



Facultad de Humanidades y Comunicación

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**Los contenidos de la Literatura del Siglo de Oro en los libros de texto de enseñanza
secundaria de la Comunidad Valenciana**

Autor: Josep García Ferrer

Tutor: Sara Sánchez Hernández

Grado en Español: Lengua y Literatura

Curso Académico: 2023/2024

Burgos, enero de 2024

**Análisis de los contenidos de la Literatura del Siglo de Oro
en los libros de texto de 3º ESO de la Comunidad Valenciana**

Josep García Ferrer

Índice

Introducción:

- La enseñanza de la literatura española en las distintas leyes educativas 1

Estado de la cuestión:

- Pedagogía de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura 3
- Pedagogía de la literatura en España 6
- Pedagogía de la literatura del Siglo de Oro 11
- La literatura del Siglo de Oro en los contenidos curriculares actuales de la
Comunidad Valenciana 12

Estudio de campo

- Objetivo 15
- Metodología 15
- Análisis de la muestra 16
- Resultados globales 24

Conclusiones 27

Bibliografía 30

Anexo de sostenibilidad curricular 33

Introducción

La enseñanza de la literatura española en las distintas leyes educativas

Desde que la Constitución de 1812 recoge una educación pública gratuita, la asignatura relacionada con conceptos propios de la literatura siempre ha estado de alguna forma presente en la enseñanza secundaria.

El enfoque inicial se dirigió hacia la creación de un corpus literario que sirviera de canon de la literatura española y, acorde con ello, aparecieron las primeras cátedras de historia de la literatura. No obstante, desde el siglo XX, el estudio de esta área ha experimentado una evolución significativa, reflejando los cambios en la sociedad, la pedagogía y la percepción de la literatura a lo largo de los años. De hecho, la *Ley General de Educación* de 1970 significó que aquella dejara de ser “una asignatura valorada y con peso específico en el currículo escolar, para paulatinamente ir disolviéndose como simple asignatura optativa o incluso desapareciendo como tal para quedar como una parte más de la asignatura de Lengua” (Santos Rovira, 3).

La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990 supuso un hito importante en la forma en que se abordaba la literatura en el sistema educativo español. Durante este periodo, la enseñanza de la literatura española se enfocó en el desarrollo de las habilidades comunicativas y en el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural. La LOGSE abogaba por una enseñanza más flexible y orientada hacia el desarrollo integral de los estudiantes y esto implicó cambios como: la reorientación hacia un enfoque por tareas; la diversificación de los contenidos, con mayor variedad de géneros, autores y corrientes; el énfasis en la creatividad y la interpretación, fomentando el análisis crítico y la expresión personal, alejándose de la pura historia de la literatura; o la integración de la literatura en el currículo, engranándola con otras materias.

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE) fue la ley educativa vigente en España desde 2006 hasta 2013. La LOE buscaba una reforma integral del sistema educativo y, en este contexto, introdujo cambios significativos en la forma en que se abordaba la literatura en las aulas. Durante este periodo, la enseñanza de la literatura española se enfocó en el desarrollo de habilidades comunicativas y en el fomento del hábito lector, la

interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural, características que compartía con la LOGSE.

Uno de los aspectos más notables de la LOE en relación con la enseñanza de la literatura fue su énfasis en la adquisición de competencias, como la comunicativa o la literaria, buscando el desarrollo de habilidades como el análisis crítico o la interpretación personal; o la búsqueda de un desarrollo hacia la interdisciplinariedad, lo que permitiría una comprensión más completa de la literatura en su contexto cultural e histórico.

Por otra parte, se continuó con la exploración de nuevas formas de evaluar (evaluación formativa) y se le otorgó cierta importancia a la literatura universal, que pasó a ser una asignatura optativa en bachillerato (si bien, esto implicaba la desaparición de estos contenidos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura).

La *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), promulgada en España en 2013, buscaba, por su parte, introducir reformas y mejoras en el sistema educativo español, incluyendo la forma en que se abordaba la enseñanza de la literatura en las aulas. De alguna forma, intentó simplificar contenidos, herramientas e instrumentos de evaluación para promover la adquisición de una serie de conocimientos esenciales. Así, la LOMCE ponía un énfasis particular en la adquisición de conocimientos básicos y competencias esenciales en literatura. Se buscaba garantizar que los estudiantes tuvieran un sólido conocimiento de la literatura clásica y contemporánea, así como de las principales obras y autores de la tradición literaria española. Para ello redujo la flexibilidad curricular, con un currículo más jerarquizado y cerrado, y la interdisciplinariedad, centrándose más en las asignaturas lingüísticas y otorgando menor importancia a su imbricación con las de otras áreas, como la historia o la filosofía. En el mismo sentido, buscaba asegurar el logro en esas competencias esenciales y, para ello, volvió a las evaluaciones de tipo sumativo, en detrimento de las formativas, mediante pruebas externas con un peso significativo en el expediente del alumnado.

En el último lugar, la *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE), promulgada en España en 2020, supuso otro nuevo giro al buscar un giro a la ley anterior para acercarse, de nuevo, a la LOE. Resulta aquí fundamental la fuerte

promoción de la lectura y el fomento del hábito lector en busca de una identidad lectora propia y una buena habilidad en la interpretación de textos en la que basar la educación literaria. Paralelamente, la LOMLOE aboga por una educación inclusiva que atienda a la diversidad y para ello promueve la variedad en los contenidos literarios, tanto en temas, como en personajes, espacios y tiempos, así como la inclusión de autores de diversas culturas y contextos.

Al igual que en reformas educativas anteriores, la LOMLOE enfatiza el desarrollo de competencias, incluyendo la competencia literaria, que va más allá de la mera memorización de contenidos. Se busca que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis crítico, interpretación y expresión personal en relación con la literatura. De la misma forma, y buscando esta vuelta a la LOE, la ley aboga por una gran flexibilidad curricular, lo que permite adaptar la enseñanza de la literatura a las necesidades específicas de los estudiantes y las características de cada centro. Finalmente, retoma el enfoque de la evaluación continua y formativa, que tiene en cuenta tanto los conocimientos literarios como las habilidades interpretativas y comunicativas de los estudiantes.

Es bajo esta última, y por el momento vigente, reforma educativa sobre la que se han diseñado los libros de texto objeto de nuestro estudio.

