



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Filosofía y Letras**

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

## **Hacia la formación del lector literario: estudio de paratextos en el aula de Secundaria**

Sofía Farto García

Tutora: Patricia Marín Cepeda

Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura y  
Literatura Comparada

Curso 2023-2024

## **RESUMEN**

El número de lectores en la última década del siglo XXI ha aumentado. No obstante, los problemas de comprensión lectora siguen constituyendo un contratiempo capital dentro de la educación. En las aulas de Secundaria se sigue fomentando una lectura pasiva, demasiado centrada en los mecanismos decodificadores, impidiendo así el desarrollo de otras estrategias que pertenecen al terreno de la precomprensión, la interpretación y la reflexión. Se precisa, por tanto, un cambio de enfoque heredero de la Estética de la Recepción que sitúe al lector en el centro del hecho literario y, para ello, este trabajo apuesta por el estudio de los paratextos dentro del currículo de 4º de la ESO como la herramienta ideal que permitirá a los alumnos convertirse en lectores competentes o lectores literarios.

## **PALABRAS CLAVE**

Lectura, Educación Secundaria, literatura, precomprensión, comprensión, interpretación, paratextos, lector literario.

## **ABSTRACT**

The number of readers in the last decade of the 21st century has increased, however, reading comprehension problems continue to constitute a major setback in education. In Secondary classrooms, passive reading continues to be encouraged, too focused on decoding mechanisms, thus preventing the development of other strategies that belong to the field of pre-comprehension, interpretation and reflection. Therefore, a change of approach, inherited from Reader-response criticism, that places the reader at the center of the literary fact is required and, to this end, this work is committed to the study of paratexts within 4<sup>th</sup> ESO curriculum as the ideal tool that will allow students to become competent readers or literary readers.

## **KEY WORDS**

Reading, Secondary Education, literatura, pre-comprehension, comprehension, interpretation, paratexts, literary reader.

# ÍNDICE

1. Introducción .....	5
2. Justificación .....	7
3. Marco teórico .....	8
3.1 La lectura: concepto y evolución teórica .....	8
3.2 Hacia la formación del lector literario .....	14
3.3 La literatura y la lectura dentro del currículo de Secundaria: el bloque de Educación Literaria .....	19
3.4 El papel del lector en los libros de texto de Secundaria .....	23
3.5 El estudio de los paratextos en el bloque de Educación Literaria .....	27
3.5.1 Los peritextos .....	29
3.5.2 Los epitextos .....	34
4. Aplicación en el aula de la propuesta “¿Qué esconden los paratextos?” .....	36
4.1 Objetivos .....	38
4.1.1 Objetivos generales de etapa .....	38
4.1.2 Objetivos específicos de la propuesta .....	39
4.2 Competencias clave .....	40
4.3 Metodología .....	41
4.4 Temporalización .....	43
4.5 Situaciones de Aprendizaje .....	45
4.5.1 Situación 0 .....	45
4.5.2 Situación 1 .....	46
4.5.3 Situación 2 .....	50
4.5.4 Situación 3 .....	55

4.5.5	Situación 4 .....	60
4.5.6	Situación 5 .....	65
4.5.7	Situación 6 .....	70
4.5.8	Situación 7 .....	76
5.	Conclusiones .....	81
6.	Bibliografía .....	83
7.	Anexos .....	86

# 1. INTRODUCCIÓN

Contrariamente a lo que se cree, en nuestra sociedad actual sí se lee. La comunidad lectora se ha afianzado desde la pandemia y los datos recogidos tras 2020 son notoriamente superiores a los que ofrecía el Ministerio de Educación diez años atrás cuando las cifras de lectura llegaron a alcanzar números preocupantes. En 2024 la noticia más señalada es que el índice de jóvenes entre 14 y 24 años que lee en su tiempo libre alcanza el 74%, siendo una vez más la juventud el sector de población española que presenta los mejores datos (Ministerio de Educación, FP y Deportes, 2024).

La lectura constituye la puerta de entrada a la obtención de conocimiento, el desarrollo del espíritu crítico y el dominio de un léxico y una ortografía a la altura de la edad y formación de la población. Asimismo, leer conforma junto con escribir, escuchar y hablar las cuatro habilidades comunicativas que se ven representadas en las leyes educativas y en el Marco de Referencia Europeo bajo el nombre de Competencia en comunicación lingüística. Por lo tanto, la trascendencia de la lectura en el desarrollo tanto intelectual como personal de los adolescentes es un hecho constatado e indubitable; ahora bien, si las leyes reconocen y protegen la importancia de dicha actividad y, además, la mayor parte de la población juvenil posee hábitos de lectura regulares, entonces los problemas presentes en la comprensión lectora de los jóvenes estudiantes no se explican. Consecuentemente, parece sensato modificar el ángulo de visión y en lugar de centrar la reflexión en el número de lectores en las aulas, la situación exige un debate sobre qué clase de lectores queremos formar.

Siguiendo este punto de vista, la razón detrás de los problemas de comprensión y de ciertos casos de analfabetismo funcional reside en que desde las instituciones educativas y desde los programas y currículos de la Secundaria se está pasando por alto que leer conlleva mucho más que descifrar una serie de códigos escritos. Para que los alumnos entiendan aquello que leen y, sobre todo, utilicen aquello que se deriva de la lectura en su vida diaria, es necesario la formación de lectores competentes que reflexionen, anticipen, interpreten, deduzcan, etc. Esto es, el lector que debe formarse en las aulas de secundaria es un lector activo que esté en el centro de ese proceso de recepción, lo que hoy se denomina *lector literario*.

Esta investigación pretende resaltar la necesidad de trabajar en las aulas aspectos que transgredan la enseñanza tradicional de la lectura que basa su trabajo en la decodificación combinada con ejercicios de comprensión lectora literal que ya han quedado obsoletos. La formación de lectores literarios en las aulas puede abordarse desde distintos enfoques y es que este concepto es demasiado rico y amplio como para reducir su tratamiento a un único camino. No obstante, el presente trabajo apuesta por trabajar la capacidad de anticipación, deducción, interpretación y reflexión de los jóvenes, potenciales lectores literarios, a través de lo que el teórico francés Gérard Genette denominó *paratextos*, es decir, todo aquel elemento que rodee al texto sin formar parte de él de manera explícita. Nos referimos a los títulos, las portadas, las contraportadas o los prólogos, en definitiva, aquellos elementos que son el primer contacto del lector con el material impreso y por ello cumplen la misión de ser unas instrucciones o una guía de lectura.

Tras un marco teórico en el que se analizará la evolución de la historia de la lectura y del papel del lector en la misma, este Trabajo Fin de Máster abordará los aspectos relacionados con el lector literario y el dominio de sus habilidades, además de ofrecer una panorámica legislativa y curricular sobre la situación actual del lector en las aulas de Secundaria. Por último, se desarrollará una propuesta de intervención que se encargará de trabajar a través de ocho situaciones de aprendizaje los paratextos con el fin último de demostrar que su inclusión en el currículo de 4º de la ESO permite a los alumnos superar una enseñanza superflua de la lectura y dominar las operaciones más complejas que les permitan ser lectores competentes.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La justificación de este trabajo responde en primer lugar a una necesidad vigente de mejorar la competencia lectora de los alumnos en Secundaria. Los informes PISA, estudio dirigido por la OCDE que se encarga de medir el desempeño mundial de los alumnos en matemáticas, ciencias y lectura, han detectado desde hace tiempo la inhabilidad por parte de los adolescentes de superar las fases primarias de la lectura y poder acceder a aquellas destrezas más complejas listadas en la introducción. Es una tendencia cada vez más común entre la juventud europea y que da cuenta de la decadencia asociada a la lectura, un hecho que dinamita la Competencia en comunicación lingüística que constituye la base del pensamiento propio y para la edificación del aprendizaje posterior en el resto de ámbitos del saber.

El año pasado, España presentó uno de los peores desempeños en esta prueba desde el año 2000, fecha en la que empezaron a hacerse públicos los resultados. Si bien es verdad que el rendimiento negativo ha sentenciado a toda Europa –y España en comparación no ha caído con tanta brusquedad–, los resultados siguen siendo preocupantes. La media ha bajado cuatro puntos hasta llegar a una puntuación de 474, significativamente baja. Así, nuestro desempeño nacional en comprensión lectora se queda por debajo de la media de la OCDE y la UE y registra el segundo peor resultado histórico (Martín Plaza, 2023). La situación, por tanto, es de una preocupación alarmante y se deben implementar medidas que trabajen una lectura eficiente, crítica y reflexiva desde las aulas cuanto antes.

Por último, la segunda razón que justifica la elección del tema de esta investigación – la formación del lector literario a través de los paratextos– es el vacío en el campo y el interés que suscita el mismo. La ausencia de trabajos que aborden el beneficio que el estudio de los paratextos puede tener en Secundaria es manifiesta, dado que las investigaciones han abordado mayoritariamente la etapa de primaria, enfatizando el estudio de las ilustraciones en los procesos cognitivos de asimilación del contenido. Los paratextos son elementos conocidos para los alumnos y muy vistosos, por lo que fácilmente pueden captar su atención y hacer que las dinámicas sean atractivas para los estudiantes; su flexibilidad permite su incorporación al aula de diversas formas, encontrando así el punto medio horaciano del *docere et delectare*.

## 3. MARCO TEÓRICO

### 3.1 La lectura: concepto y evolución teórica

Leer es un verbo que integra una significación recóndita. Su acto, la lectura, constituye un hecho primordial en el desarrollo intelectual y lingüístico del ser humano. No obstante, buscar una definición acertada y aguda que englobe la esencia de esta actividad y que también dé muestra del procedimiento mental detrás de la misma es un aspecto en torno al que se erige una disputa teórica difícil de apaciguar. Su esclarecimiento es una de las empresas capitales de la psicología moderna a la que se suman otras disciplinas como la psicolingüística o la teoría de la literatura.

Lo cierto es que las definiciones de lectura han sido muchas y diversas a lo largo de la historia. Roger Chartier, especialista en Historia de la Lectura e Historia del Libro, advierte en su obra clásica *Historia de la lectura en el mundo occidental* (2011) que los estudios sobre la lectura son en realidad estudios sobre los actos de leer de las personas en su contexto histórico, por lo que indudablemente aquellos están manchados por los sucesos sociales, económicos y políticos de cada época. De esta manera, la discrepancia que existe en torno al concepto de lectura se deriva precisamente de un criterio temporal que no hace que haya posiciones erróneas, sino más bien desactualizadas.

La lectura históricamente es un acto antiguo, pues nos debemos remontar a la invención del alfabeto seguramente en Mesopotamia alrededor del 3100 a.C. Si tenemos en cuenta esta hipótesis, siglos y siglos de lectura se abren paso entre el momento actual y el origen del acto lector, un intervalo temporal que conlleva la existencia de innumerables lectores y experiencias lectoras que sin duda escapan el campo de análisis de esta investigación. No obstante, lo que se puede ratificar es el hecho de que hasta la alfabetización de masas en el siglo XIX, la lectura era una actividad reservada únicamente para las clases sociales privilegiadas o, en su defecto, al cuerpo religioso (Maina y Papalini, 2021). Los problemas conceptuales que ocupan a este trabajo se derivan a partir de ese siglo. La ya mencionada alfabetización masiva conlleva el auge de estudios cuyo tema capital es el mecanismo de lectura y su definición, y en los años 50 del siglo XX numerosos especialistas comienzan a relacionar la lectura con los procesos cognitivos. Es entonces cuando leer se entiende como un conjunto de habilidades jerarquizadas que van



desde lo más sencillo a lo más complicado, esto es, de la identificación de letras a la decodificación de una frase completa (Maina y Papalini, 2021, p. 3).

Así, María Eugenia Dubois explica que el proceso lector se dividía en el siguiente esquema por niveles de complejidad: 1) el reconocimiento de palabras, 2) la comprensión, 3) reacción emocional y 4) evaluación (1996, p. 16). Esta posición puramente mecanicista<sup>1</sup> no daba pie a reconocer la lectura en su totalidad, sino que defendía que el dominio de las habilidades de manera separada implicaría llegar en última instancia a la lectura en profundidad del texto. En palabras de Dubois,

de acuerdo con esta concepción, se dice que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que este le ofrece, lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y en las oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste en descubrir ese sentido (1996, p. 17).

Podría afirmarse que según estos primeros postulados la lectura es un proceso meramente receptivo en cuanto que el lector es ajeno al texto que lee y únicamente debe extraer su sentido. Ese sentido global siempre procede de fuera, por lo que no hay posibilidad de que el sujeto lector participe activamente convirtiendo sus experiencias y conocimiento previos en elementos complementarios en el acto de leer. Desgraciadamente, los sistemas escolares aún hoy en día basan la enseñanza de la lectura a través de este enfoque arcaico y estéril. Seguramente esta sea la razón por la que la primera entrada que aparece al buscar el étimo *leer* en el Diccionario de la Real Academia sea la siguiente: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Se hace así explícito que la lectura es concebida por una mayoría representativa como un proceso que únicamente implica la decodificación progresiva de una serie de fonemas, morfemas y lexemas que posteriormente llevan a la comprensión del sentido global del texto, que permanece ahí escrito, listo para ser extraído por el lector.

Posteriormente, en los años 60 el concepto de lectura como conjunto de habilidades individuales se empieza a cuestionar y, por consiguiente, nace el enfoque interactivo del proceso lector. Kenneth Goodman es el principal teórico tras este postulado y se basa en los preceptos de la psicolingüística y de la psicología cognitiva.

---

<sup>1</sup> El modelo mecanicista deriva de los pensamientos científicos de Isaac Newton y su idea principal pasa por defender una mirada individual de las cosas y no colectiva. El análisis de las relaciones no resulta interesante y, por ello, el mundo, los seres humanos o actividades como la lectura pueden estudiarse como si de máquinas se tratase al centrar la vista en sus componentes pequeños y no en la entidad como un todo.

Para este autor «la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje» (Dubois, 1996, p. 18), siendo entonces este proceso una interacción texto-lector que considera por primera vez a este último como elemento activo del hecho lector. En sintonía con la teoría ya expuesta, Frank Smith es otro psicolingüista que participa en la teorización del fenómeno lector dentro de este enfoque y, por su parte, defiende la interacción de la información no visual del lector con la información visual que aporta el texto. Es precisamente a través de esta relación que el sujeto lector es capaz de sustraer el sentido global del texto, comenzando dicho proceso cuando los ojos reconocen las marcas gráficas impresas que posteriormente serán analizadas por el cerebro (1996, p. 18). De este modo, se deduce que aunque la vista capte la información gráfica, «es el cerebro el que la procesa, y ese procesamiento solo es posible por los conocimientos y las experiencias que ya posee el lector» (1996, p. 18). En definitiva, del uso que el lector haga de la información grafofónica, sintáctica y semántica que el texto ofrece dependerá el sentido de la lectura<sup>2</sup>.

Ahora bien, las teorías posteriores sobre la lectura pretenden estudiar el proceso de interpretación del lector y, sobre todo, tienen como objetivo estudiar la recepción del hecho literario. Nace así en Alemania lo que actualmente se conoce como *Rezeptionsästhetik*, cuya traducción exacta al español es Estética de la recepción. Esta corriente queda inaugurada en la Universidad de Constanza a raíz del discurso que pronuncia Hans Robert Jauss, discípulo del filósofo alemán Hans-George Gadamer. Este último proponía ya en 1961 basándose en la hermenéutica filosófica que la relación lógica entre pregunta y respuesta era aquello que cohesionaba el acto de lectura. Todo texto albergaba así la respuesta a una pregunta que nunca era suficiente para el lector, surgiendo así nuevas cuestiones a las que el lector debía dar solución y que conformaban un mecanismo dialéctico que se materializaba en lo que se dio a conocer como *horizonte de preguntas* (Rothe, 2015, p. 15). Este horizonte fue reformulado más tarde por Jauss dando pie al *horizonte de expectativas*, definido como «la suma de comportamientos, conocimientos e ideas preconcebidas que encuentra una obra en el momento de su aparición y a merced de la cual es valorada» (2015, p. 17). De esta manera, se concluía

---

<sup>2</sup> Explica Dubois que la *información grafofónica* responde a las reglas ortográficas y a las relaciones existentes entre la representación gráfica y fonológica de nuestro lenguaje, la *información sintáctica* al orden de los elementos lingüísticos y la *información semántica* a los conceptos derivados de un vocabulario determinado. En cualquier caso, estas tres clases de información están presentes también en el lector y él mismo debe utilizar su competencia lingüística a la par que su experiencia para construir el sentido del texto escrito (1996, p. 20).

que dependiendo del horizonte de expectativas que presentase un lector, así sería la recepción de una obra determinada.

Esta postura fue ampliada posteriormente por el mismo Jauss en 1975 en su libro *El lector como instancia de una nueva historia de la literatura*. Dividió entonces el horizonte de expectativas original en dos: por un lado estaría el horizonte de expectativas *intraliterario*, dado previamente por el texto, y por otro el *extraliterario*, que sería aportación individual del lector. El primero, por tanto, respondería a una actitud lectora determinada que exigiría la obra en cuestión y el segundo a las circunstancias sociales, históricas o vitales que rodean al sujeto y que dictaminan su interpretación de lo leído (Jauss, 2015, p. 77). La fusión de ambos horizontes es lo que defiende la estética de la recepción, combinando así lo intrínsecamente propio al texto y los factores externos que irremediablemente lo influyen. Se concluye así que el sentido global de un texto no puede existir sin el encuentro con el lector, que es el encargado de verter su entendimiento del mundo para así dar una significación particular – una interpretación o lectura personal si se prefiere– del hecho escrito.

Dentro de la estética de la recepción también resulta vital la aportación del teórico alemán Wolfgang Iser. Son abundantes los escritos que se inscriben dentro de esta corriente y que conformaron una contribución significativa para el estudio de la lectura. Durante la lección inaugural dictada en 1968 en la Universidad de Constanza, Iser pronunció al igual que Jauss unas palabras y, en el que posteriormente se convertiría en su artículo «La estructura apelativa de los textos», él mismo introduce por primera vez el concepto de *espacios vacíos*, que responde a los vacíos de contenido que el autor deja a propósito para que sean rellenados por el lector (Iser, 1989, p. 122). La creación literaria se presenta así incompleta por naturaleza y necesita del sujeto lector para poder alcanzar ese grado de plenitud. En palabras del teórico alemán, «los espacios vacíos hacen posible el juego interpretativo y la adaptación variable del texto. Con esta estructura, el texto realiza un ofrecimiento de participación a sus lectores» (Iser, 1989, p.139).

*El lector implícito* (1974) y *El acto de leer* (1976) son dos obras capitales de Wolfgang Iser. No obstante, un artículo que merece la pena reseñar es «El proceso de lectura: enfoque fenomenológico», trabajo anterior donde Iser retoma la idea de la lectura como proceso de interacción donde el lector constituye el sentido del texto participando en la interpretación y actualización del mismo. Para el teórico, la obra literaria tiene dos

polos: el *polo artístico* hace referencia al texto creado por el autor y el *polo estético* describe la concreción de significado que hace el lector (2015, p. 215). Sin duda, esta dicotomía presenta sustanciales semejanzas con el horizonte intraliterario y extraliterario de Jauss, indicador de que ambos estudiosos eran discípulos de Gadamer. Estas, indudablemente, son las dos aportaciones más conocidas de Iser a la teorización del acto de recepción lectora.

En cualquier caso, no se debe olvidar que el nacimiento de esta escuela supuso una revolución en los estudios del momento y su alcance es innegable. A la par que la estética de la recepción emergía con fuerza en Alemania y el resto de países europeos, lo mismo hacía el *Reader-response criticism* en Estados Unidos con teóricos de renombre como Stanley Fish<sup>3</sup>. Tampoco se pueden ignorar las aportaciones de Louise Rosenblatt dentro de la teoría transaccional de la lectura. Rosenblatt aboga por una relación transaccional y no tanto de interacción, pues considera que existe reciprocidad entre el lector y el texto. La obra leída es entonces concebida como un suceso en el tiempo (‘event in time’) que no existe hasta que tiene lugar la unión de ambos elementos, siendo el efecto resultante la significación del texto escrito que se impregna de la condición social y personal del lector (Rosenblatt, 1994, p. 12).

En efecto, no se podría concluir este breve apartado sobre las diferentes teorías de la lectura sin mencionar otras aportaciones como las de Lunzer y Gardner (1979) en relación con los diferentes estilos de lectura<sup>4</sup>, la escuela de la sociología de la lectura<sup>5</sup> que contó entre 1980 y 1990 con una serie de ilustres investigadores como Bernard Lahire o Michèle Petit, y la posición posestructuralista del crítico francés Roland Barthes (1987)<sup>6</sup>.

Como se ha querido probar con este breve viaje a través de las teorías de la lectura más destacables en el último siglo, ya desde los 60 existe una tendencia predominante a situar al sujeto lector en el centro de una relación que hasta ese momento lo había

---

<sup>3</sup> Fish (1980) acuñó el término de *comunidad interpretativa* para explicar que la lectura no existe como actividad individual, sino que siempre está fuertemente influenciada por la comunidad que rodea al lector.

<sup>4</sup> Luzner y Gardner defienden la existencia de diferentes tipos de lecturas muy útiles en el plano de la didáctica, que son: lectura receptiva, lectura reflexiva, lectura global, lectura selectiva, lectura intensiva y lectura extensiva (1976, p. 26)

<sup>5</sup> Chicharro Chamorro explica que en los 80 se consideró leer como un acto de recepción en el que el lector poseía libertad para poder acercarse al escrito a través de sus circunstancias. Para estos sociólogos, la significación de la obra nace en la lectura y por la lectura (2006, p. 221).

<sup>6</sup> En el ensayo «Escribir lectura», Barthes expresa que cada vez que leemos un texto, realizamos una escritura –o más bien reescritura– del mismo. Esto ocurre porque es el lector quien da sentido al texto en lo que el autor llama “leer levantando la cabeza” (1994, p. 39).

desterrado en el más absoluto olvido. Es cierto que no todas las posturas aquí referidas siguen los mismos preceptos y abordan con el mismo interés todos los componentes de la lectura, pero lo que sí se mantiene inmóvil es el estudio de la recepción del lector, evidenciando que el acto de leer se entiende como una relación texto-lector en el que a este último se le presupone una interpretación que actualice la significación de lo escrito. Es por esto que este concepto teórico sigue vivo en obras contemporáneas como *Estrategias de lectura* de la psicóloga y educadora Isabel Solé, que define el proceso lector de la siguiente manera:

El significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado; afortunadamente para los lectores, esa condición suele respetarse [...]; el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél (1992, p.18).

También otra definición, incluso más actual, se encuentra en Paredes: «la lectura viene a ser, en realidad, la actividad que otorga significado al texto en la medida que se produzca el interactuar entre este y el lector» (2004, p. 13).

