerca de García Márquez y su literatura. Una vez se haya ubicado al autor, el docente pedirá a cada uno de los equipos que lea el relato “El ahogado más hermoso del mundo” en una clave diferente: en relación con la cultura hispanoamericana, centrándose en el carácter de lucha por la libertad o extrayendo la esencia mitológica. Los alumnos podrán investigar en la red todo lo que consideren necesario para poder respaldar cada una de estas tres posibles lecturas.

Así, durante los últimos diez minutos un portavoz designado dentro de cada equipo se encargará de compartir brevemente con el resto de la clase la explicación que han elaborado como grupo acerca de su clave de lectura.

#### **9.15. Decimosexta sesión**

La última sesión de la situación de aprendizaje se dedicará a la visualización de los proyectos finales grupales elaborados por los alumnos, previamente enviados el día anterior al docente vía correo electrónico.

Una vez proyectados todos los vídeos, el docente pedirá la opinión de los alumnos acerca del acercamiento al cuento que han tenido las dos últimas semanas y aprovechará para recordarles que aún disponen de una semana para elaborar y entregar la reseña individual sobre uno de los relatos trabajados en el aula.



## V

### CONCLUSIONES

La propuesta desarrollada en el presente estudio nace de la voluntad de acercar al alumnado de Secundaria a la lectura de autores canónicos y de fomentar el hábito lector a nivel general. Para ello, se ha decidido recurrir a los cuentos de dichos autores como material de trabajo, eliminando así la barrera que la extensión de ciertas obras consideradas clásicos generaba en buena parte del alumnado.

De este modo, hemos decidido centrarnos en el curso cuarto de la ESO, por ser el nivel que nos permitiría trabajar con la selección de autores realizada, compuesta por los grandes exponentes de la literatura de los siglos XIX y XX: Gustavo Adolfo Bécquer, Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas ‘Clarín’, Emilia Pardo Bazán, Ramón María del Valle-Inclán, Miguel de Unamuno, Miguel Delibes, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. Además, cuarto de la ESO presenta a su vez la ventaja de que los alumnos cuentan con la madurez y los conocimientos previos necesarios para poder aprovechar al máximo las actividades propuestas en la situación de aprendizaje «Lo bueno, si breve, dos veces bueno».

Por otra parte, la selección de relatos permite al docente incidir en los mismos aspectos en los que se detendría al explicar las obras más extensas de los mismos autores que ya se incluyen en el currículo; no obstante, presentando la ventaja de que su brevedad permite que el docente lea y explique el texto en su totalidad durante la hora de clase. Además, dado la mayoría de dichos cuentos se leerán dentro del aula, los alumnos completarán la lectura de gran cantidad de textos literarios de grandes autores sin grandes esfuerzos —ya que el docente les guiará en el proceso— y sin apenas planteárselo, eliminando así la posibilidad de que no completen su lectura, algo habitual en relación con las lecturas obligatorias.

Asimismo, las actividades y dinámicas incluidas en la situación de aprendizaje presentan la medida adecuada entre tradición e innovación, puesto que se alternan situaciones ya conocidas por los alumnos —como puede ser un debate o la redacción de un texto con pretensión literaria— con otras más modernas y activas como el trabajo en torno a grupos de referencia y la elaboración de un producto final. De este modo, mantendríamos la motivación de la clase intentando también que no se sientan perdidos o abrumados por las dinámicas y actividades seleccionadas.