Estado de la cuestión

Pedagogía de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura

La enseñanza de la lengua española en el nivel de educación secundaria desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes. La adquisición de habilidades lingüísticas sólidas no solo facilita la comunicación efectiva, sino que también contribuye al desarrollo de capacidades analíticas, críticas y creativas.

Ha sido ya comentado que, desde 1990, como señala Penadés (12) las materias de lengua y literatura “se reúnen en una sola y adquieren, así, mayor amplitud y profundidad al ser tratadas en común”. Es desde esta unión cuando se interrelaciona la pedagogía de la asignatura con el concepto de competencia comunicativa, hasta entonces usado para referirse al nivel de conocimiento, uso y comprensión de lenguas extranjeras.

Esta novedad anunciada ya hace medio siglo ha ido abriéndose paso desde un marco teórico hacia una realidad palpable. La pedagogía de la lengua española en secundaria ha experimentado un cambio significativo hacia el enfoque comunicativo. Este enfoque prioriza la comunicación oral y escrita efectiva, fomentando situaciones reales de uso del lenguaje. Actividades como debates, proyectos colaborativos y simulaciones lingüísticas permiten al alumnado aplicar los conocimientos en contextos auténticos, promoviendo así el desarrollo de habilidades comunicativas prácticas.

Así se pone de manifiesto en la LOE, como acertadamente recoge Martín (25) al resaltar que “Los objetivos escolares últimos son mejorar la comunicación oral y escrita, facilitar el desarrollo de la interacción social y dotar a los alumnos de conocimientos y habilidades técnicas e intelectuales que les permitan desarrollarse como personas”.

La LOE vertebra el conocimiento que ha de ser adquirido por el alumnado de acuerdo con ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

Estas ocho competencias se entrecruzan de manera transversal y, de alguna manera, se complementan, sin funcionar como áreas estancas. De estos cruces nacen todo un sinfín de subcompetencias entre las cuales se van engranando contenidos y destrezas.

En relación con el enfoque comunicativo y su utilidad, Cassany et al (36-37) desde un enfoque más práctico, defiende que el aprendizaje de la lengua supone:

- adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura;
- poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente;
- facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y de relación;
- poder analizar el mundo en que vivimos y participar en él.

Con todo, este enfoque comunicativo no hace sino integrar los diferentes campos de estudio y las formas de abordar la didáctica de la lengua vigentes hasta ese momento: el enfoque literario y el gramatical. El primero defendía que el estudio de la literatura no solo enriquecía el conocimiento cultural de los estudiantes, sino que también estimulaba su imaginación y pensamiento crítico. Analizar obras literarias promovía la comprensión profunda del idioma, así como la apreciación de la diversidad lingüística y cultural. El segundo se configuraba como esencial pues la comprensión de la estructura y las reglas gramaticales facilitaba la expresión precisa y coherente.

La mayoría de los autores y las propias disposiciones coinciden en que los objetivos básicos de esa competencia lingüística y, por tanto, de parte de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura son cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir. Es por ello que los grandes manuales de referencia, tanto Cassany (81) como Martín (97, 123, 145) presentan estrategias y herramientas para el desarrollo de esas habilidades: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Habilidades, comunes, por cierto, a los currículos de las diferentes lenguas extranjeras, incluyendo en ellas el español enseñado como tal, especificación que queda recogida por el Consejo de Europa (96).

Simultáneamente, y en la misma línea, Martín (33) aborda la didáctica de la lengua y literatura como una material multidisciplinar que parte de cuatro perspectivas principales: una perspectiva lingüística, relacionada con el campo de estudio de la lengua; una perspectiva literaria, centrada en el lector como receptor del mensaje literario; una perspectiva psicológica, vinculada a las características del proceso enseñanza-aprendizaje; y una perspectiva sociológica, que influye en el contexto tanto cercano como literario. Este último ha de ser tenido especialmente en cuenta en un área como la valenciana, con un sistema educativo basado en el plurilingüismo ya que es necesario, como matiza Fairclough en relación al aprendizaje del español como lengua heredada, “la necesidad de que tanto los profesores como los estudiantes comprendan y estén conscientes de la variación lingüística y la complejidad de las políticas e ideologías lingüísticas” (42).

Así, como conclusión, podemos destacar el cambio de enfoque que las sucesivas leyes educativas han ido adquiriendo, en consonancia con la propia evolución de los estudios

sobre pedagogía y psicopedagogía, dirigiéndose hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aprendizaje de las lenguas, incluida la lengua materna. Ya no se trata de estudiar por separado los diferentes aspectos de una lengua, por ejemplo, ortografía, gramática, léxico, etc., sino de aunarlos para hacer del aprendiente una persona más capaz a la hora de entender el mundo, y manejarse en él, a partir de, y mediante, las interacciones lingüísticas. El enfoque funcional y el comunicativo ganan peso en las aulas y se busca la consecución de un aprendizaje significativo por parte del alumnado, con una especial atención a la interacción (expresión y comprensión) oral, la gran denostada en anteriores sistemas educativos.

Esta metodología se centra, pues, en el desarrollo de cada estudiante de acuerdo a sus capacidades, formándolos en la utilización de una herramienta tan transversal como la lengua. Dentro de ella, la literatura, intenta integrarse como un eje más.

Pedagogía de la literatura en España

Como se ha mencionado ya en diversos puntos de este documento, los contenidos de lengua y los de literatura habían estado separados durante décadas en los distintos planes de educación existentes, de acuerdo a los criterios imperantes en cada época. No obstante, la LOGSE, con su cambio de enfoque, fundió ambas asignaturas en una sola, planteándolas de forma integral.

Penadés (16) pone en duda esta fusión pero, en general, pocos autores dudan de su utilidad, y la idea de separar lengua y literatura no parece ser soportada por muchos de ellos. El mismo Coseriu se mostraba partidario de su unión ya que el empleo de la lengua en la literatura no es más que una muestra de su plena funcionalidad y no representa un uso limitado e irreal, al contrario: “todo otro uso, siendo precisamente uso, es una reducción de las posibilidades del lenguaje, es una reducción del lenguaje como se presenta en la literatura con el despliegue de sus posibilidades” (25).

Así pues, la idea de unir literatura y lingüística, así como el enfoque comunicativo que busca trabajar aunando ambas perspectivas, parece una faceta común a los diferentes autores y a las distintas leyes que se han ido publicando en España a partir de 1990.