No obstante, merece la pena acabar esta reflexión deteniéndonos en las nuevas formas de lectura desarrolladas por Vicente Luis Mora (2012), y es que actualmente se han incorporado a la narrativa novedosos medios que tienen su origen en la posmodernidad y en el desarrollo de las nuevas tecnologías, creando lo que se conoce como artes ‘intermedia’. La literatura de finales del XX y principios del XXI empieza a mostrar un eclecticismo mayor en el ámbito artístico y no extraña que en un mismo volumen pintura, poesía, teatro y danza tengan cabida. Este fenómeno de la intermedialidad se ve reflejado en obras que pretenden imitar el guion de una serie de televisión –*Los muertos*, Jorge Carrión– o las páginas de una revista –*Alba Cromm* de Vicente Luis Mora–. La lectura no estaría únicamente suscrita por tanto a las destrezas y habilidades tradicionales en cuanto que se da un cambio de paradigma en el que el texto convencional evoluciona hasta lo que ahora se ha dado a conocer como *textovisual* (Mora, 2012, p. 60). Ahora las imágenes no complementan a la literatura, sino que forman parte de la misma e incluso pueden llegar a relegar al texto a un segundo plano –el caso de

*Ordesa* de Manuel Vilas—. Así, el lector se ve empujado a ser más que eso. Es el nacimiento del lectoespectador<sup>7</sup>.

Y las referencias podrían seguir ocupando páginas y páginas de esta investigación, pues el estudio de la lectura como actividad intrínsecamente humana constituye un campo fecundo que todavía tiene mucho que ofrecer, sobre todo desde la perspectiva del lector, porque si la creación literaria existe, eso es porque alguien la lee.

### **3.2 Hacia la formación del lector literario**

Nunca ha habido un número tan alto de lectores como ahora en el siglo XXI. Desde 2012 el porcentaje de lectores en su tiempo libre ha ascendido en cinco puntos porcentuales –del 59,1 % al 64,1 %– manteniéndose estable tras la pandemia (Ministerio de Cultura, 2024). Sin embargo, lo que se postula como una amarga realidad es la pérdida de prestigio, o más bien de apreciación social, de la lectura. En una sociedad donde se prima la superficialidad, el pragmatismo o la facilidad, lo que se buscan no son lectores, sino más bien consumidores (Cerillo, 2016, p. 9-10).

Si anteriormente se ha abordado la rica teorización que existe alrededor de la lectura, no debe resultar extraño que respecto al término *lector* también se configure una reflexión profunda sobre la evolución de la significación que encierra dicho término. Ser lector no responde necesariamente a saber dominar las habilidades mecánicas de unir sílabas, conformar palabras y saber encasillarlas coherentemente dentro de oraciones siguiendo las reglas gramaticales. Esta práctica, en realidad, responde al término de *decodificación* y tan solo es una de las operaciones parciales de la lectura, y por ende, nunca debe confundirse con la totalidad del proceso. Se perfecciona en los primeros niveles educativos y será la base sobre la que luego se sustente la lectura del texto escrito, que en todo caso requiere la comprensión global de todo aquello que se lee. Es importante remarcar por tanto que no hay lectura si no hay comprensión.

Aun así, preocupa la perpetuación de un modelo de enseñanza que no alcance más allá de poder descifrar el código de un mensaje y que, como resultado, incremente el *analfabetismo funcional*. Solé aplica este concepto a «aquellas personas que pese a haber

---

<sup>7</sup> Título de la obra de Vicente Luis Mora.

asistido a la escuela y habiendo aprendido a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias» (1992, p. 27). Lejos de disminuir, a finales del siglo XX el alfabetismo funcional afectó alrededor de 10 millones de personas, en su mayoría jóvenes –entre 18 y 35 años– y además con formación (Solé, 1996, p. 28). A partir de aquí se desprende la idea de que para ser un lector es necesario acceder a un conjunto de habilidades superiores.

Pedro Cerillo, doctor en Filología Hispánica y catedrático de Didáctica de la Literatura en la Universidad de Castilla La Mancha, reparó en este hecho y en 2016 publicó un libro al que tituló *El lector literario*. La información que en esta obra se ofrece es actual y de una calidad inmensurable, pero sobre todo sitúa en la escena de la lectura y la didáctica un concepto que ya existía y que necesitaba de una reformulación urgente que fuese capaz de inspirar frescura y de alentar a su estudio. Para Cerillo, «las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias» (2016, p. 10), afirmación que encaja con las novedades en el terreno de la teoría de la lectura que surgieron a raíz de los años 70 con la estética de la recepción. Esa asociación de texto escrito y experiencias propias tiene su correlato manifiesto en la dicotomía polo estético y polo artístico de Iser, en la fusión de horizonte de expectativas intraliterario y extraliterario de Jauss, en la transacción de poema-lector de Rosenblatt o en la posición en cuanto a la recepción que adopta la sociología de la lectura y Roland Barthes. En definitiva, aquí Cerrillo recupera una larga tradición de reivindicación de los lectores y la pone al servicio de lo que él definirá como el *lector literario*.

Explica así que durante el aprendizaje lector se presta demasiada atención a la adquisición de los mecanismos propios de la decodificación mientras que la enseñanza de la lectura debiera centrarse en la competencia lectora a todos los niveles. De esta manera, aboga por trabajar desde todas las disciplinas posibles –didáctica, teoría literaria, psicología, pragmática, etc.– la formación del lector auténtico y necesario en nuestra sociedad, el *lector literario*. En palabras del autor se define como

un lector competente que, cuando elige un libro, no se deja llevar por la publicidad o la información no contrastada; un lector que -antes de su elección- se interesa por el autor y el título, que mira la cubierta y lee el texto de la contracubierta, que busca el tema de que trata, que hojea el índice, incluso lee la primera página, porque es consciente de que un buen inicio puede "engancha" a su lectura a los buenos lectores (en la historia de la literatura hay maestros de los inicios, como

Cervantes, Pérez Galdós, García Márquez o Vargas Llosa); un lector que lee habitualmente, que tiene sus propios gustos y opiniones (Cerrillo, 2016, p. 11).

En este primer acercamiento a la figura del lector literario ya se puede extraer que uno de los conceptos fundamentales que maneja Cerrillo es el de espíritu crítico. Es decir, que para poder alcanzar ese nivel de lector ideal es necesario que el sujeto tenga opinión y gustos propios, que sepa analizar la información que lee, también aquella que no forma parte de texto como tal<sup>8</sup>, y que posea un hábito lector construido por él mismo. Lejos de quedarse en una mera aproximación, completa la definición de esta figura y añade:

El lector literario tiene la capacidad de interpretar gracias a su conocimiento previo y comparte sus experiencias lectoras con otras personas (comenta, sugiere, reflexiona), sabiendo que todos los libros no les gustan a todos los lectores, que siempre hay un libro para cada lector. El lector literario casi nunca desaconsejará la lectura de un libro: dirá que a él no le gustó. El lector literario puede abandonar la lectura de un libro, aunque ya la haya iniciado, porque no empatiza con él - sencillamente, porque no le gusta-, sabiendo que eso no es un desdoro ni una frivolidad, sino un derecho (Cerrillo, 2016, p. 11).

Por consiguiente, a las características previamente mencionadas se añade la habilidad de interpretar por parte del lector, el dominio de sus experiencias y conocimientos previos, estrategias para compartir la experiencia lectora y la madurez necesaria para valorar aquello que lee sin generalizar sus opiniones, pues es consciente de que cada lector debe tener la libertad y el derecho de juzgar por sí mismo.

Aunque desglosado parezca un concepto más propio de una petición a la carta, lo cierto es que no es la primera vez que se habla de la configuración de un lector prototipo que represente un ideal de habilidades en la literatura, pues ya en 1979 publica Umberto Eco *Lector in fabula*, donde uno de los ensayos más famosos incluidos en la obra era “El lector modelo”. Tras explicar las ideas principales dentro de la cooperación interpretativa, Eco (1993) se acerca al rol del lector ideal que es capaz de actualizar lo dicho en el texto, rellena los huecos vacíos, domina la lengua, el patrimonio léxico, los recursos comunicativos del autor, etc. Puede que Umberto Eco y Cerrillo no resalten las mismas cualidades lectoras, pero en el fondo coinciden en esencia. La figura del lector literario, antes lector modelo, lejos de identificarse como algo caduco ha sido actualizada y traída a esta sociedad para llamar la atención sobre la importancia de cosechar lectores que dominen habilidades que vayan más allá del plano lectoescritor. A modo de resumen, se

---

<sup>8</sup> El lector crítico debe inferir durante la lectura.



podría concluir que las aptitudes antes enumeradas pueden dividirse en tres planos: la precomprensión, la comprensión y la interpretación.

Adoptando un enfoque más teórico, estos tres niveles se identifican con las fases de la recepción lectora del lector literario. Ahora bien, es importante puntualizar que a la hora de comentar las diversas fases no se tendrán en cuenta los procesos base, esto es, aquellos referidos a las actividades cognitivas relacionadas con la decodificación del texto. Son ciertamente relevantes en el proceso de lectura como ya se apuntó, el primer paso en la construcción del significado del texto, pero lo que interesa examinar ahora son los llamados procesos secundarios o superiores. Para entender entonces las fases de la recepción lectora de un perfil característico de lector literario, el siguiente esquema se presenta necesario:

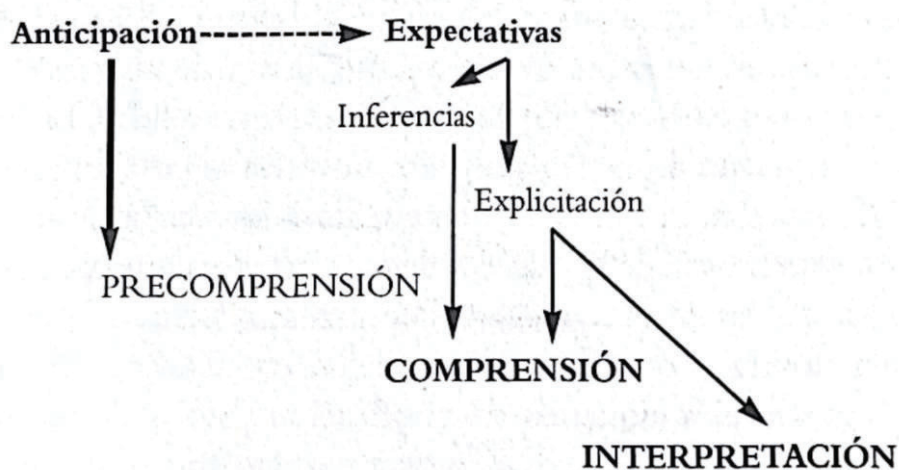


Imagen 1: Esquema del proceso de recepción lectora (Antonio Mendoza Fillola, 1998, p. 19).

El estudioso Mendoza Fillola ha dedicado gran parte de su vida a la investigación de la recepción lectora y los aspectos de interacción texto-lector, y dentro de sus obras destacables son de obligatoria mención *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura* (1998) y el artículo «El proceso de lectura. Las estrategias» (2003). La fusión de ambos estudios aporta un provechoso marco de referencia para afrontar la exposición de los tres niveles receptivos del lector literario, por lo que a lo largo de esta breve explicación se aludirá a ambos de manera indistinta. Desarrollando entonces la Imagen 1, el primer paso dentro de la recepción lectora es la *precomprensión*, proceso lector cuyo ingrediente fundamental pasa por la anticipación intuitiva. El lector avanza mismamente por los libros a través de la creación de una serie de expectativas o hipótesis que pueden formularse gracias al texto o también debido a la vista de elementos

materiales como portadas. Asimismo, para alcanzar a leer una obra es necesario que previamente el lector formule un horizonte de expectativas propio que se derive de su concepción y entendimiento del mundo, teniendo en cuenta sus experiencias, ambiciones y gustos personales. Ahora bien, no toda hipótesis formulada por el lector presenta rigurosidad, por lo que aquello que el lector anticipa debe ser confirmado o no por los indicios y evidencias textuales.

La segunda etapa de este entramado lector es la *comprensión*, y tal y como señala el esquema de Mendoza Fillola, comienza una vez formuladas las expectativas de la fase de precomprensión. Se pasa entonces a la elaboración de inferencias, que son concreciones de conocimiento que «cohesionan y dan sentido global al texto al completar las partes de información explícita con otras informaciones ausentes, sugeridas o implícitas» (Fillola, 2003, p. 193). Esto implica que el lector obtiene información a partir de información ya disponible que funciona en un primer momento como deducciones parciales. No obstante, en última instancia las expectativas formuladas y las inferencias concretadas deben corroborarse, esto es, hacerse explícitas. La *explicitación* es la fase clave dentro de la comprensión, pues es la confirmación definitiva de aquello que el lector ha construido en su cabeza, creando así una relación de coherencia y afinidad entre las inferencias, las expectativas y la concreción textual (Fillola, 2003, p. 193). De aquí se derivaría el entendimiento integrador y globalizador de texto, que no deja de suponer la correcta reconstrucción de los significados integrados por este.

Ahora bien, aunque erróneamente se asuma que el último estadio dentro del proceso de recepción es el de la comprensión, lo cierto es que no se puede hablar de lectura, y sobre todo de una lectura propia de un lector literario, sin pasar por el nivel de la interpretación. La *interpretación* es un aspecto complementario de la comprensión, sin embargo, es diferente en cuanto que en palabras de Fillola expresa «un proceso basado en la conclusión personal resultante de la valoración personal de rasgos, datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado» (2003, p. 194). La interpretación de un texto es, por tanto, la asimilación personal del contenido en él volcado que supone que cada lector seleccione o sintetice la esencia de cada texto para llevarla a su vida cotidiana, otorgando así valor y utilidad a la literatura. Lejos de ser tarea fácil, la fase de interpretación requiere de un dominio de habilidades cognitivas, pragmáticas, literarias y metaliterarias que deben imbricarse con la experiencia personal del sujeto. La interpretación también conlleva un componente imprescindible como es el

análisis crítico, que permita al lector ir más allá de lo meramente escrito y desplegar un razonamiento que guíe su interpretación y, en última instancia, también le permita crear con calma un gusto personal que trabaje lectura tras lectura.

### 3.3 La literatura y la lectura dentro del currículo de Secundaria: el bloque de Educación Literaria.

Como aclaración inicial, aunque la lectura es una actividad que no depende íntegramente de la literatura para su tratamiento en las aulas, lo cierto es que, por norma general, suelen ser los contenidos de tipo literario aquellos que se encargan de atender las necesidades lectoras de los estudiantes. Previo al análisis del enfoque que recibe el contenido literario y lector en la ley educativa vigente, resulta importante aclarar que a lo largo de la historia ha existido una marcada divergencia a la hora de entender los objetivos y contenidos de la educación literaria. La siguiente tabla presenta con claridad cómo se ha enseñado literatura a través de los siglos, dividiendo la didáctica de la literatura en cuatro etapas: Edad Media-siglo XVIII, siglo XIX-siglo XX, años sesenta del siglo XX y años ochenta/noventa del siglo XX- siglo XXI:

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA					
ÉPOCA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CORPUS	ACTIVIDADES	TEORÍAS
Edad Media a siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo.	Retórica.	Texto clásico.	Comentario, imitación de modelos y glosa.	Retórica.
Siglo XIX a siglo XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional.	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura.	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales.	Manual de historia literaria. Antología de textos. Estudio y literatura de fragmentos.	Romanticismo. Positivismo.
Siglo XX (años sesenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto.	Método de análisis.	Textos poéticos y narrativos de literatura nacional.	Comentario de textos.	Poética formalista. Estructuralismo. Estilística.
Siglo XX (desde los años ochenta) y siglo XXI	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia literaria. Manipulación creativa de textos.	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos.	Textos de literatura consagrada, textos de literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómics, anuncios, películas. Hipertextos de la literatura digital y narrativa transmedia.	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas.	Sociología de la literatura. Estética de la recepción. Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica. Psicología cognitiva.

Tabla 1: Evolución de la enseñanza de la literatura (Lomas, 2023, p.29).

Desde la Edad Media hasta el siglo XVIII el objetivo de la enseñanza literaria era el aprendizaje elocutivo, esto es, el dominio de las destrezas retóricas. Las clases

acomodadas accedían al conocimiento a través de la lectura de los clásicos y veían en ellos los modelos a seguir e imitar para poder alcanzar calidad en el arte del discurso. Sin embargo, en los inicios del siglo XIX se desmoronan los cimientos previamente listados y aflora una perspectiva positivista que aboga por el conocimiento de las obras y autores más significativos de cada nación como parte de la reivindicación del patrimonio nacional de dicho territorio. Este planteamiento derivado del Romanticismo es precisamente la corriente que todavía pervive en la mayoría de aulas de Secundaria, enunciada en los numerosos manuales que se dedican a ilustrar los hechos canónicos de la literatura desde los orígenes de la creación literaria nacional hasta la actualidad (Lomas, 2023, p. 30).

Lomas continúa explicando la tercera etapa de la enseñanza literaria, que se ubica en los años sesenta de siglo pasado y esta vez toma su base teórica de los postulados de los formalistas rusos, que defendían la búsqueda de lo específicamente literario y lo encontraron en la *función poética* de lenguaje, siendo así el instrumento predilecto para el aprendizaje el comentario de texto (2023, p. 31). Fue entonces la primera vez que se tomó conciencia sobre la importancia de la formación de lectores competentes y no de receptores pasivos que se aproximaban al estudio de obras canónicas del patrimonio nacional y largas biografías de autores también nacionales que en sus cabezas no conformaban otra cosa que una lista interminable de datos susceptibles al olvido.

Por último, la cuarta etapa se corresponde con los últimos veinte años del siglo XX y el inicio del XXI, esto es, el periodo en el que se inscribe la ley educativa que regula actualmente el papel de la lectura y la literatura en las aulas. Lo cierto es que la perspectiva bajo la que se inscribe la actual enseñanza de la literatura se define por abrir el horizonte académico hacia aspectos previamente ignorados que se alejan del estudio de obras y autores y que pasan por reivindicar el papel fundamental del lector en el hecho literario. En las actuales legislaciones se ha apostado por crear una identidad lectora desde las aulas que consiga un fomento de la lectura sin precedentes y que, por otra parte, ayude a los jóvenes a confeccionar una relación dialógica con el texto. El fin no es leer por leer, sino más bien intentar que aquello que el alumno comprende lo consiga interpretar, es decir, imbricarlo con su propia experiencia y que pueda servirle en el proceso de búsqueda de una identidad personal. Esta postura está evidentemente influenciada por la escuela de la estética de la recepción y el resto de estudios contemporáneos mencionados previamente, imagen de una auténtica revolución en la manera de entender la recepción lectora.

En cualquier caso, esta nueva aproximación a la enseñanza de la literatura que adelanta Carlos Lomas en la tabla que se acaba de revisar tiene su correlato en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en adelante LOMLOE, que se materializa en el territorio español a través 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*, y en Castilla y León 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*. Así, examinando los documentos legislativos citados arriba se concluye que los contenidos que comprende la asignatura de Lengua Castellana y Literatura ahora se dividen en cuatro bloques o saberes básicos –La lengua y sus hablantes, Comunicación, Educación Literaria y Reflexión sobre la lengua–, algo que no contemplaba la LOMCE, anterior ley educativa. En esta investigación interesa dirigir la atención hacia el bloque de Educación literaria, ya que es el saber básico que engloba la adquisición de los hábitos de lectura y de las destrezas de interpretación de textos.

En los cuatro cursos de Educación Secundaria se subdividen los contenidos dentro de este bloque en dos apartados: lectura guiada y lectura autónoma. En el caso del primer apartado, la mayoría de ítems que se desglosan hacen referencia al estudio de autores, obras y características de los periodos seleccionados para cada curso<sup>9</sup>, pero también hay lugar para la formación del lector literario cuando, por ejemplo, se incluye como contenido específico de la materia en 2º, 3º y 4º de la ESO la lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal desarrollando «estrategias para la construcción compartida de la *interpretación* de las obras». De esta manera, el RD 217/2022 establece que se debe proporcionar a los alumnos una serie de estrategias que los lleven a la última fase del proceso de recepción, la interpretación, dejando claro que el papel del lector dentro del hecho literario es fundamental y que debe ser capaz de actualizar el significado de una obra particular a su experiencia vital.

Por otra parte, la lectura autónoma es una sección de extraordinaria importancia dentro de la formación de aquel lector ideal, o más bien literario, que explicaba Pedro

---

<sup>9</sup> El currículo de Educación Secundaria sigue utilizando como criterio de selección y temporalización de los contenidos que se imparten en cada curso un eje histórico plenamente marcado. De esta forma, la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco corresponden a 3º de la ESO y 1º de Bachillerato, mientras que la literatura desde el Romanticismo hasta la actualidad es contenido de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Cerrillo en su estudio. En este caso, el mismo adjetivo *autónoma* está otorgando una trascendencia a la figura del lector que no tiene precedente igual en otras leyes educativas. Así, en este apartado dentro de la Educación literaria se subraya la implicación en la lectura progresivamente autónoma y la reflexión sobre el texto y sobre la propia práctica de lectura. Algunos subpuntos destacables dentro de este contenido de lectura autónoma son la expresión de la experiencia lectora, la participación en actos culturales que tengan que ver con lo literario o el desarrollo de estrategias para recomendar lecturas en soportes variados. Asimismo, interesa acentuar el entrenamiento en los alumnos de «estrategias de toma de conciencia de los propios gustos e identidad lectora» (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO). En lo relativo a la formación de un lector competente, el desarrollo de una identidad lectora propia es fundamental, pues aquello implica ser capaz de encontrar en la lectura aspectos que conjuguen con la personalidad y las experiencias vividas por el individuo. También se debe llamar la atención sobre otro contenido destacado en el Decreto que implica la «movilización de la experiencia personal y lectora como forma de establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales» (1º, 2º, 3º y 4º ESO). De nuevo, se manifiesta que la experiencia personal y los conocimientos previos del lector son imprescindibles para una correcta lectura de un texto, siendo esta la única manera de poder establecer vínculos fértiles que mejoren el diálogo texto-lector y que puedan abrir las puertas a la interdisciplinariedad.

Es de vital importancia remarcar que también se le otorga importancia a la función del lector a la hora de interpretar significados para comprender un texto en otros aspectos legislativos más generales que no son los saberes básicos, como por ejemplo las Competencias específicas. En este caso particular, la Competencia específica 4 expresa lo siguiente:

comprender, interpretar y valorar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad y para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento (RD 217/2022, p. 119).

Aquí se hace evidente la importancia que se le otorga desde otros elementos del Real Decreto a la función de interpretar, esto es, de ir más allá de la comprensión de un texto. Esta capacidad de poder asimilar de manera personal los contenidos leídos es aquello que

distingue al lector literario y desde la ley se defiende. En el mismo documento también se admite que para poder alcanzar este propósito último de la lectura, es necesario «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» (RD 217/2022, p. 119). Se trata así la importancia de los procesos de precomprensión como la formulación de hipótesis o expectativas, además de aspectos propios de la comprensión como las inferencias y la explicitación, todos procesos que necesitan de una participación activa del lector.