No obstante, cabe señalar que, aunque sobre el papel la propuesta cobre sentido y se estructure de tal modo que permitiría su trabajo en un aula, no podremos obtener unas conclusiones reales hasta que se logre dicha introducción en las clases de Secundaria, ya que solo mediante su aplicación podremos dirimir si, en efecto, resulta atractiva y logra el efecto deseado entre los alumnos: el fomento del hábito lector.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alas «Clarín», L. (1990). *Nueva campaña* (Antonio Vilanova, ed.). Lumen (original publicado en 1885-1886).
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Cortázar, J. (1981). *La casilla de los Morelli*. Tusquets.
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>
- Díaz Navarro, E. & González, J.R. (2002) *El cuento español en el siglo XX*. Alianza.
- Díez de Revenga, F. J. (2011). El cuento en la historia literaria. *Monteagudo: revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, 16, 229-232.
- Gutiérrez Díaz-Bernardo, E. (2003). *El cuento español del siglo XIX*. Ediciones del Labertinto.
- Imbert, A. (1996). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel.
- Leal, L. (1971). *Historia del cuento hispanoamericano*. Ediciones de Andrea.
- Mendoza Fillola, A. (2008). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Paredes, J. (2004). *Para una teoría del relato: Las formas narrativas breves*. Biblioteca Nueva.
- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (s.f.). *Plan de lectura*. <https://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/planlectura/index.html>
- Pupo-Walker, E. (1995). *El cuento hispanoamericano*. Castalia.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Valcárcel, E. (2019). *El cuento hispanoamericano del siglo XX: teoría y práctica*. Ediciones Universidad de La Coruña.

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. SM.

# ANEXOS

## ANEXO I. Rúbricas de evaluación

### Rúbrica de evaluación de la reseña individual

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	1	2	3	4
<b>Formato de la reseña</b>	El alumno presenta un texto que no se corresponde con el formato de una reseña.	El alumno presenta un nivel de adecuación parcial al formato de la reseña, denotando una investigación escasa en internet.	El alumno presenta un texto con un nivel correcto de adecuación al formato de una reseña. Resultaría beneficioso realizar una investigación más exhaustiva en la web.	El alumno se adecua a la perfección al formato de la reseña, fijándose en los ejemplos dados por el docente y en los encontrados en la web.
<b>Lectura del cuento elegido</b>	La reseña demuestra que el alumno no ha interpretado el texto de forma correcta.	La reseña demuestra un nivel escaso de interpretación del texto y/o el dominio parcial de los contenidos impartidos en el aula.	La reseña demuestra un nivel correcto de interpretación del texto elegido y de comprensión de los contenidos en el aula, aunque deben realizarse más referencias al temario.	La reseña demuestra un nivel excelente de interpretación del texto elegido, además de la comprensión de los contenidos impartidos en el aula.
<b>Valoración del relato</b>	No se distingue la postura del alumno con respecto al cuento seleccionado.	El alumno transmite su opinión de forma parcial, dando pie a grandes ambigüedades.	El alumno transmite su opinión de forma correcta, aunque mantiene la ambigüedad de su postura.	El alumno es capaz de transmitir a la perfección su opinión sobre el cuento, independientemente de que esta sea positiva o negativa.
<b>Adecuación gramatical</b>	El texto presenta cinco o más errores gramaticales.	El texto presenta un nivel moderado de adecuación gramatical. Incluye algún error.	El texto presenta una correcta adecuación gramatical, aunque poca variedad de estructuras.	El texto incluye variedad de estructuras gramaticales utilizadas con un alto nivel de adecuación.
<b>Ortografía</b>	La reseña presenta 5 o más faltas de ortografía.	La reseña presenta tres o cuatro faltas de ortografía.	La reseña presenta una o dos faltas de ortografía.	La reseña no presenta ninguna falta de ortografía.
<b>Puntuación</b>	Comete cinco o más errores de puntuación.	Se aprecia un manejo parcial de los signos de puntuación. Incluye algún error.	Se aprecia un uso correcto de los signos de puntuación, aunque evita el uso de algunos signos concretos (punto y coma, paréntesis, etc.).	Se aprecia un manejo perfecto y variado de los signos de puntuación.
<b>Riqueza léxica</b>	El texto presenta un manejo escaso del léxico. Utiliza sinónimos poco o nada.	El texto presenta una riqueza léxica moderada. Repite muchas palabras innecesariamente.	El texto presenta un vocabulario bastante variado, aunque en ocasiones repite palabras innecesariamente.	El texto presenta una gran variedad léxica donde se aprecia el uso de abundantes sinónimos.
<b>Coherencia y cohesión</b>	La reseña no demuestra un uso correcto de elementos para la cohesión y/o no cuenta con un hilo conductor.	La reseña demuestra un uso moderado de elementos para la cohesión y/o ambigüedad en cuanto a su hilo conductor o estructura.	La reseña demuestra un uso correcto de elementos para la cohesión (aunque falta variedad). Se aprecia un hilo conductor.	La reseña demuestra un uso perfecto de elementos para la cohesión (como conectores textuales) además de un hilo conductor claro con las ideas estructuradas en párrafos.