Vázquez justifica la decisión explicando que antes de la LOGSE “solo ha habido dos grandes modelos de enseñanza de la Literatura, el retórico y el historicista” (225). El

primero se centraba en el uso de las grandes obras y autores como modelo a imitar; mientras que el segundo se enfocaba hacia el estudio de la historia de las diferentes etapas de cada literatura, sobre todo la propia; la creación de unos cánones; y la transmisión de unos valores de acuerdo a propósitos nacionales.

Como señala Cassany (502), este modelo tradicional, en ocasiones todavía vigente, se basa en aprender los principales movimientos literarios y los representantes en torno a esa selección (canon) literaria que no deja de ser una preferencia arbitraria de unas determinadas personas, capaces o tenidas en consideración, pero influenciadas por su tiempo y su lugar. Se trata, entonces, de un estudio digamos formal de un conjunto de obras que pretenden representar la historia de nuestra literatura, lo cual se aleja, en principio, de toda relación con los enfoques funcionales y comunicativos mostrando, además, una franca carencia en el desarrollo de las actitudes, destrezas y habilidades que las leyes más recientes tratan de promover.

Martín (29-31) profundiza en las razones que llevaron a la unión de ambas materias en una sola y menciona el modelo alemán como la fuente utilizada para esta decisión. En ella, la asignatura de lengua (*Deutsch*) integraba tres campos de estudio: el estudio de la lengua (comunicación, funciones del lenguaje y sistema lingüístico); el estudio del texto, con toda la tipología existente; y el estudio del contexto, incluyendo la historia de la literatura, el estudio de la cultura y el de los medios de comunicación. No obstante, demuestra que, en el caso de España, no existe realmente una integración de la lengua y literatura sino que, en general, estas se tratan como materias separadas aunque con puntos en contacto circunstanciales. Esto queda contrastado con el ejemplo del sistema alemán, donde a partir del estudio profundo de unas pocas obras se trabajan los diferentes aspectos de la lengua; hecho este muy complicado de ver en la docencia real actual en el nivel de secundaria.

Cassany señala, por su parte, que “la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas” (486) y coincide con Todera en que “la teoría literaria sigue siendo una retahíla de conocimientos que se presentan de manera inconexa, por lo que parece que lo único que se persigue es que el alumno «acumule conocimientos» de manera memorística y no significativa” (7).

En general, puede percibirse en los diferentes autores el rasgo común de diferenciar entre el planteamiento teórico o ideal y su plasmación práctica.

Así, Romero y Trigo realizan un interesante estudio sobre la formación de los alumnos de los másteres para profesor de secundaria en el que incluye como uno de los objetivos el análisis de “testimonios sobre la confrontación entre la identidad profesional adquirida en el MAES y la realidad del aula” (80). Uno de los hallazgos que señala refiere a la escasa correlación entre la forma de enseñanza de los contenidos de literatura recibida durante la formación teórica por los futuros profesores y las prácticas educativas que perciben en los institutos durante sus prácticas. De esta manera, los autores ponen de relieve que las actividades que perciben en las aulas “manifiestan una perspectiva historicista (94,4%) -ítem 3-, basada en prácticas tradicionales, como relacionar la teoría con el contexto histórico (38,9%) y el comentario de textos (27,8%) -ítem 2-; ofreciendo un valor residual del 5,6% los casos en los que se acercaba al alumno el texto desde sus propias vivencias” (87). Es decir, el profesorado, y los libros de texto, continúan mostrando una forma de enseñar literatura que poco, o nada, tiene que ver con las que se les transmite durante su formación como futuros profesores de secundaria.

Esto coincide con la afirmación de Tordera cuando declara que “una cosa es la teoría idealizada y construida en laboratorios ajenos a la realidad (por no hablar de la política educativa) y otra bien distinta la realidad con la que el docente se encuentra” (4). Pone, asimismo, en duda los materiales que los libros de texto presentan para trabajar la competencia literaria ya que, en su mayoría, parecen limitarse a yuxtaponer contenidos lingüísticos junto a otros literarios, pero sin preocuparse de su coherencia interna (6).

En general, desde la última década del siglo XX se constata un cambio conceptual a la hora de hablar de la didáctica de la literatura al introducirse el concepto de *educación literaria*. Colomer señala este cambio como consecuencia de que “el modelo tradicional de enseñanza de la literatura en la escuela se halla sumido en una situación de crisis profunda e irreversible” (21) y lo relaciona directamente con la enseñanza basada en competencias, en este caso, de una competencia lectora específica que requiere de “una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación” entre lector y texto.

También Martín (258-259) utiliza el término como uno de los modelos didácticos de la enseñanza de la literatura, junto al retórico, al historicista y al textual (basado en la práctica del comentario de textos). La autora enfrenta así, como Colomer, el concepto de formación literaria con el de enseñanza de la literatura, y aleja el interés del texto literario, centrándose en el proceso de lectura y en el desarrollo de una competencia lectora.

De esta forma se promulgan métodos didácticos integradores que ven los textos literarios, no como un corpus de obligatorio conocimiento, sino como una herramienta para una mayor profundización en el uso de la lengua. Como producto de una actividad productiva que hay que entender como un código más.

En relación con ello, en un estudio sobre el uso de la literatura en la enseñanza del lenguaje, Calafato (13) muestra la opinión de los profesores de diferentes lenguas a la hora de considerar los beneficios que el uso de la literatura como herramienta ofrecía:

The findings indicated that, overall, participants were very positive about the benefits of using literature, regardless of whether there benefits were aesthetic or cognitive. It was also apparent, however, that they most strongly believed that literature benefitted learners linguistically while expressing less agreement (albeit still notably positive) regarding its therapeutic and academic benefits.

Lo cual concuerda con la afirmación generalizada que difumina esa separación entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura y que busca la mejora de la competencia lectora entre el alumnado. Competencia que Colomer (29) divide en dos áreas: una construcción del sentido del texto (comportamiento lector) y la adecuación a aquel (comportamiento lingüístico). La primera incluiría la capacidad de apropiarse el texto y aprender a comprenderlo; mientras que la segunda abarcaría la distinción del texto literario, sus formas de organización y sus rasgos específicos.