En definitiva, esta cita recogida en el Real Decreto enfatiza la importancia de las fases del proceso de recepción lectora, dejando claro que no es suficiente con una mera decodificación y comprensión aislada de lo escrito. Por lo tanto, todo lo resumido en este apartado revela que desde la legislación educativa actual se defiende activamente la enseñanza de una literatura que tiene como base la participación activa de lector en el proceso de lectura. Aunque se otorgue importancia a los autores y a las obras igualmente, lo analizado hasta este momento demuestra que el lector importa, y mucho. Los contenidos listados demuestran un interés por enseñar a formular hipótesis, generar inferencias, comprobar lo que se ha supuesto durante una prelectura, actualizar significados, imbricar la experiencia personal con lo leído y asimilar personalmente la lectura individual de los textos. Se puede concluir con seguridad que, corroborando lo manifestado por Carlos Lomas en su artículo, la enseñanza literaria que se deriva de la LOMLOE busca la formación de lectores literarios, sujetos que no sean *tabulas rasas* y que participen activamente de la historia de la literatura<sup>10</sup>.

### **3.4 El papel del lector en los libros de texto de Secundaria**

En el anterior apartado se ha manifestado que en la etapa más actual de la enseñanza literaria se ha querido reivindicar la figura del lector y aproximarse así a su interacción con el texto como método de estudio de la recepción. A estas alturas resulta indudable que desde la ley educativa lo que se espera es la formación de lectores competentes que

---

<sup>10</sup> La expresión es un guiño a la siguiente cita de Jauss: «La historia de la literatura, como la del arte, en general, ha sido durante demasiado tiempo la historia de los autores y de las obras. Reprimía o silenciaba a su tercer componente, el lector, oyente u observador» (2015, p. 59).

presenten las habilidades reseñadas y que sean sujetos activos, pero esto no ha sido un común denominador en las últimas ediciones de libros de texto que han adoptado los institutos. Para ofrecer una visión actual de qué papel lector se ha venido fomentando en las aulas de Secundaria a partir de estos manuales, se va a analizar un ejemplar utilizado este mismo año en el aula de 3º de la ESO<sup>11</sup>, pero también se evaluarán dos ejemplares utilizados hace dos cursos escolares. La razón detrás de esta mirada retrospectiva se encuentra en la urgencia de conocer de primera mano cuál era el contexto previo a la promulgación de la ley y, además, poder tener datos fiables que evidencien si se ha producido un cambio significativo en la manera de tratar la lectura en el aula.

El manual de Anaya de 1º de la ESO publicado en 2020 ofrecía una visión paupérrima en cuanto a identidad lectora se refiere. Es cierto que esta edición es anterior, por muy poco, a la entrada en vigencia de la LOMLOE, pero no se puede olvidar que el desarrollo y la reivindicación de lectores literarios lleva siendo una prioridad desde los últimos años del siglo XX, tal y como explica la evolución de la enseñanza literaria en las aulas. Así, cuando se plantea la lectura de un fragmento en el manual, se recogen los siguientes apartados: “comprende lo que has leído”, “descubre la estructura del texto”, “trabaja con las palabras”, “busca información” y “reflexiona sobre el texto”. Los ejercicios supeditados a cada apartado no trabajan en absoluto la habilidad de precomprensión o interpretativa de los alumnos, pues solo se focalizan en una comprensión muy vaga que en verdad se trabaja a través de preguntas vacuas e infértiles: “¿quiénes son los protagonistas de este diálogo?” o “¿qué palabra desconocía Mario?” (Anaya, 2020, p. 133). Se echa de menos un apartado que enuncie alguna actividad que haga más protagonistas a los alumnos: “Una vez acabado el fragmento, ¿cómo crees que continuará la historia? Justifica tu respuesta” o “¿Alguna vez te ha pasado lo mismo que al protagonista? ¿Qué habrías hecho en su lugar? ¿Te ha gustado la manera en la que el argumento se ha planteado?”.

Este pobre tratamiento de las habilidades lectores hace pensar que, tal vez, se deba a que 1º de la ESO es un curso de introducción que se basa en las habilidades más básicas y no suele presentar unos contenidos de Educación literaria extensos. Por ello, el segundo manual analizado pertenece a la misma editorial, es de 2020 también, pero esta vez se dirige a 4º de la ESO. Si se esperaba un cambio, el libro no cumple con las expectativas.

---

<sup>11</sup> Los cuatro manuales analizados han sido utilizados durante los cursos escolares 2021/2022, 2022/2023 y 2023/2024 en el IES Emilio Ferrari.



La distribución de bloques para analizar la comprensión de fragmentos literarios sigue siendo la misma, y en ellos la participación del lector es mayoritariamente nula. Sin embargo, es cierto que cuando se trata la reflexión sobre el texto, se incluye el debate sobre los temas más representativos de los fragmentos en dos ocasiones (pp. 11 y 61). Es una manera inteligente de fomentar la participación del alumnado no tanto como estudiantes, sino como lectores, y además pueden compartir sus gustos y opiniones literarias personales. No obstante, más allá de esta pequeña modificación, el resto de habilidades y procesos lectores que forman parte de un lector literario se mantienen en el olvido.

Como se ha visto, el papel del lector en los anteriores manuales es enteramente pasivo. Ahora bien, ya bajo la ley vigente se publican desde 2021 numerosos libros de texto que siguen –o al menos deben seguir– las competencias y contenidos expresados en el currículo, por lo que adoptan una visión del lector receptiva y participativa. Si se analiza el libro de texto de Oxford para 3º de la ESO, publicado en 2022, será evidente que hay un cambio manifiesto con respecto a los otros dos manuales en la manera de afrontar la lectura, pero que todavía hay mucho camino por recorrer. Las actividades relacionadas con la lectura han mejorado y se intenta que el alumno dé su visión y opinión. Por ejemplo, en la unidad 7 se trabaja el *Lazarillo* y para ello se propone el comentario del último tratado. Una de las preguntas dice lo siguiente: “Según tu opinión, ¿se considera Lázaro al final de la novela un hombre afortunado? Razona tu interpretación con aspectos de la lectura” (Oxford, 2023, p. 154). Vemos, por tanto, un ejercicio donde se pretende hacer que el alumno exprese sus opiniones y las sepa justificar, buscando así un papel mucho más activo del lector en las aulas. Por otra parte, otras actividades se centran más en entrenar ciertas habilidades de precomprensión a través del *brainstorming*, un recurso que no se podía encontrar en manuales anteriores. Se trata de la sección “Antes de leer...”, ubicada al inicio de cada unidad, y se encarga de introducir aspectos generales que se tratarán a lo largo de todo el tema. En el de la unidad 3, dedicada a la narrativa didáctica y a la prosa medieval, se incluyen estas preguntas activadoras de conocimientos previos (p. 53):

- Los cuentos son, quizá, las primeras obras literarias con las que tenemos contacto. Contad en clase alguno que recordéis.
- Teniendo en cuenta las palabras de Horacio Quiroga y vuestra experiencia como lectores, reflexionad sobre las características del cuento.

- ¿Qué sabéis de *Las mil y una noches*? Compartid en clase vuestro conocimiento sobre esta colección y, si lo recordáis, narrad en voz alta alguno de sus cuentos.

Como se ha visto, la evolución hacia una lectura que contemple el papel del lector en su recepción es incuestionable. Ahora bien, también es manifiesto que sigue existiendo un desajuste entre las actividades centradas íntegramente en la comprensión del vocabulario y en la extracción del sentido del texto y aquellas que se dirigen más a un enfoque interactivo e interpretativo del hecho literario. Las primeras abarcan todas las unidades y son la base que cimienta el análisis de todos los fragmentos. Por otra parte, las actividades que implican más al lector aparecen con mayor frecuencia que en los manuales publicados bajo las leyes anteriores, pero no gozan del protagonismo suficiente. Por ejemplo, cuando se estudian diversos fragmentos de *La Celestina* no hay ninguna actividad que permita al lector aportar algo más allá de la comprensión literal del texto, al contrario que en la unidad dedicada al *Lazarillo*. Las actividades centradas en la interpretación y en la recepción personal han ganado terreno, pero aún no consiguen tener una presencia regular en todas las lecturas obligatorias. Asimismo, las actividades de precomprensión tan solo aparecen al inicio de las unidades y versan sobre aspectos teóricos generales, por supuesto de gran importancia, cuando estas albergarían un valor mucho mayor si se aprovecharan para la formulación de hipótesis y la construcción de expectativas en relación con las lecturas catalogadas como obligatorias más que con fragmentos aislados.

En definitiva, los libros de texto intentan reflejar los contenidos del currículo que impulsan la formación de lectores literarios, pero el enfoque educativo actual precisa de un cambio en el procedimiento de abordar las lecturas que, de una vez por todas, elucide la naturaleza indefectible del lector. La formación en Secundaria debe ofrecer un espacio a los alumnos donde puedan teorizar y discutir sobre las obras, donde puedan utilizar su conocimiento previo y sus experiencias personales en el camino de la concreción de significado, donde salgan a la luz sus interpretaciones y donde a su valoración se le dé la trascendencia que merece. Consecuentemente, la solución en el plano de la didáctica de la literatura que este trabajo defiende es el descubrimiento en las aulas de los elementos que van más allá de lo textual, de aquellos componentes que están a la vista de todos pero que solo muy pocos alcanzan a examinar. En definitiva, se apuesta por la introducción de la teoría paratextual en Secundaria como estrategia didáctica que refuerce la formación de lectores literarios.

### 3.5 El estudio de los paratextos en el bloque de Educación Literaria.

La mínima expresión de una obra puede llegar a constar de un par de enunciados dotados de significado, no obstante, rara vez un texto aparece publicado desnudo. Nos referimos a todos aquellos elementos verbales y no verbales como el nombre del autor, la portada, el prólogo, la contraportada o las ilustraciones que lo acompañan y lo dotan de presencia. Estos elementos fueron bautizados por el crítico y teórico literario Gérard Genette con el nombre de *paratextos*<sup>12</sup> en su obra *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (1989), pero no sería hasta la publicación de *Umbrales* (2001) que Genette teorizaría sobre el entramado paratextual y su autoridad en la teoría literaria.

En palabras del teórico francés, el aparato paratextual es «aquello por lo cual un texto se hace libro y se propone como tal a sus lectores, y, más generalmente, al público» (Genette, 2001, p. 7); por esta razón, más que una frontera o una marca de separación Genette concibe los paratextos como el umbral mediante el cual nosotros accedemos a la lectura. De esta premisa se deduce que es imposible aproximarse a la lectura de una pieza sin pasar al menos por un elemento paratextual, mas al ser constituyentes tan habituales de los libros lo que ocurre es que con asiduidad pasan desapercibidos para el ojo humano. Es necesario un entrenamiento previo para poder desentrañarlos y que así puedan participar en el proceso lector.

La paratextualidad no conforma un campo diáfano ni homogéneo en cuanto a la naturaleza de sus elementos, y es que a lo largo de las diferentes épocas los paratextos han cambiado su denominación, su extensión o su disposición con respecto al libro material. Asimismo, una misma categoría de paratexto varía en exceso dependiendo de la edición o la editorial que se analice. Genette (2001) en *Umbrales* ofrece a los lectores una clasificación que, lejos de tener en cuenta incontables criterios, se basa principalmente en el emplazamiento de dicho paratexto: aquel elemento que se materialice dentro del

---

<sup>12</sup> El prefijo *para*, procedente del griego *παρά-*, significa en la mayoría de casos ‘al lado de’. Es interesante, explica Genette, que si se presta atención en realidad este prefijo posee una doble naturaleza, pues también hay contextos en los que más que cercanía el prefijo *para-* significa lejanía, algo así como ‘al margen de’ (2001, p. 7). Sería el caso de palabras como *paranormal*, esto es, que se sitúa la margen de aquello que es normal. Por lo tanto, *paratexto* se puede interpretar como aquel elemento al lado del texto o, por el contrario, el que está al margen. En palabras suyas, «una cosa *para* no está solamente a la vez en los dos lados de la frontera que separa el interior y el exterior: ella es la frontera misma, la pantalla que hace de membrana permeable entre el adentro y el afuera» (2001, p. 7).

volumen, ya sea al inicio, en medio o al final, se conoce con el nombre de *peritexto*; por otro lado, si el elemento lo que hace es bordear el volumen sin pertenecer íntegramente a este, entonces nos encontraremos ante un *epitexto*. Ahora bien, también se podría acceder a otra clasificación desde un punto de vista perceptivo también reseñada por Genette, pero que no ha sido utilizada con tanta reiteración por la crítica: todas las imágenes o ilustraciones situadas en el volumen de la obra se corresponderían con *paratextos icónicos* y los elementos verbales como título, prólogo o contraportada formarían parte de los *paratextos verbales* (2001, p. 20).

Dejando a un lado la explicación puramente teórica, la verdad es que son pocos los lectores que antes de sumergirse en la lectura destinan un breve instante para ojear la portada, examinar el título o leer con atención la información relevante que resalta la contraportada. La advertencia sobre la repercusión de estos elementos en la lectura no está presente únicamente en la obra de Genette, sino que Pedro Cerillo cuando explicaba su noción alrededor del lector literario ponía sobre la mesa la necesidad de ciertos hábitos que implicasen el análisis del aparato paratextual. Por consiguiente, retomando el planteamiento de Cerrillo<sup>13</sup>, a lo largo de este apartado se pretende poner en relación cada paratexto – o más bien una selección de ellos– con las aportaciones que su estudio en las aulas puede traer a la formación del lector literario y plenamente competente.

Beatriz Hall y Marta Marin (2020) reconocen los paratextos como conjunto de informaciones necesarias que deben tomarse en cuenta para una lectura lo más efectiva posible. Según ellas, pueden tener distintas funciones:

-Información orientativa: esta clase de información está relacionada con el proceso de precomprensión y suele encontrarse en peritextos como el título, el autor, el prólogo, la portada, el índice o la contraportada. Es una información orientativa «porque su lectura permite hacer suposiciones sobre el tema, enterarse de datos sobre el autor, o de qué tipo de libro se trata. En general, los lectores utilizan esta información orientativa para elegir sus lecturas» (Hall y Marin, 2020, p. 45). Completando la definición dada por las autoras, este tipo de información además de tener una naturaleza relacionada de manera

---

<sup>13</sup> «[...] un lector que -antes de su elección- se interesa por el autor y el título, que mira la cubierta y lee el texto de la contracubierta, que busca el tema de que trata, que hojear el índice, incluso lee la primera página [...]» (Cerrillo, 2016, p. 11).

inequívoca con el mercado del libro, también es la encargada de ayudar a los lectores en la elaboración de un horizonte de expectativas.

-Información adicional: esta información suele colocarse dentro de las páginas del libro y no en la tapa o las solapas. Es el caso de algunos prólogos, los apéndices, notas al pie o los epígrafes, y es la encargada de ofrecer al lector datos necesarios en la explicitación del significado y ayudar a este en el proceso de comprensión.

-Información redundante: es la categoría menos habitual. Podría ocurrir por ejemplo cuando el epígrafe de una ilustración repitiera la información ya proporcionada por el texto (Hall y Marin, 2020, p. 46).

-Información reflexiva: esta categoría no aparece en la nomenclatura presentada por Hall y Marin, pero es necesario valorar la existencia de un tipo de información que no solo ayuda al lector a comprender mejor aquello que lee, sino que le invita a una reflexión e interpretación crítica y personal de la lectura. Esta última fase en la recepción del texto sería abordada una vez acabada la lectura y a través de epitextos como los artículos críticos sobre la obra, las entrevistas a autores o estudiosos de campo, los diarios personales o la correspondencia privada.

### 3.5.1 Los peritextos

Dentro de esta categoría que se caracteriza por estar ubicada en el mismo volumen del libro, lo que más destaca es el trabajo de habilidades centradas en la precomprensión de los textos, como bien se ha mencionado.

El *título* es un paratexto que ha sufrido una importante evolución a lo largo de la historia del libro. Lo que hoy en día conocemos como título es una creación moderna<sup>14</sup> y realmente su estudio es relativamente reciente y nace en el siglo XX con la disciplina de la titología. Teóricamente es el paratexto que más dificultades presenta, pues las discrepancias en torno a los conceptos de título, segundo título y subtítulo todavía persisten y, más allá, hay que reconocer que en reiteradas ocasiones la tradición ha

---

<sup>14</sup> En un origen, los títulos no ostentaban la importancia que tienen hoy en día. Era un hecho normal que un manuscrito careciese de título, como en su momento pasó con el *mío Cid* o el *Libro de Buen Amor*, que son denominaciones relativamente modernas. Antes de la invención de la imprenta, muchas de estas obras simplemente tomaban las primeras frases del manuscrito como título a modo de descripción del contenido (Genette, 2001, p. 59).

asumido un título que poco tiene que ver con el original o que, en su defecto, es un acortamiento significativo del original, como en el caso de *El Lazarillo* o *El Buscón*<sup>15</sup>. Esto, por lo tanto, implica que el lector pierde información valiosa que serviría para elaborar una guía de lectura; no obstante, la efectividad del análisis de títulos previo a la lectura sigue siendo una práctica fecunda.

El título constituye una entrada perfecta a la realización de las primeras hipótesis de lectura. La información que aporta es variada, por ejemplo, en el caso de tratarse de un título nominal aporta el nombre del protagonista o de algún personaje que pueda ser importante en el desarrollo de la trama (*Ana Karenina*). También puede crear expectativas sobre el tema principal de la obra (*La venganza de don Mendo*) o, por el contrario, orientar sobre el género literario que se está leyendo (*Coplas a la muerte de su padre* –lírico– o *El gran teatro del mundo* –dramático–). El nivel más complejo de análisis de un título se da cuando evidencia un valor metafórico o simbólico. Aunque en la fase de precomprensión esta clase de títulos son difíciles de desentrañar, pueden ayudar a sembrar una idea por pequeña que sea, además de ser una buena oportunidad para referirse a experiencias lectoras y personales pasadas a las que ese título les evoque de alguna manera (*El camino*, que hace referencia a un camino vital, en sentido figurado, no tanto literal). En cualquier caso, esta clase de títulos simbólicos suelen conllevar una relectura tras haber terminado la obra que implica un proceso más interpretativo donde se combinan todas las habilidades del lector literario. En definitiva, el título como paratexto permite al lector trabajar operaciones cognitivas de anticipación que pongan en juego sus conocimientos y experiencias literarias previas a la vez que el análisis de la propia información orientativa que aporta el título.

El *autor* es otro paratexto que también muestra una evolución teórica particular. Huelga recordar que antes no existían autores, sino más bien copistas, y tampoco existía la conciencia autorial o la propiedad intelectual, por lo que el concepto de autoría era completamente difuso. Además, en la literatura universal abundan las obras escritas bajo el anonimato o un pseudónimo. A pesar de todo, la autoría es un paratexto que ofrece una información estimable para la lectura en todas sus variantes. Mientras que la anonimia en *el Lazarillo* ayuda a predecir que seguramente el contenido vertido en la obra debía haber chocado con la censura y presentar una crítica feroz a la Iglesia, la autoría de Espronceda

---

<sup>15</sup> Los títulos completos son *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* e *Historia de la vida del Buscón, llamado don Pablos; ejemplo de vagamundos y espejo de tacaños*.

en «La canción de poeta» ayuda a encasillar la producción en un momento histórico y en un movimiento literario. Por otro lado, en el caso de encontrarnos con un poema de principios del siglo XX, la autoría de dicha composición permite al lector conocer la ideología y pensamiento político del poeta, un dato importante para conocer la poesía arraigada y desarraigada junto con sus temas.

Por lo tanto, el autor es un paratexto que juega mucho con la movilización de conocimientos previos. Si un lector conoce previamente a un escritor, entonces será capaz de ubicarle en un siglo y corriente, algo realmente útil para tener claras las características de dicho movimiento antes de la lectura. Si conoce su producción anterior, o al menos ha leído una obra suya, el lector podrá tener en mente tropos comunes, un estilo narrativo determinado o incluso una temática recurrente. En conclusión, el análisis del autor previo a la lectura puede proporcionar una base magnífica para las expectativas literarias en cuanto al tema, estilo o características.

Continuando con el proceso de precomprensión y la formulación de hipótesis y construcción de expectativas, la *portada* es otro paratexto que actúa en el mismo plano. Sin duda, es el elemento que más tiene que ver con el mercado del libro, ya que constituye la puerta de atracción para los consumidores, razón por la que existe un campo de estudio amplio en publicidad que estudia la efectividad de las portadas en las ventas. Aunque un lector literario deba conocer dichas estrategias de marketing para así no dejarse engañar por información capciosa y no contrastada, lo cierto es que en este estudio prima la revisión de las portadas como parte del proceso lector. Este paratexto es único en cuanto que se trata de una combinación de elementos icónicos y verbales. Con respecto a los primeros, la portada incluye una serie de ilustraciones o fotografías que suelen ofrecer información al lector en cuanto a la temática o argumento de la obra, por lo que suele estar en sintonía con el título de la misma (la portada de *Las ratas* en la edición de Austral muestra una ilustración de estos mismos roedores)<sup>16</sup>. Por el contrario, hay ocasiones que la portada aporta una información más simbólica y resulta más complicado establecer hipótesis con respecto al contenido de la lectura (la portada de *La casa de Bernarda Alba* en la edición de clásicos SM utiliza el color verde, con la connotación simbólica que el

---

<sup>16</sup> Ver Anexo I.

verde supone en la obra lorquiana, y caracteriza a la madre como una cárcel que aprisa a sus hijas)<sup>17</sup>.

Por lo que a los elementos verbales de las portadas respecta, también aportan información orientadora de gran valía. Hall y Marin apuntan que los datos que se encuentran en las portadas

dicen si ese libro es una traducción, cuál es la primera edición y la cantidad de veces que fue editado. Muchas personas pueden pensar que no importa saber si se trata de una traducción o no, sin embargo es importante tener en cuenta cuál es el idioma original del libro, ya que una traducción puede mejorar o dificultar la comprensión del texto. Las fechas de edición permiten saber, por un lado, si se trata de un libro de contenido actualizado o no. Por otro lado, el número de ediciones indica cuánta difusión ha tenido el texto, ya que los libros muy leídos suelen tener más de una edición; a veces, muchas. Además, una fecha de publicación lejana no significa necesariamente que el contenido del libro haya perdido vigencia, sino que tal vez sea necesario complementarlo con otras publicaciones más recientes (2020, p. 52).

Gran similitud guarda con la portada la que sería su pariente más directo: la *contraportada*. Este paratexto también es susceptible al mercado, pues poco tiene que decir el autor en su confección. Por norma general, las contraportadas suelen presentar un breve resumen o reseña del argumento de la obra y, en ocasiones, suelen contener también algún apunte de la crítica o referencias de otros autores o de revistas importantes<sup>18</sup>. Estos elementos reseñados ofrecen al lector la posibilidad de comenzar la lectura con un horizonte de expectativas ya formado con respecto a las acciones que tendrán lugar durante el transcurso de la obra e, igualmente, con los apuntes de los especialistas resulta más sencillo saber a qué prestar atención durante la lectura.