## Rúbrica de evaluación de la adaptación grupal de un cuento al formato *draw my life*

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	1	2	3	4
<b>Claridad de vídeo y sonido</b>	La iluminación y el enfoque o el audio no permiten la comprensión de la historia.	El enfoque y la iluminación no permiten observar bien la imagen en más de dos ocasiones y/o el audio no se escucha correctamente de forma reiterada.	El enfoque y la iluminación no permiten observar bien la imagen en uno o dos ocasiones y/o el audio no se escucha bien en ocasiones.	La iluminación y el enfoque permiten que las imágenes sean vean con total nitidez y el audio se entiende a la perfección.
<b>Imágenes seleccionadas</b>	Los personajes y espacios seleccionados no permiten comprender la historia.	Los personajes y espacios seleccionados permiten entender parcialmente la historia, faltan dos o tres elementos clave.	Los personajes y espacios seleccionados representan la historia de forma correcta, pero falta un elemento clave.	Los personajes y espacios seleccionados representan la historia a la perfección.
<b>Adecuación al texto original</b>	El vídeo se desvía en tres o más ocasiones del texto original.	El vídeo se desvía en dos ocasiones del texto original.	El vídeo se ajusta se forma adecuada al texto original, se desvía solo en una ocasión.	El vídeo se ajusta perfectamente al texto original.
<b>Comprensión del texto</b>	El vídeo demuestra que no se ha comprendido el cuento elegido.	El vídeo demuestra una comprensión parcial del cuento elegido.	El vídeo demuestra una comprensión adecuada del cuento elegido.	El vídeo demuestra una comprensión excelente del cuento elegido.
<b>Adecuación al formato de la tarea</b>	Los alumnos entregan un vídeo que no se ajusta al formato <i>draw my life</i> y/o no menciona los motivos de selección y recomendación del cuento.	Los alumnos entregan un vídeo que se ajusta escasamente al formato <i>draw my life</i> o que solo nombra los motivos de selección y recomendación del cuento, sin explicarlos.	Los alumnos entregan un vídeo que se desvía ligeramente del formato <i>draw my life</i> o no inciden demasiado en los motivos de selección y recomendación del cuento.	Los alumnos entregan un vídeo que incluye tanto el cuento en formato <i>draw my life</i> como los motivos de su selección y recomendación al resto.
<b>Corrección en la expresión</b>	El vídeo demuestra un nivel de expresión insuficiente, se aprecian titubeos o errores.	El vídeo demuestra un nivel de expresión suficiente, deben mejorarse la riqueza y/o la fluidez.	El vídeo demuestra un nivel de expresión adecuado, podría mejorarse la riqueza o la fluidez.	El vídeo demuestra un nivel de expresión rico y fluido.
<b>Originalidad</b>	El vídeo resulta poco original. Se apoya únicamente en un recurso material.	El vídeo se compone de un montaje poco original, recurre a dos tipos de recursos materiales.	El vídeo se compone de un montaje adecuado, se apoya en dos o tres recursos materiales.	El vídeo se compone de un montaje original que demuestra el uso de recursos materiales variados.