Este modelo, con casi tres décadas de teorización y plasmación legal, choca de frente contra la perspectiva historicista. A pesar de todo este teórico desarrollo, parece todavía ir un paso por detrás de aquella y pone de relieve detalles que no han sido subsanados como, por ejemplo:

- Inicio del estudio de la literatura comenzando con los textos cronológicamente más alejados. Las diferentes leyes muestran que esta materia se imparte desde tercero de secundaria y, de forma inevitable, siempre comienzan desde la edad

media, donde se plasma un lenguaje muy diferente al utilizado hoy en día, tanto en forma como en contenido. Las obras ahí incluidas representan una dificultad añadida para sus lectores y no van en línea con la idea de educación literaria, uno de cuyos referentes es el fomento de la lectura en sí misma., la cual “es un excelente acto de iniciación que despierta habilidades de anticipación, proyección y monitoreo personal, acciones indispensables de un lector maduro” (Trujillo, 55), pero para lograr eso hay que acercar el libro al lector y, tal vez, un primer paso sea comenzar con textos más cercanos a su tiempo.

- Textos basados en un canon tradicional. De una forma análoga a la anterior, la mayor parte de las obras presentadas en los diferentes cursos se basa en una lista considerada canónica y que se supone que todo estudiante ha de conocer y disfrutar. Al igual que es complicado disfrutar de un texto cuyo lenguaje nos es ajeno, también será difícil hacerlo con aquellos cuyos temas no coinciden con nuestros intereses lectores. Como señalan varios autores, muchas de estas obras “clásicas” cuentan con adaptaciones y versiones más modernas, pero siguen suscitando un rechazo natural ya que, como señala Pennac (11): “El verbo leer no soporta el imperativo”.
- Enfoque poco práctico de la teoría literaria. Martín (327) ya señala que uno de los pilares de la educación literaria, junto a la animación lectora, es el estudio de su código. El lenguaje poético ha de trasladarse de forma eficiente y, por lo general, su didáctica se dirige hacia la memorización de tipos de estrofa, explicación de rimas y ritmos, o la definición e identificación de recursos (mal llamados) literarios, muchas veces fuera de contexto. Esto es un gran error; hacer entender que aquellos provienen en realidad de la retórica y que se utilizan en el día a día, representaría un primer paso que pocos libros de texto recogen.
- El comentario de texto como elemento básico en el estudio de la literatura. Pese a su gran utilidad, existen otros muchos mecanismos más abiertos con los que aquel se puede combinar. Uno de ellos, de gran aplicación en la última ley educativa, es, por ejemplo, el trabajo mediante proyectos o el aprendizaje por descubrimiento, como señalan Almeida et al (278), aunque Martín o Cassany ofrecen multitud de opciones adicionales.

Pedagogía de la literatura del Siglo de Oro

Existen pocas aportaciones a la pedagogía específica de la literatura áurea en la bibliografía actual, y más si nos ceñimos a la última ley educativa: la LOMLOE.

En general, la perspectiva que ofrecen es muy similar a las conclusiones que se extraen a un nivel más genérico. Así, por ejemplo, contamos con el interesante estudio de Rodríguez Ortega a partir de muestras de cuatro libros de textos del mismo nivel que los que nos proponemos a analizar, que concluye con dos importantes afirmaciones: por un lado, que la enseñanza de la literatura del Siglo de Oro sigue basándose en un conjunto de autores y textos tradicionales seleccionados mediante criterios de hace más de un siglo y que, por tanto está “totalmente atravesado por un importante sesgo ideológico y de valores, tendente a la exaltación de la nación española, la fe católica y las ideas conservadoras” (Rodríguez, 180); por otro lado, denuncia la falta de integración de las escritoras del periodo, con una única mención, de pasada, a una autora: María de Zayas.

En relación con este segundo aspecto, Sánchez Dueñas analiza la perspectiva de género en la literatura renacentista y barroca mediante un procedimiento muy similar al empleado por Rodríguez Ortega y cuyas conclusiones son también muy parecidas ya que determina que los detalles del canon “han sido establecidos y protagonizados por plumas masculinas respondiendo a discursos patriarcales, intereses masculinos y esferas relacionadas con las ideologías del hombre” (Sánchez, 405) . Es por ello que sostiene que, desde una perspectiva de género, este canon carecería de legitimación.

Junto a estos dos estudios con los que el nuestro comparte ámbito y metodología, encontramos aplicaciones y propuestas didácticas concretas sobre la literatura del Siglo de Oro con ejemplos como los de Escalante y Sainz, sobre aprendizaje basado en juegos, o el de Cienfuegos, dirigido al teatro áureo.

Por último, Vila Carneiro intenta aportar algo nuevo a la didáctica de esta literatura pero se limita a proponer recursos para transmitir los contenidos fundamentales basándose en elementos ya citados por Martín en su *Manual de didáctica*: material cinematográfico, redes sociales o TIC. No obstante, al señalar los motivos que dificultan su enseñanza coincide en aspectos ya señalados en este trabajo: “lenguaje no actual, escritura en verso, situaciones aparentemente alejadas del mundo contemporáneo” (Vila, 90).

La literatura del Siglo de Oro en los contenidos curriculares actuales de la Comunidad Valenciana

Las *Instrucciones de organización y funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato* son el documento que, a nivel operativo, regula cada curso educativo dentro de la Generalitat Valenciana. En él se recogen datos y detalles a nivel técnico de suma importancia en relación a la aplicación de las leyes educativas que, recordemos, tienen amplio margen de particularización por haber sido la educación transferida a las comunidades autónomas. Esta disposición hace mención al *Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria*, y en él podemos encontrar el desarrollo de la propia LOMLOE y, a su vez, la mayor concreción posible sobre la programación y planificación de la asignatura.

Como puede verse, estos textos vuelcan sobre la ley aspectos ideales muy complicados de llevar a la práctica (diseñados en los “laboratorios ajenos a la realidad” de Todera, 4) y sostienen un enfoque abierto, integrado e interdisciplinar de la materia de lengua castellana y literatura, pero no demasiado realista.

La LOMLOE, y el resto de disposiciones, introduce una nueva nomenclatura que amplía de forma vaga la interpretación de conceptos como las propias competencias básicas, reconocidas a nivel internacional, dejando su concreción para su posterior, o particular, desarrollo. En este, a su vez, se vuelve a realizar otro ejercicio de descripción irreal y genérica que no ayudan a delimitar lo que cada estudiante ha de saber, conocer o trabajar. Así, introduce conceptos como las competencias específicas o los saberes básicos, pero sin señalar con claridad los objetivos o contenidos a nivel operativo.