El *prólogo* –también conocido con el nombre de prefacio o preámbulo– representa un paratexto muy rico para la lectura, y es que debido a su extensión y a su capacidad comunicativa goza de una relevancia admirable en el proceso lector. Susana Arroyo (2014) arguye que en el prólogo lo que se lee es la voz del autor, dirigiéndose al público de manera directa y sin ceder su puesto al narrador imaginario todavía. Debido a esto, «el lector tiende a interpretar todo lo dicho en los espacios paratextuales como una declaración veraz del autor, y esto ocasiona que algunos prólogos puedan

---

<sup>17</sup> Ver Anexo II.

<sup>18</sup> Este tipo de información en las contraportadas abunda actualmente. Por ejemplo, en el ejemplar de *Mansfield Park* de Jane Austen en la editorial Alba Minus aparece una cita del crítico Harold Bloom que dice «En Austen, la ironía se convierte en un instrumento de la invención, que el doctor Johnsons definía como la esencia de la poesía».



aprovecharse del horizonte de expectativas del receptor para proponer juegos ficcionales» (Arroyo, 2014, p. 59). Esto mismo que se acaba de explicar es lo que ocurre en obras tan relevantes como el *Quijote* o el *Lazarillo*. Ahora bien, para poder comprender bien cómo funciona y se estructura un prólogo, se atenderá a la división a través de tópicos propuesta por Arroyo.

Los prólogos que siguen el tópico del “qué” son aquellos que abordan la faceta más comercial de este paratexto. Se pretende alabar el libro y sus virtudes, presentándolo de la manera más atractiva a los potenciales consumidores. Este tipo de prólogos eran más comunes hasta el siglo XIX, pero actualmente debido a la existencia de todo el aparato de marketing alrededor del mercado del libro no es lo normal ver este tipo en obras contemporáneas. Al ofrecer normalmente una vista panorámica de los aspectos más destacados de la obra, además de incluir la trayectoria biográfica y literaria del autor, funcionan perfectamente en el campo de la precomprensión. En cambio, aquellos prólogos que siguen los tópicos del “cómo” son los más fértiles para la lectura. Señala Arroyo Redondo que su objetivo es «comentar, explicar el nacimiento del texto que el lector tiene entre manos y guiar su lectura según las intenciones del autor» (2014, p. 64). Los tópicos más recurrentes suelen ser los relativos al génesis de la obra, la descripción del público al que va destinado, el orden de lectura o indicaciones clave sobre el contenido; todo ello remarca la naturaleza metaliteraria de este tipo de escritos (2014, p. 64). No obstante, el tópico del “cómo” que más interesa resaltar es el de la aportación de guías para la interpretación de la obra. Los prólogos son paratextos especiales porque también pueden figurar dentro del terreno de la interpretación. No son responsables de la totalidad de la interpretación de lector, pues ese último estadio solo puede alcanzarse a través de las vivencias y la opinión personal del sujeto, pero sí que pueden guiar al lector hacia la interpretación considerada más correcta o más cercana a las intenciones del autor. Un ejemplo archiconocido es el prólogo del mismo *Quijote*, cuando Cervantes afirma que su obra únicamente pretende ‘deshacer la autoridad’ de los libros de caballerías. Ahora bien, debido a la cada vez mayor libertad que se quiere conferir al lector durante el proceso de lectura e interpretación, es raro encontrar prólogos tan contundentes (2014, p. 64). Por regla general, los autores dan directrices generales sobre la interpretación que ellos conferirían al texto, pero siempre abriendo la puerta a la concreción de significado y la actualización que esté dispuesto a llevar a cabo el lector.

En relación al proceso de comprensión, son los paratextos que aportan información adicional aquellos que resultan de gran utilidad. En este caso hablamos generalmente de *notas al pie*, que con las aclaraciones o explicaciones que ofrecen al lector lo acompañan y ayudan en el proceso de concreción y comprensión del significado. Esto se muestra de forma magistral en la obra de Moratín *El sí de las niñas* publicada por la editorial Planeta, pues las notas al pie guían en la comprensión de vocabulario, ciertas costumbres sociales de la época o los famosos equívocos<sup>19</sup> que el lector podría inferir, pero que se señalan igualmente para posibilitar la explicitación de esa información que el lector va construyendo a lo largo de su lectura.

### 3.5.2 Los epitextos

Una vez revisada esta selección de peritextos, es el turno de acercarse al estudio de los epitextos, esto es, todo aquel elemento que circunde el volumen del libro pero que no forme parte de él de manera explícita. Genette reconoce en su obra bajo el nombre de *epitexto público* a todo material que tenga como destinatario el público y que se encuentre «en diarios y revistas, emisiones de radio y televisión, conferencias y coloquios, todas producciones públicas eventualmente conservadas en registros o compilaciones impresas» (2001, p. 295). Por el contrario, el epitexto privado no interpela al público, sino que «se dirige a un confidente real, percibido como tal, y cuya personalidad importa a esta comunicación, hasta influir en la forma y el contenido» (Genette, 2001, p. 320). Un ejemplo sería la correspondencia privada del autor o su diario personal. No obstante, aunque a simple vista la clasificación presentada resalte por su nitidez, no se debe ignorar que esta categoría de paratexto no cuenta con unos límites rigurosos. Al tratarse de elementos que están anexados al volumen pero circulan «al aire libre en un espacio físico y social virtualmente ilimitado» (2001, p. 295), estos finalmente acaban dependiendo de los avances en los medios de escritura y comunicación. Por esta razón, el desarrollo de las TIC en los últimos años ha ocasionado que soportes variados como los blogs, foros,

---

<sup>19</sup> Por ejemplo, cuando Carlos menciona a un pariente suyo “anciano, respetable y virtuoso” la nota al pie indica que se refiere a su tío don Diego diciendo lo siguiente: «Don Carlos alude aquí a don Diego, a quien nunca pudo imaginar convertido en su lugar» (Moratín, 1984, p. 122). Es una información adicional y aclaratoria que pretende explicitar la información que seguramente el lector ya haya inferido debido al resto de la acción dramática.

*book-trailers* o los perfiles en redes sociales puedan también entrar dentro de esta categoría.

En cualquier caso, tradicionalmente estos epitextos son redactados o pronunciados por el autor del texto o por personas expertas en su figura, por lo que se erigen como una puerta de acceso privilegiada a los pensamientos y consideraciones del creador. Así como pasaba con cierta clase de prólogos, a través de su análisis el alumno se empapa de información valiosa relativa al proceso de creación, claves de lectura del autor o vivencias personales que otorgan significados reveladores a temas o personajes de la historia<sup>20</sup>. Esto implica un conocimiento profundo del autor y su obra que permite al lector reflexionar y dirigir su interpretación hacia espacios que tal vez nunca hubiera imaginado. Así, el uso de entrevistas a los autores, conferencias, artículos de prensa o contenido en redes puede ser capaz de presentar otro punto de vista muy prolífico en el aula que inste a un proceso crítico y de interpretación digno de un lector literario.

A modo de conclusión de este apartado, la selección de los paratextos aquí desarrollada comprende una serie de elementos de una condición excepcional en el terreno de la lectura tal y como se defiende desde los documentos legislativos. Los peritextos y epitextos analizados permiten poner en marcha habilidades indispensables en el proceso de recepción lectora y su aplicación directa de cara a las lecturas programadas por ley es incuestionable. En suma, los paratextos posibilitan y potencian la formulación de inferencias e hipótesis y la construcción de expectativas, movilizan el conocimiento previo, enseñan a establecer vínculos entre la obra y la experiencia lectora previa, desarrollan estrategias de interpretación de obras y fomentan el desarrollo de una identidad lectora personal.

---

<sup>20</sup> Dentro del ciclo “Conversación en el ADDA” se organizó una entrevista, o más bien diálogo, entre Mario Vargas Llosa y Javier Cercas de calidad irremplazable para comprender qué lleva a escribir a Cercas, cuál es su concepción de la escritura y la importancia de ser un *escritor comprometido*, aspecto capital para poder interpretar de manera crítica obras como *Soldados de Salamina*. <https://www.youtube.com/watch?v=jmMdMsktLw4>

## 4. APLICACIÓN EN EL AULA DE LA PROPUESTA

### “¿QUÉ ESCONDEN LOS PARATEXTOS?”

Siguiendo las recomendaciones legislativas en materia educativa apuntadas por la LOMLOE, la educación no puede continuar basándose en la dinámica tradicional de clases magistrales y exámenes que hasta el momento ha definido el sistema educativo español. Los preceptos estipulados por la LOMLOE tienen su correlato en la normativa nacional y en la normativa autonómica de Castilla y León, razón por la que esta propuesta ha tenido en cuenta durante su confección 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* y 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*.

Actualmente, para la consecución de los objetivos y competencias requeridos por ley se precisa la implementación en la educación de las llamadas *situaciones de aprendizaje*. Estas aparecen definidas en el Decreto 39/2022 como

conjunto de momentos, circunstancias, disposiciones y escenarios alineados con las competencias clave y con las competencias específicas a ellas vinculadas, que requieren por parte del alumnado la resolución de actividades y tareas secuenciadas a través de la movilización de contenidos, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias (Decreto 39/2022, p. 48862).

Es decir, las situaciones de aprendizaje responden a la planificación de un conjunto de tareas que se secuencian alrededor de la solución de un problema y a través de la búsqueda de esa respuesta los estudiantes desarrollan los objetivos y las competencias correspondientes a su nivel. Asimismo, estas deben

- a) Ser globalizadas; es decir, deberán incluir contenidos pertenecientes a varios bloques.
- b) Ser estimulantes; es decir, deberán tener interés para el alumnado.
- c) Ser significativas; es decir, deberán partir de los conocimientos previos del alumnado en relación con contextos cotidianos de los ámbitos personal, social, educativo y/o profesional.
- d) Ser inclusivas; es decir, deberán garantizar el acceso a las mismas de todo el alumnado, adecuándolas a sus características evolutivas y a sus ritmos y estilos de aprendizaje (Decreto 39/2022, p. 48862).

La propuesta que se ha desarrollado para este trabajo ha tenido en cuenta las pautas previamente señaladas y se compone de ocho situaciones de aprendizaje diseñadas para 4º de la ESO en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Realmente el estudio de los paratextos podría llevarse a cabo en cursos iniciales de la etapa Secundaria, no obstante, aplicar el análisis de los mismos a la lectura de obras literarias implica un conocimiento literario superior y una capacidad de reflexión y espíritu crítico que difícilmente se presenta accesible durante el primer ciclo de Secundaria. Además, durante los primeros años del instituto el adolescente está todavía desarrollando su pensamiento formal (Piaget, 1999), razón por la que nos parece más provechoso programar estas dinámicas en el último curso de la ESO, con alumnos de entre 15 y 16 años que en principio tengan mayor dominio de su capacidad de abstracción.

En cuanto a la extensión de las situaciones de aprendizaje, depende de los objetivos y de las preferencias de los docentes. Hay ejemplos de situaciones de aprendizaje que se extienden a lo largo de muchas sesiones y presentan un gran número de actividades, sin embargo, en este caso particular se ha preferido apostar por varias situaciones de aprendizaje pero reducidas, entre 1 y 4 sesiones. La razón detrás de este planteamiento reside en el deseo de facilitar el trabajo a los estudiantes, pues con situaciones de aprendizaje cortas evitamos que se pierda el objetivo a largo plazo. Así, el proyecto “¿Qué esconden los paratextos?” se compone de ocho situaciones de aprendizaje individuales que tienen el aparato paratextual como nexo, pero que se llevarán a cabo en trimestres diferentes y cada una tratará un paratexto diferente.

Por último, también resulta relevante precisar que la elección de las lecturas para trabajar la comprensión con paratextos es simplemente un ejemplo programado para esta propuesta que puede variar perfectamente según el criterio del docente. Los paratextos constituyen un elemento beneficioso para el estudio de la literatura en general, por lo que las lecturas mencionadas en las situaciones de aprendizaje son simplemente una guía que respeta el currículo de 4º de la ESO, recogiendo así la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días con especial mención a la literatura hispanoamericana. Por otra parte, no se ha podido llevar a la práctica la totalidad de la propuesta y por ello no disponemos de datos fiables para comprobar la aceptación por parte del alumnado al estudio de los paratextos. No obstante, se realizó una encuesta durante las Prácticas Externas a alumnos de entre 14 y 15 años tras una sesión introductoria sobre paratextos en la literatura y los

datos fueron positivos (88% de la clase consideró que lo que habían aprendido podría serles de utilidad en un futuro)<sup>21</sup>. La dinámica presentada varía con respecto a la recogida en este trabajo, pero si asumimos que lo que se valoraba era en sí el estudio de los paratextos, podríamos suponer también una valoración igual de positiva para las actividades diseñadas.

## 4.1 Objetivos

### 4.1.1 Objetivos generales de etapa

Los objetivos de etapa se definen como aquellos «logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave» (RD 217/2022, p. 6), y esta propuesta particular se ha diseñado incluyendo los siguientes objetivos expresados en el Artículo 7, pág. 8-9, de este Real Decreto:

- 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.
- 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.
- 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.

---

<sup>21</sup> El cuestionario entregado al alumnado se recoge en el Anexo III.

- 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.

#### **4.1.2 Objetivos específicos de la propuesta**

Además de los objetivos de etapa que son comunes para todos los cursos de Educación Secundaria, esta propuesta persigue la consecución de una serie de objetivos específicos que se circunscriben a esta asignatura en concreto y al estudio de los paratextos dentro de la Educación literaria:

- Fomentar la formación de lectores literarios y competentes en las aulas de Secundaria.
- Conocer y saber identificar los diferentes tipos de paratextos en el momento de la lectura.
- Comprender la importancia que el aparato paratextual tiene a la hora de leer cualquier texto y aplicar la información obtenida durante la lectura.
- Reflexionar sobre la relevancia de la precomprensión en el proceso de lectura: formulación de hipótesis y horizonte de expectativas.
- Desarrollar estrategias de lectura fecundas y útiles que puedan trasladarse a otras disciplinas o ambientes académicos.
- Entender la naturaleza comercial de ciertos paratextos como las portadas y estudiar ciertas estrategias de venta dentro del mercado del libro.
- Conocer la literatura española desde XVIII hasta nuestros días, con especial atención a los autores y obras destacados en el currículo.
- Desarrollar y potenciar el espíritu crítico de los alumnos a la vez que trabajan otras destrezas como la expresión oral o la expresión escrita.
- Fomentar hábitos de lectura.
- Fomentar metodologías activas y enfoques interdisciplinares en las clases de Lengua y Literatura.

- Fomentar el aprendizaje cooperativo a través de las dinámicas grupales y de los debates programados.

## 4.2 Competencias clave

Además de contribuir a la consecución de los objetivos generales de etapa y de los objetivos específicos, esta propuesta también está ligada a la obtención de las competencias clave, que se definen como «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (RD 217/2022, p. 6). Se trabajan las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): las situaciones de aprendizaje diseñadas pretenden trabajar las cuatro disciplinas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. A través de las diferentes actividades propuestas los alumnos tendrán que interactuar y escuchar a sus compañeros, hacer exposiciones orales, redactar textos argumentativos o expositivos y, además, leer y comprender obras de la literatura española.
- Competencia digital (CD): se instará a los alumnos a que desarrollen técnicas responsables de búsqueda en la red y a que utilicen las nuevas tecnologías en la elaboración de distintos productos finales. Se persigue que aprendan a darles un uso crítico y saludable, además de que exploten su creatividad a la hora de implementar diversos soportes multimedia.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): las situaciones de aprendizaje han sido desarrolladas bajo una metodología que sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejándole así libertad para gestionar su aprendizaje y para participar activamente en las clases. Se trabaja mucho la reflexión, el autoconocimiento y la movilización de conocimientos previos (enfoque constructivista). Además, los agrupamientos en parejas o grupos motivan al alumno a cooperar y a colaborar de manera constructiva con el resto de la clase.
- Competencia ciudadana (CC): los agrupamientos colectivos y ciertas dinámicas como los debates en grupo pequeño o en grupo grande-clase hacen que los



estudiantes participen y convivan de manera responsable y cívica con el resto de la comunidad estudiantil.

- Competencia emprendedora (CE): en todas las situaciones de aprendizaje se les pide a los alumnos la confección de un producto final a modo de superación del reto marcado. Esto despierta en ellos la perseverancia y las ganas de tomar la iniciativa a la vez que desarrollan aspectos como el pensamiento crítico o la organización y revisión de tareas.
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): a través del análisis y la lectura de obras de la literatura española desde los paratextos, los alumnos comprenderán y valorarán dichas manifestaciones artísticas. Asimismo, ellos también deberán expresar y desarrollar sus propias ideas y sentimientos mostrando respeto y conciencia estética.

### 4.3 Metodología

La metodología utilizada a lo largo de las situaciones de aprendizaje desarrolladas está en sintonía con lo pautado desde las leyes educativas y por ello cumple lo siguiente:

deben reservar para el alumnado un desempeño activo y participativo que potencie la capacidad reflexiva y de aprender por sí mismos y la capacidad de búsqueda selectiva y el tratamiento de la información a través de diferentes soportes, de forma que sean capaces de crear, organizar y comunicar su propio conocimiento (Decreto 39/2022, p. 48901).

Tomando como punto de partida lo expresado en la cita anterior, desde las actividades diseñadas se apuesta por la teoría constructivista desarrollada por Piaget y Vygotsky. Se defiende por tanto la tesis de que para poder construir conocimiento nuevo es indispensable que el alumno se base en los conocimientos previos que ya posee, evidenciando así que no es una *tabula rasa* (Piaget, 2001). Esta misma concepción constructivista de la enseñanza tiene su correlato directo en la propia naturaleza de los paratextos, pues a través de ellos el lector puede acceder a sus conocimientos previos sobre la lectura y permiten guiar al lector en la construcción de hipótesis y a anticipar contenidos presentes también en la lectura.

Relacionado con la teoría constructivista se encuentra el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, que se centra más en el proceso que en el producto y que pone

el énfasis del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que el alumno descubra y averigüe por sí mismo (Iglesias Muñiz, González García y Fernández Rio, 2017, p. 41). De esta manera, el estudiante es responsable de su aprendizaje y recibe un rol activo y participativo en las distintas actividades y pruebas programadas para su nivel; mientras, el profesor actuaría de guía y acompañante en el proceso, en ningún momento siendo el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se prioriza también una metodología inductiva y no deductiva, esto es, que el trabajo en las situaciones de aprendizaje vaya desde la práctica a la teoría, trabajando así también la faceta más reflexiva y crítica de los alumnos.

En cuanto a los agrupamientos, esta propuesta la mayoría de la veces opta por trabajar a través del aprendizaje cooperativo, que se define como «cooperar para aprender y aprender a cooperar» (Iglesias Muñiz, González García y Fernández Rio, 2017, p. 26). Esta metodología de trabajo pretende que a través de grupos heterogéneos los estudiantes aprendan unos de otros durante la realización de proyectos, fomentando así la tolerancia, el respeto y otros aspectos como la comunicación, el liderazgo y la organización.

Por último, también se debe tener en cuenta que no todos los estudiantes poseen las mismas destrezas ni las mismas capacidades. Por esta razón, la metodología de esta propuesta pretende ser inclusiva y estar en sintonía con los preceptos del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) proponiendo lo siguiente:

- Proporcionar múltiples formas de implicación: los contenidos y actividades que motivan a los alumnos difieren en profundidad y por ello a través de las situaciones desarrolladas se ofrecen diversas maneras de trabajar los paratextos: lectura, visionado de vídeos, visionado de entrevistas, debates, etc. Además, hay alumnos que se motivan más trabajando en grupo mientras que otros prefieren el trabajo individual. Consecuentemente, las situaciones de aprendizaje de esta propuesta contemplan agrupamientos individuales, en parejas y en grupos.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: para poder ser inclusivos se deben planear diversas formas de acción y de expresión, pues hay alumnos que encuentran su punto fuerte en las intervenciones orales mientras que otros se sienten mucho más cómodos mediante la expresión escrita o la artística. Por ello, esta propuesta concibe actividades donde los alumnos pueden trabajar las tres disciplinas.

- Proporcionar múltiples formas de presentación: las clases magistrales son una herramienta que no debe desterrarse de las aulas de Secundaria, no obstante, es necesario que se combine junto con otras formas de presentación: Canva, vídeos, imágenes, redes sociales, etc.

## 4.4 Temporalización

En lugar de programar una intervención que se desarrolle de manera continuada durante un único mes, en este caso la idea es que se prolongue a lo largo de todo el año escolar. El estudio de los paratextos en la literatura no es un tema que se adscriba a un género, a un autor o a una corriente determinada y que, consecuentemente, debido al estudio cronológico de la literatura tenga reservado un trimestre. En realidad, los paratextos son compatibles con todas y cada una de las lecturas que se realicen durante el año, pues son elementos que sirven de guía en el proceso de comprensión de un texto. Nunca se estudian solos, sino que más bien actúan como herramientas auxiliares. Por ello, su estudio dará frutos más fértiles si es utilizado por los alumnos en varias lecturas a lo largo del año, demostrando así que lo paratextual tiene cabida en cualquier contexto literario y que la flexibilidad es una de sus mayores virtudes.

Asimismo, es necesario matizar que el orden cronológico que sigue esta propuesta puede variar, sobre todo en el caso de las situaciones que giran alrededor de una única lectura (Situación 3, 4 y 5). Como ya se indicó, las obras utilizadas en las actividades son únicamente un ejemplo y pueden modificarse en cualquier caso si el docente lo considera oportuno. Por esa razón, el orden de estas situaciones estará sujeto a las lecturas que finalmente se quieran incluir, pues estas sí que están sujetas a criterios cronológicos<sup>22</sup>.

Por último, previamente al desarrollo de la propuesta como tal –es decir, a partir de la sesión de contextualización– se recomienda que el docente lleve a cabo una breve introducción teórica a los paratextos en clase. Deberá definir la palabra y posteriormente tratar someramente los siguientes tipos: título, autor, portada, contraportada,

---

<sup>22</sup> La situación de aprendizaje destinada a las portadas se ha programado en octubre porque versa alrededor de *Don Juan Tenorio*. Si se decide variar la lectura y estudiar en su lugar las portadas en *Bodas de sangre*, lo lógico será programar la actividad en el segundo trimestre, ya que según el estudio cronológico de la literatura es cuando se estudia la Generación del 27.

ilustraciones, prólogo, epílogo y algún epitexto (conversaciones, entrevistas, cartas, diario, etc.). No hace falta que se extienda demasiado en la explicación de cada paratexto, pues eso se reservará para la situación de aprendizaje que lo trate específicamente.

CRONOGRAMA DE LA PROPUESTA “¿QUÉ ESCONDEN LOS PARATEXTOS?”		
Fecha	N.º Situación de Aprendizaje	Título
Septiembre (inicio del curso)	0	“La <i>clase</i> del libro”
25-26 de septiembre	1	“¿Quién es quién?”
15-18 de octubre	2	“Dime cómo te llamas y te diré quién eres”
28-30 octubre	3	“No juzgues a un libro por su portada”
13-15 febrero	4	“Historia de una contraportada”
24-27 abril	5	“Hablando con Gabo”
14-17 mayo	6	“¡Luces, cámara, acción!”
3-6 junio	7	“Pues el libro era mejor que la película...”