# ANEXO II. FOLLETO DE LA “RUTA BECQUERIANA” EXTRAÍDO DE LA WEB DE LA OFICINA DE TURISMO DE SORIA

## Festival de las Ánimas



Desde 2010 se ha configurado en Soria un calendario de actividades en torno a la festividad de los Santos, que va más allá de la mera lectura de la leyenda. Durante más de una semana se celebran actividades en las localidades de Soria, San Mateo de Gálvez, San Nicolás, proyecciones, teatro, la Carrera de las Ánimas... Todo culmina la tarde del día 1 de noviembre con el desfile de ánimas, monjes y guerreros desde el centro de la ciudad hasta las orillas del Duero, donde se procede a la lectura de la narración de Bécquer por algún repulido actor de doblaje. Bajo el paraguas del Festival de las Ánimas se celebran actividades en las localidades de Soria y San Mateo de Gálvez con rituales sobre la muerte o la resurrección de todos los Santos, como el rito colibérico del Saramín de Garray, el paseo del fuego de las Cuevas de Soria, el canto de Ánimas de Tajueco, la ruda teatralizada de la Muerte en las Tres Culturas de Agreda o el ritual del Planturo y las pasiones de Castellino y Carrasosa de la Sierra. Ritos, anecdotales, que se celebran en Soria y San Mateo de Gálvez. Este año se va a configurar un evento que año tras año se va consolidando. Soria y su provincia se convierten esos días aboñales en referente a nivel nacional.

## Los Bécquer en Soria

**1834** Nace en Sevilla Valeriano Domínguez Barahada, que como su hermano, toma el apellido de su padre, Bécquer, como nombre artístico.

**1836** Nace en Sevilla Gustavo Domínguez Barahada, que toma el tercer apellido de su padre, Bécquer, como nombre artístico.

**1861** Boda de Valeriano con Winifred Logan.

**1862** Nace Alfredo Bécquer, segundo hijo del matrimonio.

**1863** Separación de la pareja. Valeriano se instala definitivamente en Madrid con sus hijos.

**1864** Nueva estancia en Soria. Al año siguiente Gustavo inicia con algunos intelectuales la petición para que los restos del Monasterio de San Mateo de Gálvez se trasladen al Museo Provincial de Antiquidades. Parece probable que en aquella visita está el germen de esta idea.

**1865** Pension del Ministerio de Fomento para recopilar y dibujar costumbres tradicionales por España.

**1866** Nuevos viajes por Soria de Valeriano en los que realiza numerosos dibujos. En noviembre se instala en la calle Teatinos de Soria su taller Francisco Bécquer, como taller de grabado.

**1867** Valeriano entrega sus cuadros de temática soriana. El taller de grabado de Francisco Bécquer realiza comentarios a grabados de su hermano Valeriano con temáticas soriana como "La caza blanca", "San Saturio, patron de Soria", "San Saturio, patron de Soria", "El castor", "El castor", "El castor" en la revista El Museo Universal.

**1868** Durante el verano de Valeriano y sus hijos pasan unos días en Soria con sus hijos en casa de su tío Curro.

**1870** 23 de septiembre: Muerte Valeriano en Madrid.

La primera y más conocida de las dos leyendas de Bécquer que se refieren al monte de las Ánimas es "El monte de las Ánimas" (1863). Un relato de terror que comienza como una historia de amor y termina en una tragedia en la que la muerte, los espectros de monjes y guerreros, los fantasmas, los ánimas del Duero componen un relato que hace estremecerse al lector. La otra leyenda referida es "El Rayo de Luna" (1863), de carácter más romántico y óptico, en la que el protagonista se enamora con un templario, con el que se enamora con el que Manrique, el protagonista, descubrirá, muy a su pesar, lo efímero de la vida. Las otras leyendas que basarcan en la provincia de Soria que son "Los ojos de la Virgen" (1863), "La cruz blanca" (1863) y "La cruz blanca" (1863).