De esta manera, no es posible encontrar en todo el desarrollo de la ley una sola mención a la forma de enseñar (objetivos, contenidos, metodología o criterios de evaluación) la literatura del Siglo de Oro.

El *Decreto 107/2022* enumera las nueve competencias específicas del currículo de lengua castellana y literatura: multilingüismo e interculturalidad; comprensión oral y multimodal; comprensión escrita y multimodal; expresión oral; expresión escrita y multimodal; interacción oral, escrita y multimodal; mediación oral, escrita y

multimodal; lectura autónoma; y competencia literaria. Más allá de la transversalidad de cada competencia, estas dos últimas resultan de especial interés para nosotros ya que se dirigen hacia las áreas que la didáctica contempla: la competencia de lectura autónoma habla sobre “leer obras y textos de carácter diverso y de complejidad progresiva, seleccionados con autonomía”; mientras que la competencia literaria se relaciona con “leer y producir textos literarios, contextualizados en la cultura y la sociedad, como fuente de placer y de conocimiento”. El breve desarrollo teórico en la misma ley de ambas competencias no aporta nada útil ni práctico.

El texto legal conecta, a continuación, las competencias específicas con las generales y las relaciona con otro concepto: los saberes básicos, definidos como los “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”.

De nuevo, el *Decreto 107/2022* divide los saberes básicos en tres bloques: lengua y uso; estrategias comunicativas; y educación literaria, con este último dividido en dos sub-bloques (hábito lector y educación literaria) que describen, de alguna manera, lo que podría entenderse como contenidos. El sub-bloque de educación literaria, que *a priori* nos parece más directamente interesante, incluye:

- Obras relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.
- Obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.
- estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras. Conversaciones literarias.
- Lectura y comprensión de textos literarios: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos.
- Estrategias de utilización de información socio-histórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales, y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes.

- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos, orales, escritos o multimodales, y manifestaciones artísticas y culturales, y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Estrategias, modelos y pautas para la interpretación y la valoración personal de obras y fragmentos literarios. Lectura con perspectiva de género.
- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Planificación y creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación).

Los criterios de evaluación, por su parte, quedan definidos también de forma amplia:

- Leer y escuchar fragmentos literarios y obras completas, de manera autónoma, teniendo en cuenta los intereses del alumno
- Interpretar la información relevante de las obras literarias, de manera autónoma, y aportar conclusiones con reflexión y visión crítica.
- Establecer, de manera progresivamente autónoma, vínculos entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, o bien con otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos o estéticos, mostrando, además implicación y respuesta personal del lector en la lectura
- Expresar opinión sobre textos y obras literarias, utilizando los recursos retóricos fundamentales, el metalenguaje y las características de los géneros, de manera autónoma
- Crear textos literarios aplicando los recursos literarios adecuados a cada género, de manera autónoma.
- Organizar y participar en manifestaciones literarias, recitales y representaciones teatrales

En lo relativo a los saberes básicos, estos se presentan de una forma tan genérica y entrelazada que su transcripción no ofrece nada nuevo y, por ello, la metodología de la didáctica de la literatura áurea queda sujeta a la decisión de las editoriales y a la composición de sus libros de texto, herederos, en muchos casos, de su propia inercia.

Estudio de campo

Objetivo

Estudio de la metodología pedagógica sobre la literatura del Siglo de Oro planteada por diversas editoriales en sus libros de textos. El corpus de estudio lo conforman siete libros de texto de 3º curso de la ESO de seis editoriales diferentes.

- Anaya (2022) ISBN 978-84-243-8476-1
- Edelvives (2021) (material provisional)
- Micomicona (2022) ISBN 978-84-125440-0-8
- Sansy (proyecto Icaria) (2020) ISBN 978-84-15721-58-1
- Sansy (proyecto Ítaca) (2022) ISBN 978-84-19193-02-5
- Santillana: construyendo mundos (2022) ISBN 978-84-6804-950-2
- SM: Revuela (2022) ISBN 978-84-1392-820-3

Metodología

Se analizarán los libros de texto señalados de acuerdo a dos bloques: uno cuantitativo, el primero; y el otro más cualitativo.

Entre los datos a registrar en ese primer bloque encontraremos:

- Secuenciación de las unidades o temas
- Secuenciación de los contenidos de literatura
- Secuenciación de los contenidos sobre la literatura del Siglo de Oro
- Peso específico de la literatura sobre el total del libro de texto
- Peso específico de la literatura del Siglo de Oro sobre el total de la literatura
- Canon literario: incluyendo en él a todo autor al que se le dedique epígrafe.
- Presencia femenina en este canon

El segundo bloque se enfocará hacia el análisis valorativo de los rasgos más destacables de la sección dedicada a la literatura del Siglo de Oro en cada uno de los libros de textos incluyendo:

- Enfoques pedagógicos
- Selección de lecturas
- Presencia y tipología de actividades
- Materiales externos, anexos, información adicional e interactividad.

Antes de presentar los datos de forma global y comparativa, se procederá a analizar de forma individual los diferentes parámetros de cada libro de texto. Hay que señalar que los dos manuales de la editorial Sansy se describirán de forma simultánea.

Análisis de la muestra

Libro de texto 1: Editorial Anaya (2022) ISBN 978-84-243-8476-1

El contenido se secuenciará en 9 unidades que son presentadas como “Los saberes básicos del curso” con un guiño claro a la nomenclatura de la última ley.

La literatura se presenta de forma transversal, como parte de cada unidad, con un total de 86 páginas sobre el total de 293 (ignorando una parte final que aglutina un repaso de lo dado en el tema). Esto representa un 29,35% de contenido del libro de texto dedicado a la literatura.

Por otra parte, y dentro de esta sección de educación literaria, la literatura del Siglo de Oro se extiende desde el tema 4 hasta el 9, es decir, una tercera parte, y utiliza 56 páginas. Esta cantidad equivale al 65,12% de este total dedicado a la literatura, lo cual coincide casi exactamente con el reparto porcentual en cuanto a temas.