## 4.5 Situaciones de Aprendizaje

### 4.5.1 Situación de aprendizaje 0: “La clase del libro”

#### Descripción

1. El docente solicitará al alumnado el día anterior a la actividad que traigan a clase el ejemplar de un libro que tengan en casa y que, preferiblemente, hayan leído.
2. El día de la sesión se juntarán unas mesas al fondo de la clase donde se colocarán los libros simulando ser el escaparate de una librería.
3. Cada alumno deberá elegir uno de los libros que han traído sus compañeros – nunca podrá elegir el suyo propio– fijándose en la portada, el título, el autor, la contraportada, etc.
4. A través de los paratextos analizados, el estudiante desarrollará una serie de expectativas e hipótesis sobre la obra que le habrán hecho elegirla sobre el resto, y este deberá plasmarlas en una hoja de papel que recogerá el docente al finalizar la actividad para comprobar su participación en la actividad.
5. Todos los alumnos irán compartiendo uno por uno sus hipótesis de lecturas asociadas a cada libro y el estudiante encargado de traer a clase dicho ejemplar deberá confirmar a la clase si dichas expectativas son correctas o, por el contrario, se encuentran alejadas de la realidad.
6. De esta manera, el estudiante podrá en esta SA introductoria concienciarse de la relevancia que poseen los paratextos a la hora de elegir lecturas y, sobre todo, de su función como guías de comprensión gracias a la información que aportan.

#### Valoración:

Esta actividad es introductoria, por lo que su función simplemente es de contextualización. No se valorará a través de ningún criterio de evaluación y solo se tendrá en cuenta la participación y buena actitud de los educandos a través de una lista de cotejo:

	Sí	No
El alumno ha llevado el libro a clase para poder participar en la actividad.		
El alumno se ha molestado en examinar varios libros y ha prestado atención a los paratextos.		
El alumno ha formulado su propio horizonte de expectativas y lo ha compartido con la clase.		

El alumno ha tratado con respeto los materiales y ha mantenido el silencio durante las intervenciones de sus compañeros.		
--	--	--

#### 4.5.2 Situación de aprendizaje 1: “¿Quién es quién?”

##### Ejemplario para los alumnos

###### Descripción

1. En esta Situación de Aprendizaje los alumnos trabajarán uno de los paratextos más conocidos: el título. El docente en la primera sesión hará una breve introducción al paratexto explicando la información que puede llegar a ofrecer al lector, siempre que este se detenga a examinarlos, con los siguientes ejemplos:
  - Nombre del protagonista: *Marina*, Carlos Ruiz Zafón // *Fortunata y Jacinta*, Benito Pérez Galdós // *Ninette y un señor de Murcia*, Miguel Mihura.
  - Lugar de la acción: *El Jarama*, Rafael Sánchez Ferlosio.
  - Tema/Argumento: *La agonía del cristianismo*, Miguel de Unamuno // *La lucha por la vida*, Pío Baroja.
  - Género literario: *Rimas y leyendas*, Gustavo Adolfo Bécquer // *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, Pablo Neruda.
  - Simbología: *La colmena*, Cela // *La lluvia amarilla*, Julio Llamazares.
2. En la siguiente sesión, el docente repartirá una fotocopia a cada alumno donde aparezcan una recopilación de fragmentos de obras que pertenecen al currículo de 4º y, a la vuelta, los títulos desordenados<sup>23</sup>.
3. El objetivo de esta SA en dos sesiones es que los estudiantes sepan emparejar correctamente cada fragmento con su título aprovechando las explicaciones dadas durante la sesión teórica.
4. El alumno deberá entregar una redacción como producto final en la que justifique las relaciones título-fragmento que ha considerado oportunas y cuál cree que es la razón detrás de la elección de dicho título por el autor.

---

<sup>23</sup> Ver Anexo IV

## Valoración

Se valorarán los siguientes criterios de evaluación:

4.1 Comprender, interpretar y valorar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? Para poder unir correctamente título y obra es necesario comprender el fragmento propuesto. Se deberán hacer inferencias en cuanto al significado, pero también en relación a las intenciones del autor.**

5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro.

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la redacción que se entregará al docente como producto final. Se utilizará como instrumento de evaluación una lista de cotejo.**

5.2 Aplicar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. (CCL1, CCL2, CCL3, CD2, CD3, CPSAA5, CE3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? Igual que en el 5.1.**

### Ejemplario para los docentes

Situación de Aprendizaje: Quién es quien			
Descripción: Los alumnos estudiarán los títulos y su importancia como paratexto que guía en la lectura y aporta información valiosa. Tras una clase teórica del docente donde explique una serie de ejemplos prácticos, se les entregará a los alumnos un ejercicio donde aparecen tres fragmentos de obras y los respectivos títulos desordenados. El estudiante deberá unir correctamente cada pareja y escribir una redacción donde justifique las relaciones obra-título que haga y, además, donde infiera por qué la obra puede llamarse así.			
Contexto formal			
Etapa	Curso	n.º de alumnos	Áreas que aborda: Lengua Castellana y Literatura

ESO	4°	20	
Justificación: El título es uno de los paratextos más cuidados por el autor y que más información aporta a la hora de leer una obra en profundidad, por lo que para formar lectores literarios en las aulas es necesario que el alumnado sepa analizarlos y, además, que establezca relaciones entre aquello que va leyendo y lo que se desprende del título, llegando así a refutar o confirmar expectativas de inicio.			
<b>Fundamentación Curricular</b>			
Competencias específicas	<p>4. Comprender, interpretar y valorar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad y para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</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 dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas</p>		
Criterios de evaluación	<p>4.1 Comprender, interpretar y valorar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2).</p> <p>5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro.</p> <p>5.2 Aplicar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. (CCL1, CCL2, CCL3, CD2, CD3, CPSAA5, CE3).</p>		
Saberes básicos o Bloque// destrezas	<p>B. Comunicación</p> <p><u>B.3 Procesos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión lectora. Sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención oculta del emisor, los mensajes subliminales. Valoración de la forma y el contenido del texto.</li> <li>- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes.</li> </ul> <p><u>B.4 Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos</li> <li>- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos,</li> </ul> <p>C. Educación literaria</p> <p><u>C.2 Lectura guiada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.</li> </ul>		



	- Procesos de indagación en torno a las obras leídas, promoción del interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.		
Técnicas e instrumentos de evaluación	<b>Análisis del rendimiento:</b> Valoración de la redacción a través de una lista de cotejo.		
Agentes evaluadores	“Quién evalúa” -Heteroevaluación: el docente de la materia Lengua Castellana y Literatura		
<b>Fundamentación metodológica</b>			
Recursos y materiales	Agrupamientos	Espacios	Estrategias metodológicas y técnicas
Las fotocopias con los fragmentos repartidas por el profesor y material escolar.	Individual.	En el aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clase magistral por parte del profesor, pero dejará a los alumnos participar también para que puedan comentar algún ejemplo más allá de los títulos propuestos por él.</li> <li>- Trabajo individual que potencie la concentración en la lectura y la comprensión del texto.</li> <li>- Ejercitar el espíritu crítico en la redacción, pues los emparejamientos deben justificarse siempre.</li> </ul>
Tratamiento de elementos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
Esta Situación de Aprendizaje permite a los alumnos trabajar de manera transversal la <b>expresión escrita, la comprensión lectora y el espíritu crítico.</b>			
<b>Periodo de implementación</b> 25-26 de septiembre	<b>n.º de sesiones: 2</b> Sesión 1: Explicación teórica por parte del profesor. Sesión 2: Lectura de los fragmentos de manera colectiva y realización de la redacción individualmente.		<b>Trimestre:</b> Primero

**Evaluación: Lista de cotejo (se entregará en el momento en que se explique la organización de la SA)**

	Sí	Parcialmente	No
El alumno ha unido de manera correcta los tres fragmentos con los títulos de las obras a las que pertenecen.			
El alumno ha entregado una justificación coherente y ha aportado razones que demuestran comprensión de los fragmentos y manejo de los conceptos explicados durante la explicación teórica de los títulos.			
La redacción del producto final presenta un léxico cuidado y variado, está dotada de cohesión y coherencia, además de que no presenta errores ortográficos ni estructuras agramaticales.			
El alumno ha demostrado que sabe formular hipótesis de lectura, pues ha propuesto razones detrás de la elección de los títulos por parte de los autores.			

### 4.5.3 Situación de Aprendizaje 2: “Dime cómo te llamas y te diré quién eres”

#### Descripción

- En esta Situación de Aprendizaje los alumnos trabajarán el autor como paratexto. Primero se les harán las siguientes preguntas que fomenten un brainstorming posterior:
  - ¿Alguna vez habéis querido que los demás no sepan quiénes sois? ¿Por qué? ¿Qué situaciones os han llevado a ello?
  - ¿En vuestras redes sociales utilizáis vuestros nombres propios o vuestro *username* es diferente?
  - ¿Publicáis cosas anónimas en la red? ¿Por qué?
  - ¿Creéis que en el caso de la literatura pueden ocurrir casos parecidos? ¿Conocéis alguno?
- Después, la clase se dividirá en seis grupos y se repartirán por sorteo los siguientes fenómenos relativos a la autoría: *pseudónimo*, *heterónimo* y *anonimia*. Al solo haber tres opciones, cada fenómeno será estudiado por dos grupos.
- El docente traerá del Departamento un diccionario para cada grupo y deberán buscar la definición del fenómeno que les haya tocado.
- A continuación, se les pedirá que utilicen los portátiles y busquen un caso de pseudonimia, heteronimia o anonimia dentro de una obra que pertenezca a los

movimientos literarios que son temario obligatorio en 4º de la ESO: del siglo XVIII hasta nuestros días. Previamente el docente mencionó ejemplos para guiarlos: Clarín (pseudónimo), *El Lazarillo* (obra anónima) y Tomé de Burguillos (heterónimo de Lope de Vega).

5. Finalmente, cada grupo deberá preparar una presentación oral y compartirán con la clase su investigación sobre el fenómeno autorial que les haya tocado, con especial cuidado de no repetir obra los grupos que comparten tema (se les pedirá que se pongan de acuerdo entre ellos para no coincidir). Se valorará positivamente que reflexionen sobre la decisión del autor de presentarse tras una ‘máscara’ y que se aventuren a compartir sus hipótesis.

### Valoración

Se valorarán los siguientes criterios de evaluación:

3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la exposición de cada grupo sobre la anonimia, heteronimia y pseudonimia. Se valorará a través de una rúbrica.**

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, adoptando actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística y utilizándolas para la resolución de conflictos y la creación de vínculos personales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la participación y actitud de cada miembro en el grupo. Se hará a través de la observación sistemática por parte del docente.**

6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de manera autónoma 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. (CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la información que presente en la exposición cada grupo. Habrá un apartado dentro de la rúbrica para expresión oral donde se valorará la fiabilidad y calidad de la información comunicada.**

6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información, analizando de manera argumentada la imagen, la autoimagen y los elementos paratextuales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? Igual que en el 6.1. La información que cada grupo comparte con la clase demostrará si han sabido hacer búsquedas críticas y seguras en la red. Además, el docente a través de la observación sistemática detectará si algún alumno hace un uso indebido y peligroso de internet durante las dos sesiones dedicadas a la recopilación de información.**

### Ejemplario para docentes

Situación de Aprendizaje: “Dime cómo te llamas y te diré quién eres”			
Descripción: Los alumnos estudiarán diversos fenómenos relativos a la autoría de las obras: <i>pseudonimia</i> , <i>heteronimia</i> y <i>anonimia</i> . En grupos deberán buscar en el diccionario la definición del fenómeno que les haya tocado y, posteriormente, emprender una búsqueda en internet para localizar ejemplos de estos en la literatura española entre el siglo XVIII y XXI. Cada grupo deberá preparar una exposición como producto final de esta SA donde compartan con la clase la definición del fenómeno, ejemplo en una obra y sus opiniones sobre por qué creen que el autor no firmó la obra con su nombre verdadero.			
Contexto formal			
Etapa	Curso	n.º de alumnos	Áreas que aborda: Lengua Castellana y Literatura
ESO	4º	20	
Justificación: Los alumnos deben aprender que en la historia de la literatura no siempre ha sido una tarea sencilla saber quién era el autor de una obra. Por esta razón, deben familiarizarse con los términos antes mencionados y, sobre todo, tienen que aprender a interpretarlos y leer más allá. Detrás de una obra anónima o escrita con un pseudónimo siempre hay una razón y en ocasiones aporta información muy valiosa para la lectura.			
Fundamentación Curricular			

<p>Competencias específicas</p>	<p>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.</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, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera</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, adoptando actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística y utilizándolas para la resolución de conflictos y la creación de vínculos personales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1).</p> <p>6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de manera autónoma 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. (CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3).</p> <p>6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información, analizando de manera argumentada la imagen, la autoimagen y los elementos paratextuales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3).</p>
<p>Saberes básicos o Bloque// destrezas</p>	<p>B. Comunicación</p> <p><u>B.3 Procesos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción oral y escrita formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad, comportamiento empático y resolución dialogada de conflictos como muestra de madurez democrática.</li> <li>- 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 y la creación de textos expositivo-argumentativos.</li> <li>- 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 de esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.</li> </ul>

	<p>C. Educación Literaria:  <u>C.2 Lectura guiada</u>  - Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.  - Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.</p>		
Técnicas e instrumentos de evaluación	<p><b>Análisis del rendimiento:</b> Valoración de la exposición oral en grupos. Se utilizará como instrumento de evaluación una rúbrica.</p>		
Agentes evaluadores	<p>“Quién evalúa”  -Heteroevaluación: el docente de la materia Lengua Castellana y Literatura</p>		
<b>Fundamentación metodológica</b>			
Recursos y materiales	Agrupamientos	Espacios	Estrategias metodológicas y técnicas
Diccionarios, portátiles y proyector digital para las presentaciones.	6 grupos (4 grupos de tres alumnos y 2 de cuatro alumnos)	Se trabajará únicamente en el instituto y siempre en horario escolar.	La técnica del brainstorming al inicio de la sesión motiva a los alumnos y fomenta su atención e implicación en la tarea. La búsqueda en diccionarios los enseña a ser independientes y a desarrollar el espíritu crítico, al igual que la búsqueda en internet. Se fomenta el aprendizaje cooperativo a través de los agrupamientos colectivos para esta tarea y, además, se sigue con el aprendizaje por proyectos.
Tratamiento de elementos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
<p>Esta Situación de Aprendizaje permite a los alumnos trabajar de manera transversal la <b>expresión oral</b> (debate) y <b>escrita</b>, además de fomentar el <b>respeto mutuo</b> y la <b>cooperación</b> entre iguales debido al carácter grupal de las sesiones. También se trabaja la <b>competencia digital</b> y el <b>espíritu crítico</b>.</p>			
<b>Periodo de implementación</b> 15-18 de octubre	<b>n.º de sesiones: 4</b> Sesión 1: brainstorming (15 minutos), sorteo de temas (10 minutos) y búsqueda en diccionarios y organización de tareas (25 minutos). Sesión 2: búsqueda de información en portátiles. Sesión 3: rematar la búsqueda de información y organizar la presentación oral. Sesión 3: presentaciones (8 minutos casa grupo).		<b>Trimestre:</b> Primero

**Evaluación: Rúbrica (se entregará en el momento en que se explique la organización de la SA)**

<b>Rúbrica presentación SA 1</b>			
ASPECTOS	NADA ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
Definición del fenómeno autorial y ejemplificación a través de una obra	El grupo no ha sabido definir correctamente el término que les tocó y no han elegido una obra que lo ilustre / no han sabido explicar bien la obra.	El grupo ha definido correctamente el término que les ha tocado, han elegido una obra que lo ilustre y la han explicado bien.	El grupo ha definido el término muy bien, ha elegido una obra muy ilustrativa y la han explicado con gran precisión, atendiendo a las razones detrás del ocultamiento del escritor.
Soportes multimedia utilizados	El soporte multimedia utilizado en la presentación era pobre y poco atractivo. Tenía demasiado texto.	El soporte multimedia estaba bien trabajado. Tenía el texto justo e incluía imágenes y otros aspectos visuales que ayudarán en la comprensión	El soporte multimedia tenía poco texto, muchas imágenes y era realmente atractivo.
Vocabulario y pronunciación	El grupo hizo uso de un vocabulario limitado y la pronunciación en ocasiones no permitía entender lo que se decía.	El grupo mostró un vocabulario adecuado y una pronunciación adecuada también.	El grupo hizo uso de un vocabulario variado y rico mientras lo acompañaba de una pronunciación impecable
Comunicación no verbal	La postura del grupo no era correcta y no miraban al público.	La postura del grupo era correcta y miraban al público en ocasiones.	La postura del grupo fue correcta en todo momento miraron al público todo el rato.

**4.5.4 Situación de aprendizaje 3: “No juzgues a un libro por su portada”**

**Ejemplario para alumnos**

**Descripción**

1. Los alumnos van a estudiar el paratexto de la portada en esta SA y su evolución a través del tiempo. En primer lugar, el docente dará una clase teórica donde se expliquen los diferentes elementos que debían aparecer obligatoriamente en las portadas a partir de la invención de la imprenta y hará una rápida revisión por el resto de siglos hasta llegar a nuestros días, donde abundan las ilustraciones.
2. En la segunda sesión, el alumnado se distribuirá en grupos de 4 y estudiará las diferentes portadas a lo largo del tiempo de la lectura obligatoria *Don Juan Tenorio*<sup>24</sup>.
3. El docente repartirá a cada grupo una fotocopia con las siguientes preguntas que deberán resolver en el diario de equipo entre todos:

<sup>24</sup> Ver Anexo V.

- ¿A qué fecha puede pertenecer cada una de las portadas? Intentad dar un dato aproximado.
  - ¿Qué información se puede extraer de cada una de las portadas? Haced referencia a los aspectos estudiados en clase: nombre del autor, fecha de publicación, lugar de impresión, título completo de la obra, editorial, etc.
  - En vuestra opinión, ¿cuál de las cuatro portadas aporta más información al lector?
  - Teniendo en mente la portada que habéis señalado como más completa, ¿cambiaríais algo? ¿propondrías una nueva versión mejorada?
4. En la tercera sesión, se llevará a cabo un debate en clase entre todos los grupos que moderará el profesor. El objetivo es que todos los alumnos intercambien las respuestas a las que llegaron en la segunda sesión y puedan así enriquecer sus conclusiones.

#### Valoración

Se valorarán los siguientes criterios de evaluación:

3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5)

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la exposición de las ideas del grupo en el debate organizado. Las intervenciones deben ser coherentes y ajustarse a un registro académico. Se usará una rúbrica holística.**

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, adoptando actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística y utilizándolas para la resolución de conflictos y la creación de vínculos personales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través del trabajo en equipo a la hora de examinar las portadas. Todos los integrantes deben participar, aportar ideas, respetar al resto y escuchar todas las opiniones sin desprestigiar a nadie. Se evaluará con la rúbrica holística.**



5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la redacción de las respuestas en el diario de equipo. Se usará una lista de cotejo.**

### Ejemplario para docentes

<b>Situación de Aprendizaje: “No juzgues a un libro por su portada”</b>			
Descripción: Tras una primera sesión teórica donde el docente explique los diferentes paratextos que aparecen en la portada desde la invención de la imprenta hasta nuestros días (nombre del autor, nombre del impresor, título, lugar y fecha de impresión, ilustraciones, etc.), los alumnos en grupos de 4 deberán responder una serie de preguntas relativas al análisis de este paratexto en la obra <i>Don Juan Tenorio</i> y que posteriormente deberán compartir con el resto de la clase en un debate organizado y mediado por el docente.			
<b>Contexto formal</b>			
Etapa	Curso	n.º de alumnos	Áreas que aborda: Lengua Castellana y Literatura
ESO	4º	20	
Justificación: Los alumnos deben familiarizarse con la portada, uno de los paratextos más importantes dentro del mundo del libro, sobre todo desde el punto de vista comercial. El estudiante debe saber interpretar y reconocer la información que aporta cada portada para utilizar esos datos a su favor a la hora de generar hipótesis previas a la lectura y, además, también debe saber situar cronológicamente una portada analizando los elementos que esta misma muestra, evidenciando así que conoce la historia del libro.			
<b>Fundamentación Curricular</b>			
Competencias específicas	<p><b>3.</b> 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.</p> <p><b>5.</b> Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas</p>		
Criterios de evaluación	<p><b>3.1</b> Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera</p> <p><b>3.2</b> Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado,</p>		

	<p>adoptando actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística y utilizándolas para la resolución de conflictos y la creación de vínculos personales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1).</p> <p><b>5.1</b> Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3).</p>
Saberes básicos o Bloque// destrezas	<p>B. Comunicación</p> <p><u>B.2 Los géneros discursivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pragmática lingüística. Las propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación.</li> <li>- Análisis de la imagen, la autoimagen y de los elementos paratextuales en los textos icónico-verbales y multimodales.</li> </ul> <p><u>B.3 Procesos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacción oral y escrita formal. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad, comportamiento empático y resolución dialogada de conflictos como muestra de madurez democrática.</li> <li>- 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 y la creación de textos expositivo-argumentativos</li> <li>- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: reseñas, informes, cuestionarios, cartas de presentación y actas.</li> </ul> <p>C. Educación Literaria:</p> <p><u>C.2 Lectura guiada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.</li> <li>- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias con la incorporación progresiva de metalenguaje específico</li> </ul>
Técnicas e instrumentos de evaluación	<p><b>Análisis del desempeño:</b> Diario de equipo en el que se resolverán las preguntas sobre las diferentes portadas (“¿A qué fecha puede pertenecer cada una de las portadas?”, “¿Qué información se puede extraer de cada una de las portadas?”, “En vuestra opinión, ¿cuál de las cuatro portadas aporta más información al lector?” y “Teniendo en mente la portada que habéis señalado como más completa, ¿cambiaríais algo? ¿propondrías una nueva versión mejorada?”). Se utilizará una lista de cotejo.</p> <p><b>Análisis del rendimiento:</b> Valoración de las intervenciones del grupo en el debate a través de la rúbrica adjuntada.</p>
Agentes evaluadores	<p>“Quién evalúa”</p> <p>-Heteroevaluación: el docente de la materia Lengua Castellana y Literatura</p>
<b>Fundamentación metodológica</b>	

Recursos y materiales	Agrupamientos	Espacios	Estrategias metodológicas y técnicas
Las fotocopias de las portadas y las preguntas, diario de equipo y material escolar (bolígrafo, lápiz, goma, etc.)	Grupos de 4 estudiantes.	Se trabajará únicamente en el instituto y siempre en horario escolar	Se opta por una clase magistral al inicio de esta SA. Se apuesta por el aprendizaje cooperativo a la hora de agrupar el alumnado para esta actividad. De esta manera, se potencia la interacción entre alumnos, el respeto y la cooperación. A través del análisis de portadas los alumnos entrenan su espíritu crítico. El debate es una manera de hacer la clase más atractiva y de promover la participación e intervención de todos los estudiantes.
<b>Tratamiento de elementos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores</b>			
Esta Situación de Aprendizaje permite a los alumnos trabajar de manera transversal la <b>expresión oral</b> (debate) y <b>escrita</b> (el diario de equipo), además de fomentar el <b>respeto mutuo</b> y la <b>cooperación</b> entre iguales debido al carácter grupal de las sesiones.			
<b>Periodo de implementación</b> 28-30 de octubre	<b>n.º de sesiones:</b> 3 Sesión 1: explicación teórica. Sesión 2: análisis de portadas y redacción del diario de equipo. Sesión 3: 20 minutos preparar el debate y 30 minutos el debate entre los grupos.	Trimestre: Primero	

### Evaluación:

- 1- **Lista de cotejo: diario de equipo (se entregará en el momento en que se explique la SA)**

	Sí	Parcialmente	No
El grupo ha respondido a todas las preguntas.			
El grupo ha sabido identificar correctamente los elementos que aparecían en las portadas.			
El grupo ha aportado respuestas bien fundamentadas, producto de una reflexión profunda y de un dominio amplio de los paratextos. Han sabido proponer mejoras.			
El grupo ha redactado las respuestas en el diario de equipo sin errores gramaticales, con buena letra y con una presentación adecuada.			