## Las leyendas sorianas de Bécquer

Desde 2010 se ha configurado en Soria un calendario de actividades en torno a la festividad de los Santos, que va más allá de la mera lectura de la leyenda. Durante más de una semana se celebran actividades en las localidades de Soria, San Mateo de Gálvez, San Nicolás, proyecciones, teatro, la Carrera de las Ánimas... Todo culmina la tarde del día 1 de noviembre con el desfile de ánimas, monjes y guerreros desde el centro de la ciudad hasta las orillas del Duero, donde se procede a la lectura de la narración de Bécquer por algún repulido actor de doblaje. Bajo el paraguas del Festival de las Ánimas se celebran actividades en las localidades de Soria y San Mateo de Gálvez con rituales sobre la muerte o la resurrección de todos los Santos, como el rito colibérico del Saramín de Garray, el paseo del fuego de las Cuevas de Soria, el canto de Ánimas de Tajueco, la ruda teatralizada de la Muerte en las Tres Culturas de Agreda o el ritual del Planturo y las pasiones de Castellino y Carrasosa de la Sierra. Ritos, anecdotales, que se celebran en Soria y San Mateo de Gálvez. Este año se va a configurar un evento que año tras año se va consolidando. Soria y su provincia se convierten esos días aboñales en referente a nivel nacional.

## Soria, ciudad de poetas

**ANTONIO MACHADO**  
Antonio se culla en Soria, pero se educó en Madrid. Fue un poeta de gran fama, conocido como el "poeta de la luz". Su obra es muy variada, abarcando desde la poesía lírica hasta la narrativa y el teatro. Su obra más conocida es "Soledades", una colección de poemas que refleja su profunda reflexión sobre la vida y la muerte.

**GERARDO DIEGO**  
Gerardo Diego fue un poeta de gran fama, conocido como el "poeta de la luz". Su obra es muy variada, abarcando desde la poesía lírica hasta la narrativa y el teatro. Su obra más conocida es "Soledades", una colección de poemas que refleja su profunda reflexión sobre la vida y la muerte.

## "Ese monte que hoy llaman de las ánimas pertenecía a los templarios, cuyo monasterio ves allí, a la margen del río."

**"El monte de las ánimas"**  
Gustavo Adolfo Bécquer



[www.turismosoria.es](http://www.turismosoria.es)






3. RINCÓN DE BÉCQUER

Este espacio está dedicado a la memoria de G.A. Bécquer situada junto al antiguo convento de San Juan de los Rios...

4. ANTIGUA PUERTA DEL POSTIGO

Una de las seis desaparecidas puertas de la muralla medieval de San Juan de Duero...

5. CALLES DEL CASCO ANTIGUO

El casco antiguo de San Juan de Duero está compuesto por una serie de calles que confluyen en su mayoría en la Plaza de San Juan...

6. TORREÓN DE DOÑA URRACA O PALACIO DE LOS BETETA

En uno de los siglos venideros, o incluso en el siglo XII, se levantó en el casco antiguo de San Juan de Duero un torreón...

7. CALLES DE SAN PEDRO

Poco queda ya de la colegiata románica de San Pedro, algunos restos se conservan en el magnífico claustro Bécquer...

8. RUINAS DE SAN NICOLÁS

En el corazón del Casco Antiguo se encontraba esta elegante iglesia románica, una de las más importantes de la zona...

9. MONASTERIO DE SAN JUAN DE DUERO

En el año 2020 se conmemora el 850 aniversario del inicio de la fundación de este monasterio...

10. MURALLAS DE SORIA

Poco queda ya del enorme recinto amurallado de más de cuatro kilómetros de longitud...

11. MONASTERIO DE SAN JUAN DE DUERO

En el año 2020 se conmemora el 850 aniversario del inicio de la fundación de este monasterio...

12. ERMITA DE SAN SATURIO

No sabemos si fue la hermosa ermita que se vio en el siglo XVII o la que se vio en el siglo XVIII...