El canon literario se acerca al clásico con doble mención de Lope de Vega (dramaturgo y poeta) y de Francisco de Quevedo (poeta y prosista). Destaca su interés por Baltasar Gracián y la mención de Ausiàs March como primer gran poeta, aunque no de la lengua castellana. No hay apenas espacio para autoras de ninguno de los dos siglos, y solo se dedican unas pocas líneas a santa Teresa de Jesús.

El enfoque del manual se ve condicionado por la transversalidad de la literatura dentro de las diferentes unidades. De hecho, la extensión de la sección de literatura es irregular y depende en gran medida de los temas tratados. Así, los dedicados a obras concretas, como el 6 (*La Celestina*) o el 7 (Cervantes y *El Quijote*), tienen menor extensión que los que tratan géneros, lo cual puede verse en las 12 páginas de los temas 5 o 12.

Por lo general, los temas arrancan con textos densos destinados a la teoría que vienen acompañados de apoyos en forma de esquemas intercalados o información adicional que suele aparecer en alguno de los márgenes. Suele haber imágenes que acompañan al texto, con cierta preferencia por los retratos identificativos de los autores.

Las actividades suelen encontrarse al final de cada subsección, aunque en ocasiones pueden hallarse al final de las explicaciones. Tras esta, suele haber dos páginas destinadas a un comentario de texto guiado con entre 15 y 25 actividades. En total, el libro de texto cuenta con 155 ejercicios, lo que significa una media de 25,8 por unidad.

Si tenemos también en cuenta las dos páginas del ya citado comentario de texto (sin mencionar cierto número de actividades adicionales que aparecen en la parte final del tema, de repaso), podemos calcular que la parte del contenido en estos seis temas es de unas 27 páginas, frente a 29 de actividades y textos. Esto representa un 48,21% (por unidades: 6, 41,7%; 7, 45,8%; 8, 55%; 7, 50%; 8, 45%; 9, 45,83%).

Libro de texto 2: Editorial Edelvives (2021) (material provisional)

El contenido se secuencia en 13 unidades didácticas. Tras el índice, y antes de comenzar con el temario, el libro de texto dedica unas páginas a explicar su funcionamiento a la par que asocia su estructura con los términos propios que la ley vigente presenta como identificadores: saberes básicos, situaciones de aprendizaje, competencias, coeducación, etc.

La literatura se presenta de forma diferenciada. Cuatro de las 13 unidades se destinan a la literatura y, de ellas, tres, están enfocadas por completo hacia la literatura de los Siglos de Oro, siendo el primer manual que se refiere a la literatura áurea atendiendo a la diferenciación de los dos siglos (en lugar de hablar de Renacimiento y Barroco, por ejemplo). Cuantitativamente, la literatura comprende 80 páginas de un total de 183, esto es un 43,72%, mucho más que lo que el reparto por unidades sugiere (4 de 13 supondría

un 30,77%). Dentro de ella, el espacio destinado a la literatura de nuestro interés es de 56 páginas: 62,22% respecto al total de la literatura y 30,60% respecto al total de contenido del libro; en comparación con el 75% y el 23,08% que la división por unidades muestra. Este mayor número puede explicarse por la tipología de actividades, como veremos.

El canon trabajado por el tomo de Edelvives no introduce novedad alguna y, en algunos casos, prefiere tratar las obras en lugar de los autores. Esto ocurre con el *Guzmán de Alfarache* de Mateo Alemán o el *Buscón* de Quevedo. El único autor citado por su labor en más de un género es Lope de Vega.

El enfoque del libro de texto es muy tradicional y, de hecho, separa físicamente la parte teórica de la práctica. Los temas comienzan con una primera página introductoria sobre la que se ha de reflexionar y debatir, y que no tiene relación directa con los periodos que se trabajan de la unidad. Sigue a continuación una serie de páginas con información ininterrumpida sobre el contenido, sazónada de esquemas y de ayudas visuales para, al final, ofrecer una serie de actividades en una única agrupación.

Esta presentación en bloque ayuda a organizar las actividades con un sentido más global, pero tendrá una incidencia directa en la capacidad de atención de cualquier estudiante, sobre todo si se ve obligado a procesar toda la información contenida en cada unidad sin descanso alguno. El reparto de páginas por unidades es de 22, 18 y 16, con un número de actividades total de 39 que se reparten de una forma proporcional, con 18, 13 y 8 respectivamente.

Habida cuenta que la primera página no forma parte del contenido, este ocuparía un total de 33 páginas, frente a las 20 páginas de actividades y esas 3 páginas que actúan como introducción a cada tema. Esto permite estimar el total del contenido en un 58,93%, con un 68,18% en la unidad 11, un 50% en la unidad 12, y un 56,25% en la última.

Libro de texto 3: Editorial Micomicona (2022) ISBN 978-84-125440-0-8

El contenido se secuencia en 12 unidades en las que la literatura aparece de forma diferenciada a partir del tema 7 con un total de 160 páginas. La literatura del Siglo de Oro aparece en los temas 9, 11 y 12 utilizando 86 de las 379 páginas del manual.

Así, el peso de la literatura respecto al total es del 50% en cuanto al número de temas y el 42,22% en lo relativo al número de páginas. Por su parte, la parte dedicada al Siglo de Oro alcanza el 25% de los temas totales y el 50% de los temas de literatura; con un porcentaje de número de páginas del 22,69% respecto del manual completo, y del 53,75% en relación con la sección de literatura.

El canon literario destaca por el espacio dedicado a autoras como Ana Caro Mallén o sor Marcela de San Félix, nombres que no solemos encontrar en los libros de texto. Cita también a otras autoras apenas reconocidas como Florencia Pinar o a las *trobairitz* (compositoras medievales), citando incluso a Beatriz de Día como la más conocida de ellas.

El enfoque intenta diferenciarse del tradicional mediante una presentación que pretende ser novedosa y colorida, pero que no logra distancia significativa.

Las unidades se inician con una página introductoria basada en vídeos o enlaces y que presenta lateralmente el tema para, a continuación, dar pie a otra secuencia, usualmente textual, de entre una y tres páginas que realiza otra aproximación al contenido.

Tras estas, encontramos la parte central con la teoría y conceptos a asimilar. Intentan no ser extensos, pero, aun intercalando actividades o lecturas relacionadas con cada momento o autor, no logran extenderse más de lo aconsejable. Eso sí, siembran las hojas con enlaces, notas e información adicional, variando la disposición textual mediante cambios en las columnas o los márgenes.