2- Rúbrica holística: debate (se entregará en el momento en que se explique la SA)

RÚBRICA HOLÍSTICA SA 2

ÍTEMS	4	3	2	1
El grupo ha trabajado bien en el debate. La exposición de las respuestas era coherente y se notaba que habían trabajado en sesiones anteriores				
Las intervenciones se han realizado de manera respetuosa, pidiendo el turno de palabra y usando un tiempo razonable para intervenir				
La expresión oral ha sido correcta: entonación adecuada, uso de conectores, pronunciación correcta y uso de léxico rico.				
El grupo ha respetado las intervenciones de los demás. Han guardado silencio mientras sus compañeros hablaban y no han tenido faltas de respeto.				

4.5.5 Situación de aprendizaje 4: “Historia de una contraportada”.

Ejemplario para estudiantes

Descripción

1. Esta Situación de Aprendizaje se llevará a cabo tras terminar de leer en clase la lectura del segundo trimestre: *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo.
2. Los estudiantes examinarán las contraportadas de sus ediciones y entre todos se realizará un brainstorming sobre la información que facilita esta clase de paratexto: resumen del argumento, aspectos reseñados por la crítica, biografía del autor, fotografía del autor, mención a otras obras, imágenes, nombre de la editorial, etc.
3. La clase se dividirá en grupos de 4 y el objetivo de esta SA será que ellos mismos diseñen una nueva contraportada para *Historia de una escalera* incluyendo los elementos sugeridos en el brainstorming que consideren oportunos.

4. La confección de esta portada tiene dos vertientes: por un lado, que sea lo más atractiva posible –la contraportada, al igual que la portada, es un paratexto que tiene un impacto importante en la venta de libros– y, por otro, que sea lo más fiel al libro posible. Es decir, los alumnos deben crear una contraportada que sea capaz de cautivar a un posible comprador y que, además, guíe al lector para que pueda anticipar de qué tratará lo que va a leer.
5. Como en este momento del curso estarán trabajando también los diferentes tipos de oraciones subordinadas, en la contraportada deberán utilizar como mínimo una oración subordinada sustantiva, una adjetiva y tres adverbiales (una temporal, una condicional y una consecutiva).

### Valoración

Se valorarán los siguientes criterios de evaluación:

4.1 Comprender, interpretar y valorar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? La confección de una contraportada exitosa conlleva necesariamente que el alumno haya comprendido e interpretado la novela de manera crítica. Si no, la información que aparezca en el paratexto será infundada y no lo suficientemente completa como para servir de apoyo y guía al lector.**

5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la redacción de los datos que incluya el grupo en la contraportada. Deberán cumplir los requisitos marcados en cuanto a las oraciones subordinadas.**

5.2 Aplicar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. (CCL1, CCL2, CCL3, CD2, CD3, CPSAA5, CE3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? Las contraportadas deben atraer a los lectores y por ello la riqueza y expresividad en la redacción son características fundamentales que se tendrán en cuenta.**

Los tres criterios de evaluación tendrán su peso en la rúbrica anexionada tras el ejemplario para docentes.

### Ejemplario para los docentes

<b>Situación de Aprendizaje: “Historia de una contraportada”</b>			
Descripción: Para trabajar el paratexto de la contraportada y comprobar si han comprendido bien <i>Historia de una escalera</i> , los estudiantes se agruparán para confeccionar ellos una nueva contraportada para la obra. Tras hacer un brainstorming sobre los elementos que suelen aparecer en las contraportadas, los grupos deberán diseñar la suya cuidando los elementos verbales y los icónicos. Además, para hacer esta actividad más completa y trabajar la sintaxis de manera transversal, se pedirá que en el paratexto que creen aparezcan una oración subordinada sustantiva, una adjetiva y dos adverbiales (una temporal, una condicional y una consecutiva).			
<b>Contexto formal</b>			
Etapa	Curso	n.º de alumnos	Áreas que aborda: Lengua Castellana y Literatura.
ESO	4º	20	
Justificación: El hecho de que los alumnos diseñen sus propias contraportadas es un recurso eficaz para que los estudiantes comprendan el mercado del libro –ellos son lectores también fuera de las aulas, por lo que deben conocerlo–, fomenten su creatividad, pongan en marcha los conocimientos que han obtenido de su lectura y, por último, tomen conciencia de la gran cantidad de información para la precomprensión que aporta este paratexto.			
<b>Fundamentación Curricular</b>			
Competencias específicas	<p><b>4.</b> Comprender, interpretar y valorar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad y para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p> <p><b>5.</b> Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas</p>		
Criterios de evaluación	<b>4.1</b> Comprender, interpretar y valorar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. (CCL1,		

	<p>CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2).</p> <p><b>5.1</b> Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3).</p> <p><b>5.2</b> Aplicar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical. (CCL1, CCL2, CCL3, CD2, CD3, CPSAA5, CE3).</p>		
Saberes básicos o Bloque// destrezas	<p>B. Comunicación</p> <p><u>B.2 Los géneros discursivos</u></p> <p>- Análisis de la imagen, la autoimagen y de los elementos paratextuales en los textos icónico-verbales y multimodales.</p> <p><u>B.3 Procesos</u></p> <p>- Comprensión lectora. Sentido global del texto y relación entre sus partes</p> <p>- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: reseñas, informes, cuestionarios, cartas de presentación y actas.</p> <p><u>B.4 Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos</u></p> <p>- Recursos lingüísticos para la adecuación del registro a la situación de comunicación, en contextos profesionales y sociales.</p> <p>- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis.</p> <p>- Uso coherente de las formas verbales en los textos. Correlación temporal en diferentes estructuras oracionales y en el discurso relatado.</p> <p>C. Educación literaria</p> <p><u>C.2 Lectura guiada</u></p> <p>- Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.</p> <p>- Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación y continuación).</p>		
Técnicas e instrumentos de evaluación	<p><b>Análisis del rendimiento:</b> Valoración de la contraportada que presente cada equipo a través de una rúbrica personalizada diseñada por el docente.</p>		
Agentes evaluadores	<p>“Quién evalúa”</p> <p>-Heteroevaluación: el docente de la materia Lengua Castellana y Literatura.</p> <p>-Coevaluación: los grupos se valorarán entre sí.</p>		
<b>Fundamentación metodológica</b>			
Recursos y materiales	Agrupamientos	Espacios	Estrategias metodológicas y técnicas

<p>Libros de <i>Historia de una escalera</i>, pinturas, folios, rotuladores, etc. También un cartón donde se pegará el folio donde se haya diseñado la contraportada, simulando así la tapa dura de un libro.</p>	<p>Grupos de 4 estudiantes.</p>	<p>Se trabajará únicamente en el instituto y siempre en horario escolar.</p>	<p>La técnica del brainstorming al inicio de la sesión motiva a los alumnos. Se apuesta por el aprendizaje cooperativo a la hora de agrupar el alumnado para esta actividad. De esta manera, se potencia la interacción entre alumnos, el respeto y la cooperación. La creación de un proyecto como este les hace expresar su creatividad, algo que se valora desde las metodologías activas. El estudiante está en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y él es el protagonista.</p>
---	---------------------------------	--	--

Tratamiento de elementos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores

Esta Situación de Aprendizaje permite a los alumnos trabajar de manera transversal la **expresión escrita, la comprensión lectora, la creatividad y el respeto mutuo.**

<p><b>Periodo de implementación</b> 13-15 de febrero</p>	<p><b>n.º de sesiones: 3</b> -Sesión 1: brainstorming (20 minutos), división en grupos (10 minutos), trabajo en grupo (20 minutos) -Sesión 2: trabajo en grupo toda la hora. -Sesión 3: 20 minutos para finalizar la contraportada y el resto de la hora se hará la coevaluación entre alumnos usando la rúbrica que entregará el profesor.</p>	<p>Trimestre: Segundo</p>
--	---	---------------------------



**Evaluación: Rúbrica (se entregará en el momento en que se explique la organización de la SA)**

**RÚBRICA PARA VALORAR LAS CONTRAPORTADAS (SA 4)**

ÍTEMS	NADA ADECUADO (0)	POCO ADECUADO (1)	ADECUADO (2)	MUY ADECUADO (3)
<b>ORIGINALIDAD</b>	La contraportada aporta poca variación respecto al original.	La contraportada es demasiado parecida al modelo original	La contraportada es original, aporta un diseño nuevo en su mayoría.	La contraportada es única. Es una pieza que difiere por completo del modelo base.
<b>ELEMENTOS ICÓNICOS Y VERBALES</b>	La contraportada no combina ambos elementos.	La contraportada tiene demasiado texto y no hay elementos icónicos.	La contraportada muestra un equilibrio adecuado entre ambos elementos.	La contraportada tiene elementos icónicos y verbales que se complementan perfectamente.
<b>ORGANIZACIÓN</b>	La contraportada está muy desordenada.	La contraportada está algo desordenada	La contraportada muestra armonía y orden en general.	La contraportada demuestra un cuidado del espacio total. Todo está en su sitio.
<b>CORRECCIÓN Y USO DE SUBORDINADAS</b>	Hay muchos errores ortográficos en la contraportada. No se incluye ninguna de las subordinadas indicadas.	Hay algún error ortográfico en la contraportada. Se incluye alguna subordinada.	Hay 1 o 2 errores ortográficos en la contraportada. Se incluyen casi todas las subordinadas.	No hay ningún error ortográfico. La redacción es perfecta. Se incluyen en la redacción todas las subordinadas.
<b>ATRATIVO/POTENCIAL EN EL MERCADO</b>	La contraportada no es atractiva.	La contraportada es poco atractiva. El libro no se vendería fácilmente.	La contraportada es atractiva y tendría potencial en el mercado del libro.	La contraportada está diseñada perfectamente para aportar buena información y atraer al lector. Es visualmente muy atractiva.

**4.5.6 Situación de Aprendizaje 5: “Charlando con Gabo”**

**Ejemplario para los estudiantes**

Descripción

1. En esta Situación de Aprendizaje se trabajarán los epitextos, que son aquellos paratextos que se encuentran fuera del volumen del libro: cartas, diarios, entrevistas, reseñas, etc.
2. La lectura que se hará durante el mes de abril será la novela corta de Gabriel García Márquez *El coronel no tiene quien le escriba*, añadiendo así al currículo

de 4º el estudio de un autor hispanoamericano. La lectura será colectiva en clase durante las dos primeras sesiones.

3. A continuación, tras haber acabado la lectura de la novela se instará a los alumnos a que debatan en pequeños grupos sobre la interpretación de la obra y qué han entendido.
4. Luego se les proyectará en clase una entrevista al escritor en 1976 (minuto 16:00-19:25: <https://www.youtube.com/watch?v=ge1DgrFFEEc>) donde habla sobre esta misma novela y se les entregará una fotocopia con las siguientes cuestiones sobre las que deben reflexionar:
  - ¿En quién se basó García Márquez para construir el personaje del coronel?
  - ¿Cómo era la situación vital del escritor mientras escribía la novela? ¿Dónde la escribió?
  - ¿Los hechos narrados son autobiográficos? Justificad vuestra opinión.
  - ¿Qué opinión tiene el propio García Márquez de su novela?
5. Tras responder a estas preguntas en el diario de equipo, el profesor les pedirá como último paso que incluyan una reflexión personal sobre la utilidad de esta clase de paratextos. Es decir, deben argumentar si la información que han sacado de la entrevista les ha ayudado en la interpretación de la obra, les ha descubierto detalles en los que no habían reparado o ha hecho que modifiquen su concepción y reflexión de la historia.

## Valoración

Se evaluarán los siguientes criterios:

2.2 Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados reflexionando sobre la posibilidad de transmitir un mismo mensaje a través de diversos procedimientos. (CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC3, CE1, CCEC1, CCEC3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la valoración que los grupos hagan de la entrevista visualizada en clase.**

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, adoptando actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística y utilizándolas para la resolución de conflictos y la creación de vínculos personales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la buena actitud y la participación de todos los miembros en el debate y en la resolución de las tareas.**

5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la corrección del diario de equipo donde cada grupo plasme las respuestas a las preguntas y la reflexión sobre la utilidad de los epitextos en la interpretación lectora. Este criterio junto con los anteriores será valorado a través de una lista de cotejo.**

### Ejemplario para los docentes

<b>Situación de Aprendizaje: “Charlando con Gabo”</b>			
Descripción: En esta Situación de Aprendizaje el alumno se acercará a los epitextos, aquellos paratextos que se sitúan fuera del volumen físico del libro. Se trabajará la lectura programada para abril, <i>El coronel no tiene a quien le escriba</i> , y se proyectará tras la lectura de la obra una entrevista donde el propio Gabriel García Márquez comenta su libro. En grupos los alumnos deberán resolver una serie de preguntas sobre la entrevista y escribir una reflexión sobre la utilidad de este tipo de paratextos en el proceso de interpretación y lectura crítica de la literatura.			
<b>Contexto formal</b>			
Etapa	Curso	n.º de alumnos	Áreas que aborda: Lengua Castellana y Literatura y Artes Plásticas
ESO	4º	20	Plásticas
Justificación: El objetivo de esta actividad es que los estudiantes se den cuenta de lo valiosos que son los epitextos en la fase de interpretación de una obra, pues ejemplos como las entrevistas de los autores proporcionan al lector información privilegiada que lo guía por senderos a los que él			

solo nunca hubiera llegado. Son herramientas que permiten enriquecer la lectura crítica de las obras, acercándonos a la realidad del autor.

### Fundamentación Curriculares

<p>Competencias específicas</p>	<p><b>2.</b> Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</p> <p><b>3.</b> 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.</p> <p><b>5.</b> Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>
<p>Criterios de evaluación</p>	<p><b>2.2</b> Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados reflexionando sobre la posibilidad de transmitir un mismo mensaje a través de diversos procedimientos. (CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC3, CE1, CCEC1, CCEC3).</p> <p><b>3.2</b> Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, adoptando actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística y utilizándolas para la resolución de conflictos y la creación de vínculos personales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1).</p> <p><b>5.1</b> Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3).</p>
<p>Saberes básicos o Bloque// destrezas</p>	<p>B. Comunicación</p> <p><u>B.3 Procesos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión oral. Sentido global del texto y de la relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal con especial énfasis en la perspectiva de género. Valoración de la forma y el contenido del texto.</li> <li>- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: reseñas, informes, cuestionarios, cartas de presentación y actas.</li> </ul> <p><u>4. Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo.</li> <li>- Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismos de cohesión. Conectores textuales distributivos, de orden, contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis. Mecanismos de referencia interna, gramaticales y léxicos.</li> <li>C. Educación Literaria</li> <li><u>C.1 Lectura autónoma</u></li> <li>- Expresión de la experiencia lectora utilizando progresivamente un metalenguaje específico y de diferentes formas de apropiación y recreación.</li> <li><u>C.2 Lectura guiada</u></li> <li>- Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.</li> <li>- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversa.</li> <li>- Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.</li> <li>- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversa.</li> </ul>		
Técnicas e instrumentos de evaluación	<b>Análisis del rendimiento:</b> Valoración de las respuestas y la reflexión de grupo en el diario de equipo. Se evaluará a través de una lista de cotejo.		
Agentes evaluadores	"Quién evalúa" -Heteroevaluación: el docente de la materia Lengua Castellana y Literatura.		
<b>Fundamentación metodológica</b>			
Recursos y materiales	Agrupamientos	Espacios	Estrategias metodológicas y técnicas
Ordenador, proyector, la fotocopia entregada por el docente, diario de equipo y material escolar (bolígrafo, lápiz, goma, etc.).	Grupos pequeños (3-4 personas)	El aula.	Para la comprensión del texto se ha optado por el procedimiento de la lectura guiada en clase. La evaluación es a través de aprendizaje por proyectos, apostando así por metodologías activas. El trabajo en grupo pretende fomentar la cooperación entre compañeros y la tolerancia. El visionado de vídeos conlleva poner en marcha la metodología del <i>visual thinking</i> .
Tratamiento de elementos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
Esta Situación de Aprendizaje permite a los alumnos trabajar de manera transversal <b>la comprensión lectora y la expresión escrita</b> a la vez que ejercitan <b>el espíritu crítico y el respeto mutuo</b> a la hora de trabajar en grupo.			
<b>Periodo de implementación</b> 24-27 de abril	<b>n.º de sesiones:</b> 3 Sesión 1 y 2: lectura de la novela en clase. Sesión 3: visionado de la entrevista (10 minutos) y redacción de las respuestas y la reflexión personal (40 minutos).		Trimestre: Tercero

Evaluación: Rúbrica holística (se entregará en el momento en que se explique la SA)

### RÚBRICA HOLÍSTICA SA 2

ÍTEMS	4	3	2	1
Cada miembro del equipo ha compartido su primera experiencia de lectura y han entablado todos un debate fértil sobre las interpretaciones de la obra.				
Han escuchado la entrevista con atención y han respondido a las preguntas con criterio, demostrando que han entendido lo que se decía en el vídeo.				
Han aportado una reflexión valiosa sobre el valor de los epitextos. Han justificado con argumentos el efecto que la entrevista ha tenido en su interpretación personal de la obra.				
Tanto las respuestas como la reflexión final se han redactado en el diario de equipo sin errores ortográficos, buena letra y presentación correcta.				

#### 4.5.7 Situación de aprendizaje 6: “Luces, cámara, acción!”

##### Ejemplario para los estudiantes

Descripción

- Esta Situación de Aprendizaje continúa el estudio de los epitextos públicos, sin embargo, esta vez se pretende abordar el aparato paratextual desde el prisma actual, dando visibilidad a los nuevos paratextos que han surgido a raíz de las nuevas tecnologías.
- Por parejas el alumnado deberá elegir una de las siguientes obras estudiadas durante el curso y crear un booktrailer:
  - *Don Juan Tenorio*, José Zorrilla.
  - «El monte de las ánimas» y «Los ojos verdes», Gustavo Adolfo Bécquer.
  - *Marianela*, Benito Pérez Galdós.
  - *El camino*, Miguel Delibes.
  - *Réquiem por un campesino español*, Ramón J. Sender.
  - *Las bicicletas son para el verano*, Fernando Fernán Gómez.

- *El misterio de la cripta embrujada*, Eduardo Mendoza.
3. Seguidamente, se proyectará en clase un booktrailer subido por el escritor Blue Jeans de su novela *La chica invisible*: <https://www.youtube.com/watch?v=mS60CMh1zPs> . Este booktrailer es profesional y cuenta con una serie de recursos que son impensables para estudiantes de instituto, pero servirá para que los alumnos tengan una idea general de la que partir.
  4. Como referencia mucho más asequible, se proyectará el siguiente booktrailer creado por alumnos de instituto sobre *La Celestina* : [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Pu7eJxmATo](https://www.youtube.com/watch?v=_Pu7eJxmATo)
  5. Después del visualizado de vídeos, se explicará a los alumnos los pasos que deben seguir en la confección de su propio vídeo: redactar un guion que cuente lo esencial del argumento y enganche al lector, elegir las imágenes que se van a utilizar, elegir la música y editar el vídeo (recomendamos el editor de vídeo de Canva o Davinki resolve).
  6. Por último, se pedirá a los alumnos que suban sus productos finales a redes sociales para así promover su experiencia lectora con el resto de la comunidad.