13. ALAMEDA DE CERVANTES

En el centro del casco antiguo de San Juan de Duero se encuentra esta alameda que recuerda a Miguel de Cervantes...

14. MONASTERIO DE SAN JUAN DE DUERO

En el año 2020 se conmemora el 850 aniversario del inicio de la fundación de este monasterio...

15. CALLES DE SAN PEDRO

Poco queda ya de la colegiata románica de San Pedro, algunos restos se conservan en el magnífico claustro Bécquer...

16. TORREÓN DE DOÑA URRACA O PALACIO DE LOS BETETA

En uno de los siglos venideros, o incluso en el siglo XII, se levantó en el casco antiguo de San Juan de Duero un torreón...

17. CALLES DE SAN PEDRO

Poco queda ya de la colegiata románica de San Pedro, algunos restos se conservan en el magnífico claustro Bécquer...

18. RUINAS DE SAN NICOLÁS

En el corazón del Casco Antiguo se encontraba esta elegante iglesia románica, una de las más importantes de la zona...

19. MONASTERIO DE SAN JUAN DE DUERO

En el año 2020 se conmemora el 850 aniversario del inicio de la fundación de este monasterio...

20. MURALLAS DE SORIA

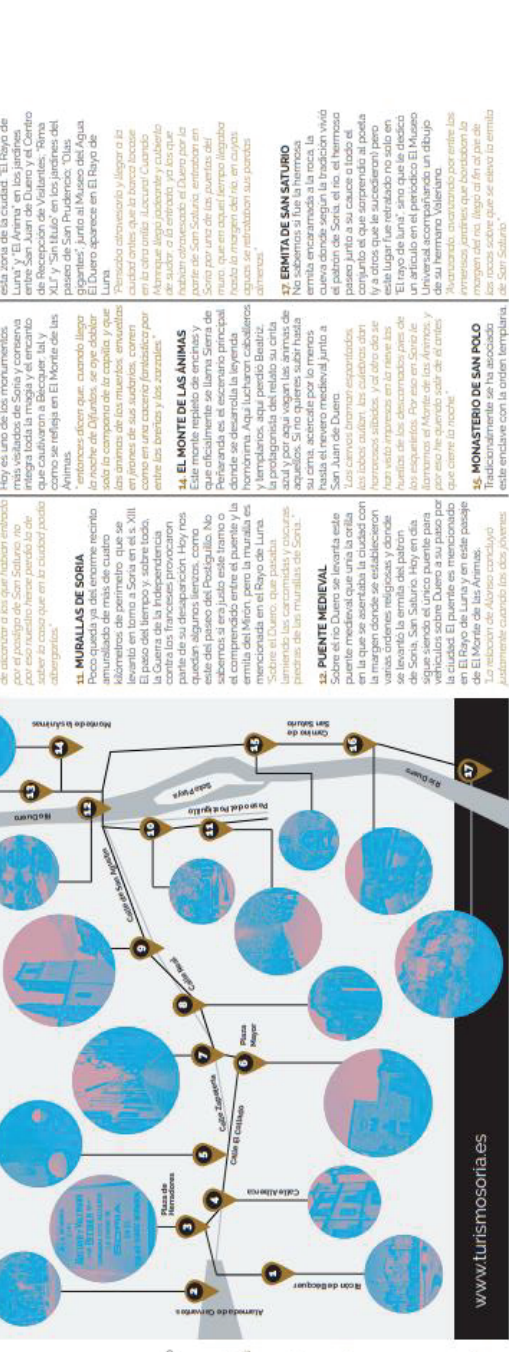
Poco queda ya del enorme recinto amurallado de más de cuatro kilómetros de longitud...

21. MONASTERIO DE SAN JUAN DE DUERO

En el año 2020 se conmemora el 850 aniversario del inicio de la fundación de este monasterio...

22. ERMITA DE SAN SATURIO

No sabemos si fue la hermosa ermita que se vio en el siglo XVII o la que se vio en el siglo XVIII...



www.lurismosoria.es