Después de este bloque encontramos siempre dos secciones adicionales llamadas “Literatura comparada” y “Literatura y artes”. En la primera se seleccionan textos de otros países, usualmente anglosajones, y se profundiza en aspectos presentados anteriormente en el tema. En la segunda sección, se ofrece una relación más o menos estable entre la literatura y otras disciplinas como la arquitectura, la pintura o la música. Finalmente, cada tema finaliza con una “Revisión de competencias” que no son sino una lista de actividades que pretende repasar los principales contenidos de la unidad.

Aunque intercaladas, el número de actividades es elevado: con una media de 50 para el bloque central; 5 para el de “literatura comparada”; 3 para “Literatura y artes” y 8 para el repaso.

En un cálculo estimado, podemos decir que el tema 9 cuenta con 7 páginas de contenido efectivo (sobre 30, es decir, el 23,33%); el tema 11 presenta 8 (sobre 26, un 30,76%); y el tema 12, 11 (sobre 30, lo que equivale al 36,67%).

Libro de texto 4: Editorial Sansy: Proyecto Icaria (2020) ISBN 978-84-15721-58-1 y Proyecto Ítaca (2022) ISBN 978-84-19193-02-5

La editorial Sansy fue de las pocas empresas que anticiparon las novedades de los primeros borradores de la ley mediante una arriesgada edición en el año 2020 que hubo de ser después remendada. El análisis de la editorial se realizará sobre el Proyecto Ítaca (2022), aunque mantendremos el Proyecto Icaria (2000) como comparación.

Así, la edición de 2022 secuencia el contenido en 8 unidades y una unidad adicional de repaso, similar a las 9 unidades presentadas por el Proyecto Icaria. Como en los casos anteriores, la literatura aparece repartida a lo largo de las diferentes unidades con una sección específica y transversal que ocupa, incluyendo las partes correspondientes del tema adicional, un total de 100 páginas, es decir, el 32,05%. Ítaca recoge la literatura de los Siglos de Oro a partir de la unidad 3 (no a partir de la 4, como Icaria) en un total de 70 páginas (con 7 del índice): un 22,43% del total y un 70% dentro de la literatura.

En cuanto al conjunto de autores y obras citados, el libro de texto no se separa de los nombres habituales, si bien llama la atención la mención a algunos otros menos conocidos como Gil Vicente o Torres Naharro, entre otros. No obstante, se trata de meras alusiones sin profundidad. Hay que señalar que Icaria presta algo más de espacio a autores como López de Úbeda y Mateo Alemany, lo cual no se repite en la más moderna Ítaca.

De nuevo, el soporte visual resulta un elemento destacable en cada unidad, donde todas empiezan con una colorida presentación que intenta, sin conseguirlo, asociar el concepto de tema o unidad con el baldío “situaciones de aprendizaje” de la LOMLOE.

Tras esto, y tal y como ya se ha comentado, las unidades presentan una estructura común: una parte de comunicación escrita; otra de comunicación oral; una tercera sobre pragmática; una cuarta dedicada a la sociolingüística; y, antes de entrar en la literatura, una sección que trata de profundizar en la lingüística como tal incluyendo sintaxis, morfología, etc. La parte sobre literatura agrupa contenidos y actividades por bloques de

un tamaño considerable de forma que los unos no representan una oportunidad sencilla y directa para reposar de los otros. La obra da la sensación de contar con demasiado texto, si bien la presencia de colores y esquemas suavizan algo esa impresión. La parte final de esta parte siempre incluye alguna actividad alejada de los conceptos teóricos como la composición de poemas, taller de escritura o reflexión sobre algún aspecto concreto relacionado con otras artes.

El final de cada unidad incluye una parte de repaso donde se sintetiza el contenido de la unidad y se presenta un texto sobre el cual se trabajará toda una serie de actividades que tratan de incluir todos los aspectos trabajados y que, no obstante, en ocasiones resultan, como poco, forzadas. Este afán por recuperar y practicar lo ya estudiado se refuerza con la unidad 9, destinada únicamente al repaso por bloques de todo el material presente en el libro de texto.

El número de actividades no es elevado, pero, como hemos dicho, no están intercalados con destreza pues resultan largos, ocupando bloques enteros. Así, por ejemplo, el tema cuatro incluye ese mismo número de actividades, pero se extienden por 5 páginas. Además, la numeración no es secuencial y podemos encontrar ejercicios que no siguen aquella, sino que cuentan con su propia organización. Por todo ello, juzgamos que la distribución de las actividades resulta confusa y poco práctica.

En todo caso, la media de actividades en los seis temas es de 6,5, pero este valor oculta en realidad un porcentaje mucho mayor de espacio dedicado a la parte práctica ya que la extensión de muchas de las preguntas es considerable. Así, la distribución reparte 45% para contenidos y 55% para ejercicios y asimilados.

Libro de texto 5: Editorial Santillana (2022) ISBN 978-84-6804-950-2

Nos encontramos de nuevo ante una secuenciación de la materia en 12 unidades donde la literatura se presenta segmentada de forma transversal a lo largo de todas ellas como segunda parte de cada tema. Hay que señalar que esta obra presenta las “situaciones de aprendizaje” a modo de proyecto, como parte de cada unidad (una relacionada con la lingüística y otra con la literatura). No la presenta así como un enfoque que trata de englobar los contenidos para darle esa forma práctica que la LOMLOE incluye en su texto.

El total de páginas dedicadas a la literatura es de 124, lo que representa un 37,01% respecto al total. La parte dedicada a la literatura áurea ocupa 88 páginas, es decir, el 64,52% dentro del total dedicado a la educación literaria, y un 23,88% en relación al total del libro de texto. Ese número de páginas se reparte de forma mayoritaria entre 8 de las 12 unidades del manual, de los temas 6 al 12. No obstante, el tema 5, pese a llevar el título de “teatro medieval” dedica la mayor parte de su espacio a *La Celestina*, por lo que lo asignamos también, en parte, al total para llegar a un 65% en cuanto a las unidades está dedicado a la literatura del Siglo de Oro.