## Valoración

Se valorarán los siguientes criterios de evaluación:

3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la exposición coherente y correcta del argumento, personajes y temas durante el booktrailer.**

6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información, analizando de manera argumentada la imagen, la autoimagen y los elementos paratextuales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través del uso responsable de las tecnologías en la creación del booktrailer. Además, las imágenes y la música que acompañen al tráiler de la obra que se elija no deberán herir la sensibilidad de nadie y también deberán respetar la propiedad intelectual.**

7.2 Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos, relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural. (CCL1, CCL4, CD1, CD2, CD3, CPSAA1, CE3, CCEC3).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la difusión de sus booktrailers en las redes sociales, la página web del instituto, YouTube, etc.**

8.3 Crear de manera autónoma textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, partiendo de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios. (CCL1, CCL4, CP3, CD5, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? La valoración del producto final, que es el booktrailer. Se hará a través de una rúbrica que también contemplará los puntos 3.1 y 6.3.**

### Ejemplario para los docentes

<b>Situación de Aprendizaje: “¡Luces, cámara, acción!”</b>			
Descripción: Esta Situación de Aprendizaje pretende abordar el estudio de los booktrailers, una nueva clase de epitexto que hoy en día es relativamente popular debido al auge de las nuevas tecnologías. Por parejas deberán elegir una obra de las que propone el profesor y crear un booktrailer para promocionar su lectura.			
<b>Contexto formal</b>			
<b>Etapa</b>	<b>Curso</b>	<b>n.º de alumnos</b>	<b>Áreas que aborda: Lengua Castellana y Literatura.</b>
ESO	4º	20	
Justificación: El propósito detrás de la actividad es que los estudiantes puedan trabajar con las nuevas tecnologías a la vez que fomentan su creatividad. Es fundamental que aprendan a manejar con responsabilidad los recursos que tienen a mano y, además, es una buena oportunidad para repasar la obra leída.			
<b>Fundamentación Curricular</b>			



Competencias específicas	<p><b>3.</b> 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.</p> <p><b>6.</b> 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, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p> <p><b>7.</b> Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione progresivamente 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><b>8.</b> 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 a fin de conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.</p>
Criterios de evaluación	<p><b>3.1</b> Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5).</p> <p><b>6.3</b> Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información, analizando de manera argumentada la imagen, la autoimagen y los elementos paratextuales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3).</p> <p><b>7.2</b> Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos, relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural. (CCL1, CCL4, CD1, CD2, CD3, CPSAA1, CE3, CCEC3).</p> <p><b>8.3</b> Crear de manera autónoma textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, partiendo de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios. (CCL1, CCL4, CP3, CD5, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4)</p>
Saberes básicos o Bloque// destrezas	<p>B. Comunicación</p> <p><u>B.2 Los géneros discursivos</u></p> <p>-Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad. Las noticias falsas (fake news). Análisis de la imagen, la autoimagen y de los elementos paratextuales en los textos icónico-verbales y multimodales.</p>

	<p><u>B.3 Procesos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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 y la creación de textos expositivo-argumentativos.</li> <li>- Comprensión lectora. Sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención oculta del emisor, los mensajes subliminales. Detección y análisis de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.</li> </ul> <p>C. Educación literaria</p> <p><u>C.1 Lectura autónoma</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias para la recomendación entre iguales, oral y escrita, de las lecturas en soportes variados, y adscripción de manera básica de las obras a los géneros y subgéneros literarios.</li> </ul>		
Técnicas e instrumentos de evaluación	<b>Análisis del rendimiento:</b> Valoración del booktrailer que presenten por parejas a través de una rúbrica diseñada por el docente.		
Agentes evaluadores	<p>“Quién evalúa”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Heteroevaluación: el docente de la materia Lengua Castellana y Literatura.</li> <li>-Coevaluación: las parejas se valorarán entre sí, aunque no contará para la nota.</li> </ul>		
<b>Fundamentación metodológica</b>			
Recursos y materiales	Agrupamientos	Espacios	Estrategias metodológicas y técnicas
Ordenadores, pizarra digital y proyector.	Por parejas.	Aula de informática (creación del booktrailer) y aula del grupo (proyección de los proyectos finales).	Se trabajará en parejas para fomentar el trabajo en equipo y la cooperación entre sus miembros. Además, con la visualización de los dos vídeos en clase se motivará a los alumnos a crear algo similar, implementado la metodología del <i>visual thinking</i> . Por último, dejando a los alumnos la libertad para que ellos creen su booktrailer de la obra que elijan se les está haciendo protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Tratamiento de elementos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores			
Esta Situación de Aprendizaje permite a los alumnos trabajar de manera transversal la <b>comunicación audiovisual, las Tics, la creatividad y la expresión oral.</b>			
<b>Periodo de implementación</b> 14-17 de mayo	<b>n.º de sesiones:</b> Sesión 1: elección de la obra que quiere trabajar cada pareja (15 minutos),		Trimestre: Tercero

	<p>visualización de los dos vídeos (10 minutos) y explicación de las pautas a seguir (25 minutos).</p> <p>Sesión 2: trabajo en el aula de informática.</p> <p>Sesión 3: trabajo en el aula de informática.</p> <p>Sesión 4: visionado en clase del booktrailer de cada pareja y evaluación por parte del docente y los compañeros.</p>	
--	--	--

**Evaluación: Rúbrica (se entregará en el momento en que se explique la SA)**

## Rúbrica booktrailer SA 6

ASPECTOS	NADA ADECUADO	ADECUADO	MUY ADECUADO
ORIGINALIDAD	El booktrailer es poco original y no atrae al público.	El booktrailer es llamativo y algo original.	El booktrailer es muy llamativo y visualmente muy original.
DOMINIO DE LAS TIC	El grupo no ha sabido dominar los recursos informáticos a su alcance como los editores de vídeos.	El grupo ha utilizado de manera adecuada los recursos informáticos.	El grupo ha sabido expresar todas las posibilidades que planteaba el editor: música, efectos, letras de colores, etc.
RESUMEN DE LA OBRA	No se ha dado suficiente información sobre el argumento, el tema o los personajes de la obra.	El booktrailer daba solo información justa sobre argumento, temas y personajes.	El booktrailer ha aportado un gran resumen de la obra, ofreciendo una visión muy completa de la misma.
VOZ	La voz del booktrailer era oscura y no se entendía bien. El vocabulario era pobre.	La voz del booktrailer se expresaba bien y usaba un léxico adecuado.	La voz del booktrailer era clara y sonora. Usaba un léxico rico y expresiones cuidadas.

## 4.5.8 Situación de Aprendizaje 7: “Pues el libro es mejor que la película...”

### Ejemplario para los estudiantes

#### Descripción

1. La última Sesión de Aprendizaje de esta propuesta pretende abordar el aparato paratextual desde una perspectiva interdisciplinar. El cine (los posters o DVD's de películas), la música (CD's) y los videojuegos (carátulas) también han incluido los paratextos en sus formatos materiales.
2. Se propone para esta última actividad que los alumnos elijan una obra actual que ellos quieran –escrita en el siglo XXI– y que busquen su respectiva adaptación cinematográfica. El objetivo es que analicen los paratextos que puede encontrar en el libro y los que pueda encontrar en el poster promocional/perfil de Netflix/DVD de la adaptación para compararlos. La profesora proyectará ejemplos para guiar a los alumnos y que se inspiren.<sup>25</sup>
3. El producto final constará de una exposición individual haciendo uso de algún soporte audiovisual donde el alumno presente las similitudes y diferencias entre el aparato paratextual del libro y el de la película y, a modo de conclusión, deberá argumentar cuál de los dos formatos cree que aporta más información y, por ende, ayuda más a la precomprensión del lector.

#### Valoración

Se valorarán los siguientes criterios de evaluación:

3.1 Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5).

---

<sup>25</sup> Ver Anexo VI.

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través del producto final de esta SA, que es la exposición. Se evaluará mediante una rúbrica de expresión oral que incluya los puntos 4.1 y 8.2 también.**

4.1 Comprender, interpretar y valorar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? A través de la calidad de la exposición. Para poder analizar correctamente los paratextos del libro es necesario que haya comprendido la información que se le está ofreciendo.**

8.2 Establecer de manera autónoma 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. (CCL1, CCL4, CP2, CP3, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC4).

**¿Cómo lo evaluamos en clase? Valorando la relación literatura-cine que el alumno haga en su exposición.**

### Ejemplario para los docentes

<b>Situación de Aprendizaje: “Pues el libro es mejor que la película...”</b>			
Descripción: Los alumnos finalizarán el estudio de los paratextos a través de esta Situación de Aprendizaje que pretende abordar la presencia del conjunto paratextual en otras manifestaciones artísticas, sobre todo el cine. Para ello, el alumno deberá elegir un libro y encontrar su adaptación cinematográfica (también valen series) y posteriormente comparar los paratextos en ambos terrenos. Se permitirá, en el caso de la película, analizar las carátulas de los DVD’s, los posters promocionales en taquilla o la página de presentación de Netflix/Amazon Prime/HBO. Analizarán las similitudes y diferencias para posteriormente compartirlas con la clase en una presentación oral.			
<b>Contexto formal</b>			
Etapa	Curso	n.º de alumnos	Áreas que aborda: Lengua Castellana y Literatura y Artes
ESO	4º	20	Plásticas
Justificación: Los alumnos deben aplicar los conocimientos que han aprendido a otras ramas artísticas para así obtener una visión del aparato paratextual poliédrica. Además, las nuevas generaciones consumen muchos más videojuegos o películas que libros, por lo que también es una manera de conectar con sus gustos.			

<b>Fundamentación Curriculares</b>	
<b>Competencias específicas</b>	<p><b>3.</b> 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.</p> <p><b>4.</b> Comprender, interpretar y valorar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad y para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</p> <p><b>8.</b> 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 a fin de conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.</p>
<b>Criterios de evaluación</b>	<p><b>3.1</b> Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés social y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5).</p> <p><b>4.1</b> Comprender, interpretar y valorar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2).</p> <p><b>8.2</b> Establecer de manera autónoma 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. (CCL1, CCL4, CP2, CP3, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC4).</p>
<b>Saberes básicos o Bloque// destrezas</b>	<p><b>B. Comunicación</b></p> <p><b>B.2 Los géneros discursivos</b></p> <p>- Análisis de la imagen, la autoimagen y de los elementos paratextuales en los textos icónico-verbales y multimodales.</p> <p><b>B.3 Procesos</b></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 y la creación de textos expositivo-argumentativos.</p> <p>-Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.</p> <p><b>C. Educación Literaria</b></p> <p><b>C.1 Lectura autónoma</b></p>

	<p>- Selección autónoma de obras variadas a partir de la utilización de las bibliotecas disponibles y de plataformas digitales. Uso respetuoso de los derechos de propiedad intelectual.</p> <p><u>C.2 Lectura guiada</u></p> <p>- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, así como 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.</p>		
Técnicas e instrumentos de evaluación	<b>Análisis del rendimiento:</b> Valoración de la exposición oral de cada alumno a través de una rúbrica.		
Agentes evaluadores	“Quién evalúa” -Heteroevaluación: el docente de la materia Lengua Castellana y Literatura.		
<b>Fundamentación metodológica</b>			
Recursos y materiales	Agrupamientos	Espacios	Estrategias metodológicas y técnicas
Un libro, una película, soporte digital para la presentación (Canva, Power Point, etc.) y proyector.	Individual	La exposición la deberán preparar en casa. Las presentaciones se harán en clase.	Se pretende dar libertad en la elección de la obra y adaptación que deben trabajar para así colocar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tendrá la oportunidad de elegir según sus gustos personales. Además, el aprendizaje por proyectos desarrolla la creatividad de los alumnos y potencia que trabajen otro tipo de inteligencias que un método tradicional no podría abarcar. El producto final es una presentación, no un examen, promoviendo así una metodología más atractiva para ellos y más activa.
<b>Tratamiento de elementos transversales y estrategias para desarrollar la educación en valores</b>			
Esta Situación de Aprendizaje permite a los alumnos trabajar de manera transversal <b>la expresión oral, la creatividad, la competencia digital y la formación estética.</b>			
<b>Periodo de implementación</b> 3-6 de junio	<b>n.º de sesiones:</b> Sesión 1: explicación de la tarea y proyección de distintos ejemplos por parte del docente. Sesión 2: exposiciones de 7-8 minutos cada alumno. Calculamos que por sesión pueden presentar 7 alumnos. Sesión 3: exposiciones de los siguientes 7 alumnos. Sesión 4: exposición de los últimos 6.		Trimestre: Tercero

**Evaluación: Rúbrica (se entregará en el momento en que se presente la SA)**

**RÚBRICA PARA VALORAR EXPOSICIÓN ORAL (SA 6)**

ÍTEMS	NADA ADECUADO (0)	POCO ADECUADO (1)	ADECUADO (2)	MUY ADECUADO (3)
<b>VOCABULARIO Y PRONUNCIACIÓN</b>	El vocabulario es bastante pobre y no se entiende lo que dice.	El léxico es algo pobre y en ocasiones no se entiende lo que dice.	El alumno muestra un vocabulario adecuado y se le entiende casi siempre.	El alumno usa un vocabulario muy rico y siempre se le entiende cuando habla.
<b>FLUIDEZ DEL DISCURSO</b>	Hay demasiadas pausas largas durante la exposición y muletillas que desconcentran a la audiencia.	Durante el discurso se queda en blanco a menudo y usa muletillas para disimularlo de vez en cuando.	El discurso es fluido. No hay casi pausas largas y solo utiliza un par de muletillas.	El discurso es fluido y dinámico todo el rato. No usa muletillas.
<b>CONTENIDO</b>	La comparación entre paratextos es muy pobre.	La comparación entre paratextos es algo pobre.	Los paratextos de la obra y la adaptación cinematográfica se analizaron correctamente.	Los paratextos de la obra y la adaptación cinematográfica se identificaron con precisión y fueron analizados en profundidad.
<b>APOYO VISUAL</b>	No usó apoyo visual.	El apoyo visual fue poco llamativo.	El apoyo visual ayudó a la presentación y fue llamativo.	El apoyo visual fue muy llamativo e hizo la presentación muy entretenida.
<b>EJERCICIO CRÍTICO</b>	No hizo reflexión sobre qué aparato paratextual era más completo.	La reflexión fue escasa.	Aportó razones argumentadas para defender su posición sobre qué aparato ayudaba más al espectador o lector.	Su argumentación fue impecable. Supo explicar perfectamente por qué una de las dos opciones a su parecer ayudaba más en la precomprensión al público/lector.



## 5. CONCLUSIONES

En definitiva, a lo largo de este Trabajo Fin de Máster se ha querido demostrar la importancia del tratamiento de la lectura en las aulas desde un enfoque globalizador que supere el mero aprendizaje de las técnicas lectoescritoras. Para poder combatir el déficit en comprensión lectora que azota la Educación Secundaria, es necesario actuar desde las instituciones educativas y abordar una propuesta diferente que pueda subsanar esta carencia que ha permanecido durante demasiado tiempo inexplorada. La solución reside en meditar qué clase de lectores queremos formar y cómo estamos dispuestos a impartir la docencia en aras de alcanzar dicho objetivo.

Lo que Pedro Cerillo designa como lector literario parece ser el modelo que la educación necesita en estos momentos de declive: un lector que formule hipótesis y trabaje sus conocimientos previos, con espíritu crítico que sepa reflexionar sobre lo que lee, que interprete aquello que extrae de la lectura y lo traslade a sus experiencias personales, que asocie significados y entreteja relaciones con otros textos. En resumen, este es un lector que domina las fases de precomprensión, comprensión e interpretación de la recepción lectora, un planteamiento que, lejos de inscribirse dentro de una tradición reduccionista que concibe la lectura como proceso donde el lector mantiene un rol pasivo, se hermana con la revolución que comenzó la estética de la recepción y que por primera vez planteó que el lector –el tercero en discordia dentro de la dicotomía texto/autor– debía reivindicar su papel y participar activamente en el hecho literario.

En consecuencia, el planteamiento detrás de este trabajo es conseguir formar a ese lector competente que es consciente de su papel activo en el proceso de lectura y que, por ello, lejos de quedarse en los primeros estadios del proceso apuesta por movilizar sus conocimientos y acceder a las operaciones más complejas que le abren las puertas a la verdadera comprensión de un texto. Para lograrlo, la propuesta que ha defendido esta investigación es el uso de los paratextos como herramientas que permiten a los alumnos trabajar cada una de las facetas que constituye al lector literario.

A través de paratextos como los títulos, las portadas o las contraportadas, los alumnos comprenden la relevancia de tener un horizonte de expectativas propio y previo a la lectura que sirva de guía y que pueda además servirles de ‘almohada’ durante la comprensión del texto como tal. Las conversaciones de los autores, sus entrevistas u otros epítextos más novedosos como los booktrailers se encargan de ejercitar la reflexión e

interpretación de los alumnos, ayudando a llenar esas lagunas que pueden surgir desde la lectura y siempre complementando aquello que descifran durante la comprensión. Asimismo, existen más paratextos que no se han podido estudiar a lo largo de las situaciones diseñadas –epílogos, notas al pie, índices, dedicatorias– que también gozan de gran valor y que serían igual de prolijos en otro estudio dedicado al aparato paratextual.

Se deja, por tanto, una línea de investigación abierta realmente fecunda que ilumina un nuevo enfoque dentro de la enseñanza de la lectura y que también podría completarse con el estudio de textos no literarios, por ejemplo académicos. El aparato paratextual es un elemento versátil y rico que tiene presencia en todo producto escrito, por lo que sus posibilidades son abundantes.

En conclusión, este Trabajo Fin de Máster presenta una propuesta innovadora y en sintonía con la legislación vigente en cuanto a metodología, contenidos y competencias trabajadas que persigue el fomento de la lectura competente. Y es que, en realidad, el objetivo simplificado de este trabajo siempre ha sido enseñar a leer. Enseñar a leer bien.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Anaya (2020). *Lengua y Literatura*. 1º de la ESO. Madrid: Anaya.
- Anaya (2020). *Lengua y Literatura*. 4º de la ESO. Madrid: Anaya.
- Arroyo, S. (2014). “Aproximaciones teóricas al prólogo: su papel en la narrativa española reciente”. En: *Revista de Literatura*, n.º 151, pp. 57-77.
- Barthes, R. (1994) “Escribir la lectura”. pp. 35-39. En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cerillo, P. (2016). *El lector literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2011). *Historia de la Lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chicharro Chamorro, A. (2006). “Sociología de la recepción literaria y de la lectura (aspectos introductorios)”. pp. 289-308. En: Aullón de Haro, Pedro (ed.) (2006). *Teoría de la lectura*. Málaga: Analecta Malacitana.
- 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 del Estado, 190, de 30 de septiembre 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>
- Delibes, M. (1999). *La sombra del ciprés es alargada*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos aires: Aique Grupo Editor.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen: Barcelona.
- Fernández de Moratín, L. (1984). *El sí de las niñas* (ed. Guillermo Díaz-Plaja). Barcelona: Ediciones Planeta.
- Fish, S. (1982). *Is there a text in this class?* Harvard University Press.
- Génette, G. (2001). *Umbrales*. México DF: Siglo XXI.
- Hall, B. y Marin, M. (2020). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: EuDeBa.

- Iglesias, J., González, L., Fernández-Río, J. (coords.) (2017). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Iser, W. (1968). “La estructura apelativa de los textos”. pp. 133-208. En: Warning, Rainer (ed.) (1989). *Estética de la recepción*. Madrid: A. Machado Libros S.A
- Jauss, H. R. (1975). “El lector como instancia de una nueva historia de la literatura”, pp. 59-87. En: Mayoral, José Antonio (ed.) (2015). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- Lomas, C. (2023). “Enseñar literatura en tiempos revueltos. El deseo de leer y la educación literaria”. En: *Qurrriculum*, n.º 36, pp. 27-50.
- Lunzer, E. y Gardner, K. (1979). *The efective use of reading*. Londres: Pearson Education Limited.
- Maina, M., y Papalini, V. (2021). “Lectura(S): Hacia una revisión del concepto”. En: *Álabe*. Revista de la red de Universidades lectoras, nº23, pp. 1-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5>
- Martín Plaza, A. (2023, diciembre 5). “España baja en Matemáticas, Lectura y Ciencias en un contexto mundial de "caída sin precedentes" tras la pandemia”. *RTVE Noticias*. Recuperado de: <https://www.rtve.es/noticias/20231205/informe-pisa-2022-espana-baja-matematicas-lectura-ciencias/2464630.shtml>
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Mendoza Fillola, A. (2003). “El proceso de lectura. Las estrategias”. pp. 205-231. En: Cerrillo, Pedro & Yubero, Santiago (coord.) (2003) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI.
- Ministerio de Cultura (2024, enero 31). “Los índices de lectura de los españoles se mantienen estables tras la pandemia y crecen cinco puntos respecto a 2012”. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.es/actualidad/2024/01/240131-barometro-habitos-lectura.html#:~:text=El%20porcentaje%20de%20espa%C3%B1oles%20que,incremento%20registrado%20durante%20la%20pandemia.>

Ministerio de Educación, FP y Deportes (2024, febrero 5). “Los jóvenes a la cabeza en lectura entre la población española”. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/2024/febrero2024/barometro-hab-lectura-2023.html#:~:text=La%20juventud%20contin%C3%BAa%20siendo%20el,de%20m%C3%A1s%20de%2065%20a%C3%B1os.>

Oxford (2023). *Lengua y Literatura Castellana. 3º de la ESO*. Madrid: Oxford University Press.

Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Booket.

Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.

Paredes, J. (2004). “La lectura. De la descodificación al hábito lector” [en línea]. En: *Razón y palabra*. Estado de México: Instituto Tecnológico de Monterrey.

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>

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the textm the poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rothe, A. (1976). “El papel del lector en la crítica contemporánea alemana”, pp. 13-31. En: Mayoral, José Antonio (ed.) (2016). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.

Sanmartín, O. (2023, diciembre 5). “Los alumnos españoles caen en todas las áreas del Informe PISA y logran los peores resultados de la historia en Ciencias y Matemáticas”. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/espana/2023/12/05/656ddfdffc6c83ba498b45af.html>

Sender, R.J. (1980). *Réquiem por un campesino español*. Barcelona: Ediciones Destino

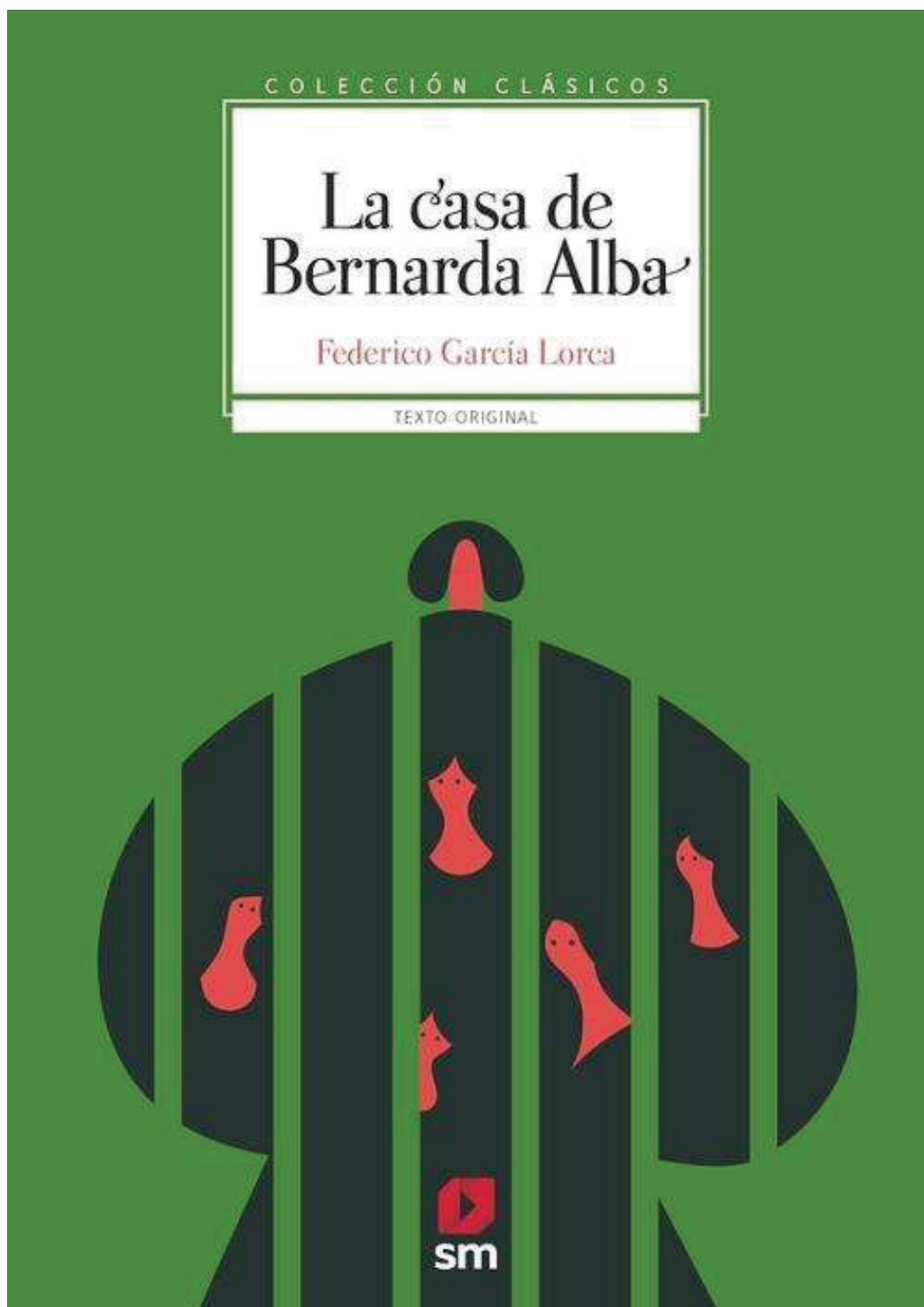
Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

## 7. ANEXOS

Anexo I: Portada *Las Ratas*, Miguel Delibes



Anexo II: Portada *La casa de Bernarda Alba*, Federico García Lorca



### Anexo III: Cuestionario entregado al alumnado

Universidad de Valladolid  
Curso 2023-2024

#### Encuesta al alumnado: Fase de intervención *¿Qué esconden los paratextos?* (29 de febrero-1 de marzo)

1- ¿ Antes de la fase de intervención con la profesora de prácticas habías oído hablar de los paratextos? En caso de respuesta afirmativa, ¿fue en un entorno académico?

---

---

2- ¿Consideras que lo aprendido en clase sobre los paratextos podría mejorar tu comprensión lectora? Justifica tu respuesta.

---

---

3- ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de lo aprendido?

---

---

4- Valora los siguientes aspectos relativos a la actuación del docente según consideres:

	Sí	Indiferente	No
Los contenidos explicados se ajustaban al nivel esperado en 3º de la E.S.O.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El docente se mostró cercano y cooperativo y resolvió las dudas de los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cada actividad se explicó con claridad previamente a su desarrollo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contenidos se presentaron de manera dinámica y se buscó la participación de todos los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La explicación fue fluida. El docente dominó el tema y utilizó un tono correcto a la hora de explicar o dirigirse al alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las clases impartidas han servido para repasar conocimientos previos y para desarrollar estrategias de lectura positivas para el futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Anexo IV: Textos seleccionados para la Situación de Aprendizaje 1

1- *Réquiem por un campesino español*, Ramón J. Sender (1980, pp. 99-101)

—En mala hora lo veo a usted —dijo al cura con una voz que mosén Millán no le había oído nunca—. Pero usted me conoce, mosén Millán. Usted sabe quién soy.

—Sí, hijo.

—Usted me prometió que me llevarían a un tribunal y me juzgarían.

—Me han engañado a mí también. ¿Qué puedo hacer? Piensa, hijo, en tu alma, y olvida, si puedes, todo lo demás.

—¿Por qué me matan? ¿Qué he hecho yo? Nosotros no hemos matado a nadie. Diga usted que yo no he hecho nada. Usted sabe que soy inocente, que somos inocentes los tres.

—Sí, hijo. Todos sois inocentes; pero ¿qué puedo hacer yo?

—Si me matan por haberme defendido en las Pardinias, bien. Pero los otros dos no han hecho nada.

Paco se agarraba a la sotana de mosén Millán, y repetía: “No han hecho nada, y van a matarlos. No han hecho nada”. Mosén Millán, conmovido hasta las lágrimas, decía:

—A veces, hijo mío, Dios permite que muera un inocente. Lo permitió de su propio Hijo, que era más inocente que vosotros tres.

Paco, al oír estas palabras, se quedó paralizado y mudo. El cura tampoco hablaba. Lejos, en el pueblo, se oían ladrar perros y sonaba una campana. Desde hacía dos semanas no se oía sino aquella campana día y noche. Paco dijo con una firmeza desesperada:

—Entonces, si es verdad que no tenemos salvación, mosén Millán, tengo mujer. Está esperando un hijo. ¿Qué será de ella? ¿Y de mis padres?

Hablaba como si fuera a faltarle el aliento, y le contestaba mosén Millán con la misma prisa enloquecida, entre dientes. A veces pronunciaban las palabras de tal manera, que no se entendían, pero había entre ellos una relación de sobrentendidos. Mosén Millán hablaba atropelladamente de los designios de Dios, y al final de una larga lamentación preguntó:

—¿Te arrepientes de tus pecados?

Paco no lo entendía. Era la primera expresión del cura que no entendía. Cuando el sacerdote repitió por cuarta vez, mecánicamente, la pregunta, Paco respondió que sí con la cabeza. En

aquel momento mosén Millán alzó la mano, y dijo: Ego te absolvo in... Al oír estas palabras dos hombres tomaron a Paco por los brazos y lo llevaron al muro donde estaban ya los otros. Paco gritó:

—¿Por qué matan a estos otros? Ellos no han hecho nada.

2- *Cancionero y romancero de ausencias*, Miguel Hernández  
(<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cancionero-y-romancero-de-ausencias-1057839/html/> )

Todo está lleno de ti,  
y todo de mí está lleno:  
llenas están las ciudades,  
igual que los cementerios  
de ti, por todas las casas,  
de mí, por todos los cuerpos.

Por las calles voy dejando  
algo que voy recogiendo:  
pedazos de vida mía  
venidos desde muy lejos.

Voy alado a la agonía,  
arrastrándome me veo  
en el umbral, en el fondo  
latente del nacimiento.

Todo está lleno de mí:  
de algo que es tuyo y recuerdo  
perdido, pero encontrado  
alguna vez, algún tiempo.  
Tiempo que se queda atrás  
decididamente negro,  
indeleblemente rojo,  
dorado sobre tu cuerpo.

Todo está lleno de ti,  
traspasado de tu pelo:  
de algo que no he conseguido  
y que busco entre tus huesos.

*La sombra del ciprés es alargada*, Miguel Delibes (1999, pp. 34-48)

Ya más próximos leí arriba de la verja la inscripción « Cementerio Católico». Había ya debajo la arboleda de la entrada un penetrante olor a pino a pesar de no ser pinos los árboles de la arboleda. Me pasó por la imaginación la idea de que los cuerpos en corrupción podrían exhalar este olor y sentí náuseas. Luego, dentro ya del cementerio, observé que los pinos estaban allí en fraternal camaradería con los cipreses, cobijando bajo sus sombras las losas grises de las tumbas. Era la primera vez que entraba yo en un camposanto y la simétrica manera de esparcirse las moradas de los muertos me llamó poderosamente la atención. No era que yo hubiese supuesto otra cosa, sino que me impresionó que se observase para con los cadáveres una disciplina tan austera, tan rígida, como si el lugar de su descanso fuese un campamento militar. Sobre mis espaldas empezaba a pesarme el calor de la tarde. El camino había sido largo y la temperatura primaveral se hacía excesiva después del ejercicio.

Avanzábamos por el paseo principal y a izquierda y derecha se alineaban los panteones y las tumbas. Gravitaba sobre mi ánimo en aquellos minutos una impresión definida que tan pronto me parecía de una paz con ausencia de todo, como de agobio y fatiga espiritual. Algunas tumbas estaban circundadas por combadas cadenas sujetas a unos prismas de granito en las esquinas. No sé qué me daba pensar que allí debajo, entre los primeros estratos de tierra, existiría un osario impresionante de despojos humanos: fémures, tibias, cráneos pelados, cuerpos en semiputrefacción [...].

-Me moriré antes que tú; soy mucho más flojo.

Como tantas otras veces que Alfredo hablaba así procuré tomar a broma sus palabras:

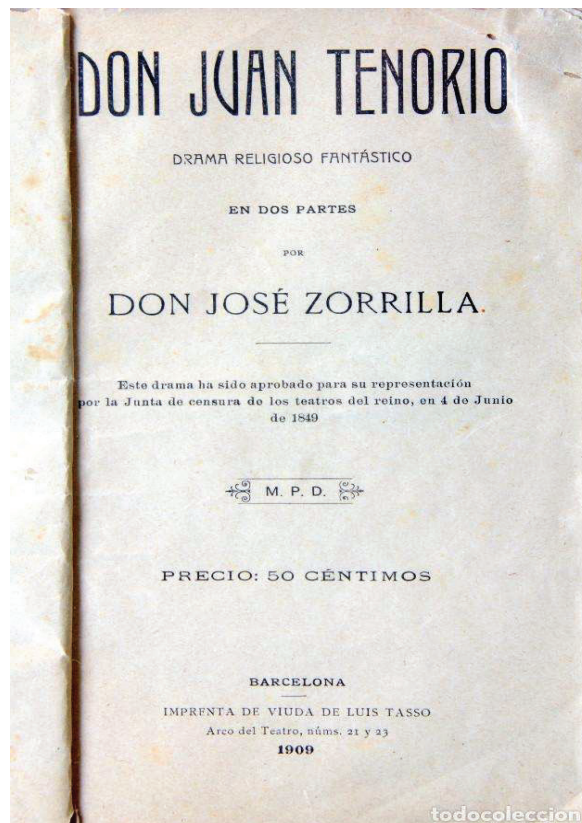
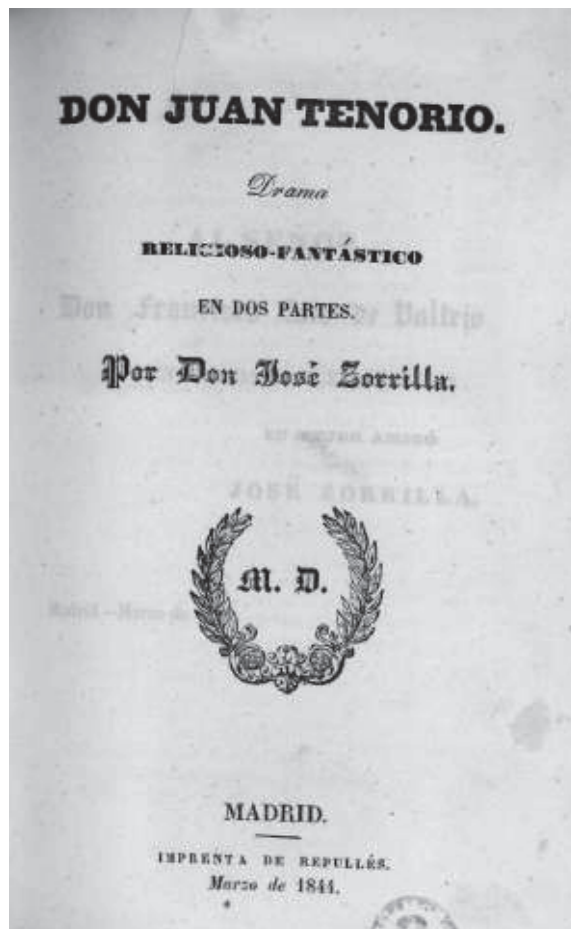
-¡Qué de tonterías dices!

-Te aseguro que no son tonterías. Los cipreses no puedo soportarlos. Parecen espectros y esos frutos crujientes que penden de sus ramas son exactamente igual que calaveritas pequeñas, como si fuesen los cráneos de esos muñecos que se venden en los bazares.

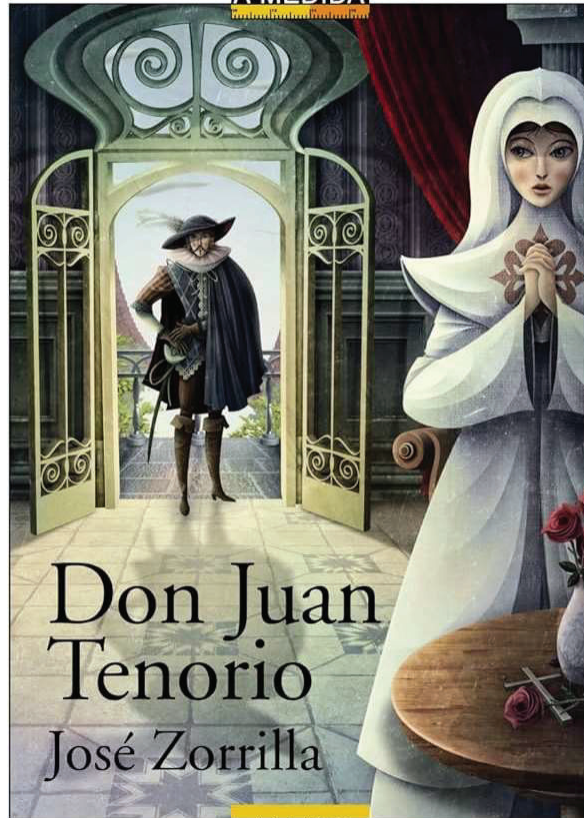
Su voz me entraba hasta el corazón como una agujaafiladísima y fría. La sonrisa que alentaba entre mis labios debió de trocarse en una fea mueca macabra.

-Quizá tengas razón

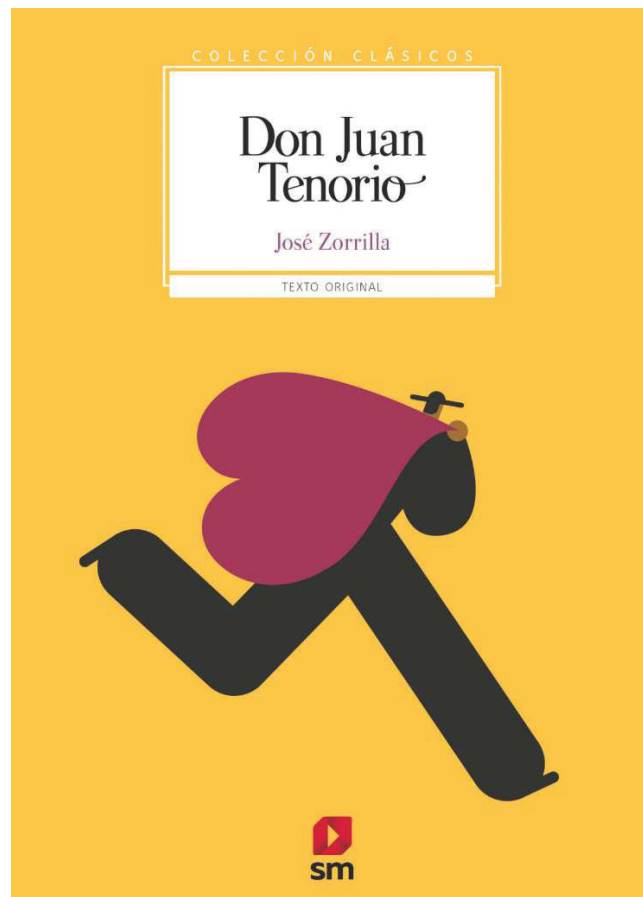
Anexo V: Portadas del *Don Juan Tenorio* para la Situación de Aprendizaje 3



CLÁSICOS  
A MEDIDA

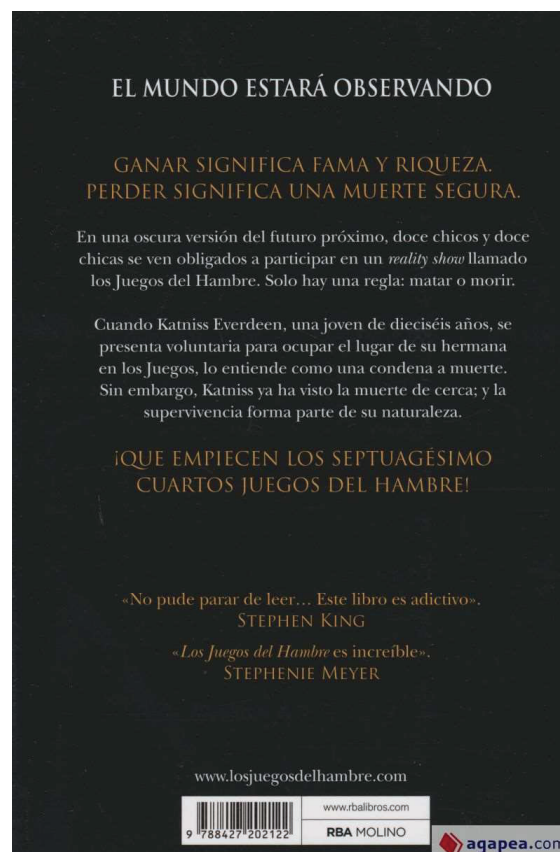


ANAYA

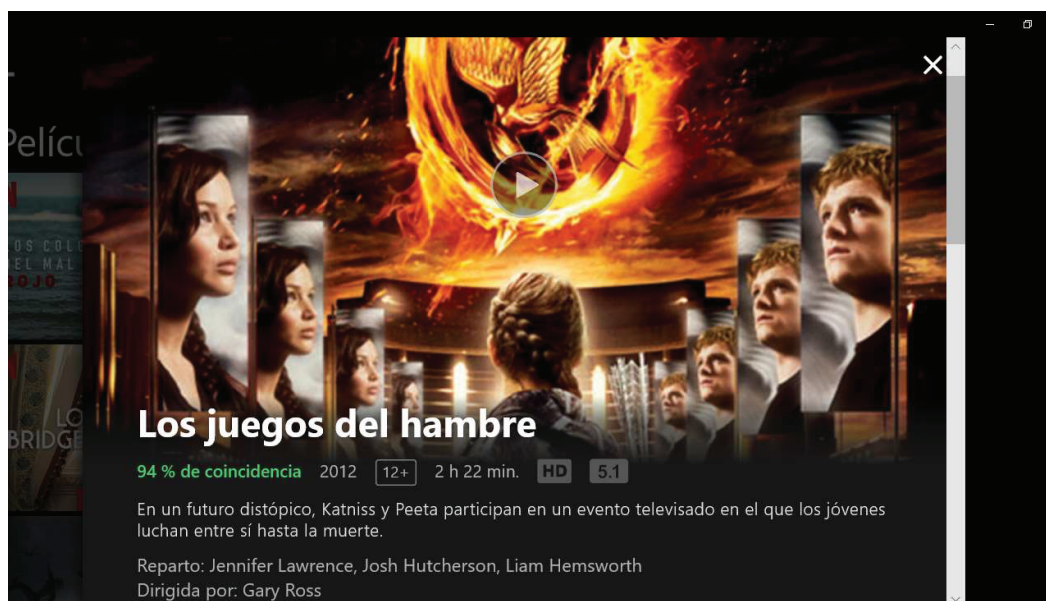


**Anexo VI: Ejemplos de aparatos paratextuales en libros y en películas para la  
Situación de Aprendizaje 7**

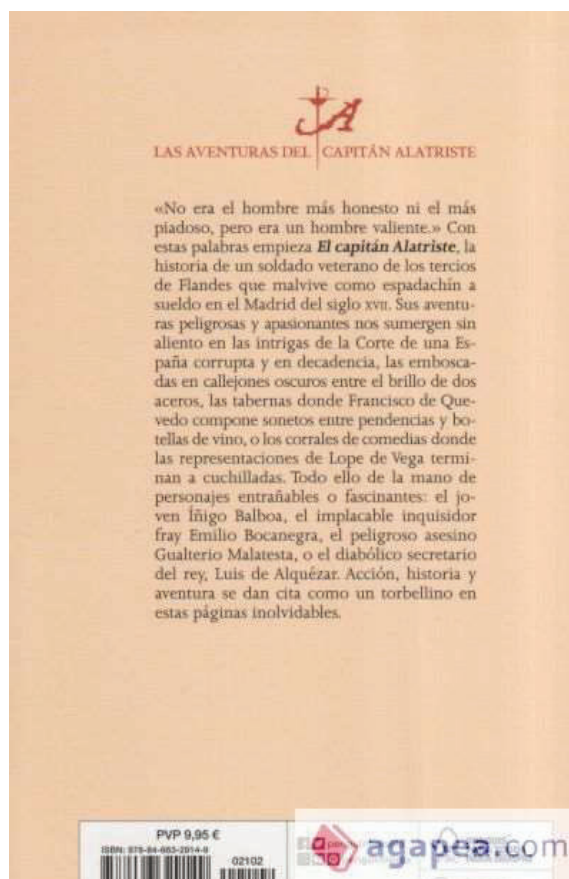
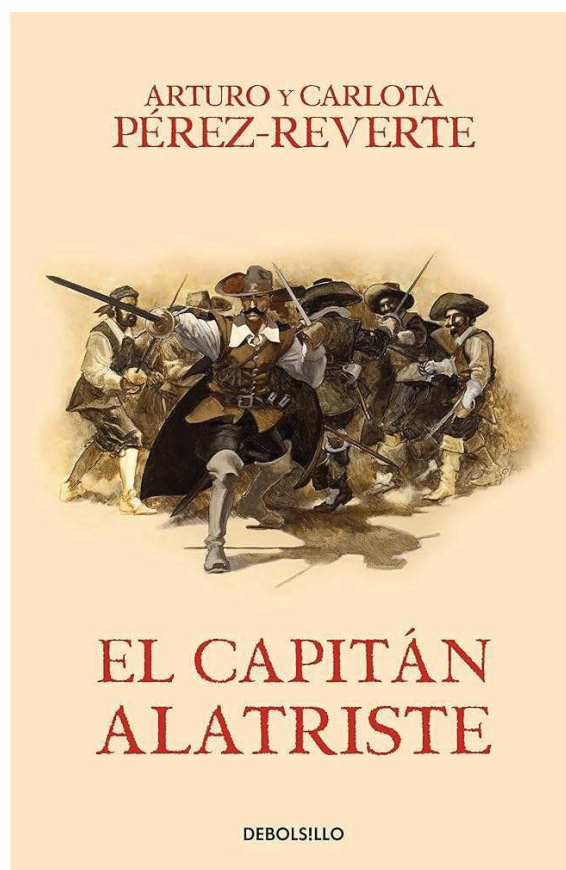
*Los juegos del hambre* (2008), Portada y contraportada:



*Los juegos del hambre* (2012), Pestaña de Netflix y póster para la premiere en cines:



*El capitán Alatriste* (1996), portada y contraportada::





*Alatriste* (2006): Pestaña de Amazon Prime y póster de promoción para la serie:



The screenshot shows the Amazon Prime video interface for the movie *Alatriste*. At the top, there are navigation links: "prime video", "Inicio", "Tienda", "TV en directo", "Categorías", and "Mi espacio". The movie title "Alatriste" is prominently displayed in white. Below the title is a synopsis in Spanish: "España Imperial, siglo XVII. Diego Alatriste, valeroso soldado al servicio de su majestad, combate en la guerra de Flandes. En una emboscada de los holandeses, Balboa, su amigo y compañero de armas, cae herido de muerte y le hace una petición que Alatriste promete cumplir: cuidar de su hijo Íñigo y alejarlo del oficio de las armas." Below the synopsis, it shows the IMDb rating (6,1), runtime (2 h 19 min), year (2007), and content rating (X-RAY 7+). There are also genre tags: "Histórico", "Acción", "Aventura", and "Drama". A blue checkmark indicates "Se incluye con Prime". At the bottom of the video player area, there are buttons for "Reproducir", "Más opciones de compra", and social sharing icons. The background of the page features a still from the movie showing two men in 17th-century attire.