El canon literario destaca la mención específica a autoras en muchas de las unidades. Ocurre con el círculo de poetas místicas cercanas a Santa Teresa de Jesús (Cecilia del Nacimiento; María de San Alberto); las eruditas latinas renacentistas (Beatriz Galindo, Luisa Sigea...); y algunas poetas del Barroco (sor Marcela de San Félix o Ana Abarca de Bolea). No cuentan con un párrafo destinado a ellas de forma individual pero sí que lo hacen de forma grupal y, por tanto, queda patente ese esfuerzo por resaltar la importancia de las autoras que contribuyeron a la literatura de la época. Hay que destacar también la mención de los dramaturgos previos a Lope de Vega, como Juan del Encina, Lucas Fernández, Gil Vicente o Torres Naharro.

Como en casos anteriores, el enfoque no es demasiado novedoso. La teoría se presenta en un único bloque, sin intercalación de actividades y, aunque abundan los esquemas y ayudas visuales, el texto continúa siendo el principal medio de transmisión.

Cada unidad cuenta con una primera página de presentación donde se avanzan los saberes básicos que se trabajarán, aunque no deja de ser más que un índice de contenidos sin conectar. A continuación, aparecen las diferentes partes de la parte de lingüística: comunicación, comprensión lectora, expresión escrita y gramática; para acabar con una situación de aprendizaje que no deja de ser sino una actividad de mayor amplitud y calado, más cercano a los proyectos personales de leyes anteriores.

La sección de literatura comienza siempre con un pequeño resumen similar al del tema y un avance de la situación de aprendizaje que habrá de realizarse al finalizar aquel. A continuación, con mayor o menor profusión de coloridas ayudas visuales, se presentan los contenidos y una hoja con actividades. Después, siempre aparecen dos páginas con un texto para comentar de forma guiada y, tras este, entre dos y cuatro páginas con más

actividades. El número de páginas dependerá, básicamente, del tamaño de los textos: a mayor longitud, mayor extensión en esta parte.

El número de actividades varía notablemente. Esto puede verse, por ejemplo, en los 25 ejercicios de la unidad 5, frente a los 52 de la 7. La media es de 38 actividades por tema, con el número de textos como principal elemento relevante y diferenciador.

En cuanto a la distribución, esta obedece a lo descrito anteriormente: una sección inicial con los contenidos (34 páginas del total, un 42,5%) y un conjunto de actividades separado por áreas: unas más cercanas a la teoría (una por tema, es decir, 8, el 10%); un comentario de texto guiado (dos por tema, el 16%); y un último bloque más dirigido hacia la reflexión y que incluye la ya comentada “situación de aprendizaje” (22 páginas, 27,5%).

Libro de texto 6: Editorial SM: Revuela (2022) ISBN 978-84-1392-820-3

En esta ocasión nos encontramos con un libro de texto que mantiene separados los temas por bloques diferenciados y que, además, los organiza de acuerdo a las competencias específicas de la materia. Por tanto, es el que más se acerca, o parece acercarse, al espíritu de la LOMLOE. Así pues, el índice relaciona los contenidos con las competencias y esto lo hace enfocando aquellos de acuerdo con un propósito.

De acuerdo con esto, el libro de texto se divide en cuatro bloques de seis áreas, excepto el segundo (sociolingüística), que solo cuenta con dos, donde cada una de ellas representa una de las competencias. El cuarto de estos bloques se corresponde con la llamada “Educación Literaria” y cuenta con 6 de las 20 áreas (30%) y un total de 92 páginas respecto al total de 311, lo cual representa un 29,58%.

Dentro de la literatura, la parte dedicada a la literatura del Siglo de Oro ocupa tres de las seis áreas (50%), con un total de 44 páginas. A esto hay que añadir dos detalles: por un lado, una sección dedicada a *La Celestina* dentro del teatro prerrenacentista con un total de 5 páginas; por otro, un pequeño anexo sobre los recursos literarios con 4 páginas. Con esto tenemos un total de 53 páginas, lo cual representa un 57,61% dentro de las páginas dedicadas a la literatura y un 17,04% en relación al total. Hay que destacar que nos hallamos ante el único libro de texto que incluye espacio para la Ilustración y el Romanticismo, parte de la literatura que la LOMCE incorporó a esta etapa.

La recopilación de autores a los que el libro de texto dedica un espacio mínimo es bastante limitada. Apenas aporta novedades y la presencia femenina se limita a santa Teresa de Jesús y sor Juana Inés de la Cruz, sin apenas mención de otros autores más alejados del canon.

Aunque el análisis de los autores mencionados pueda parecer que muestra un libro de texto de corte clásico, esto no es así. De hecho, la escasa presencia de autores fuera del canon se explica por la poca atención dedicada a las biografías y a los nombres. La obra enfoca hacia la transversalidad de las actividades, más orientadas al trabajo sobre los textos que sobre una teoría más alejada de estos.

Un análisis de la distribución de las actividades puede parecer que no sea elevada, ya que se contabiliza una media de 22, ignorando la parte dedicada a *La Celestina* de área 3, por quebrar la representatividad. Sin embargo, la cantidad de páginas dedicadas al contenido en las áreas 4 a 6 es de 19, frente a las 25 destinadas a las actividades. Añadiendo las cifras de la tercera área, significa que el 43,18% de la sección está dedicada a la teoría, mientras que el resto, un 56,82%, se destina a la práctica.

De esta manera, cada tema comienza con una página introductoria que presenta el tema para, en seguida, ofrecer información que se ve completada y matizada mediante ejercicios que detienen el torrente de datos y permiten asimilar los conocimientos. Como ya se ha mencionado, son actividades orientadas al texto, lejos de objetivos memorísticos y que se ven reforzadas por, mínimo, un comentario de texto, un reto final bastante dinámico y un resumen con los aspectos básicos tratados en el área.

Resultados globales

Tras realizar el estudio de siete manuales de seis editoriales diferentes, el primer detalle que llama la atención es la tendencia a dividir la materia en un número múltiplo de tres. De esta manera resulta más sencillo encajar la asignatura dentro de un calendario académico basado en los trimestres. Solamente dos editoriales no parecen seguir esta regla, curiosamente las dos que parecen algo más innovadoras, aunque una de ellas (SM) presenta un cronograma que curiosamente también encaja con esa concepción trimestral, ya que desarrolla cuatro bloques divididos en seis áreas competenciales de los cuales el primero, tercero y cuarto utilizan las seis; y el segundo, solo dos.

Otra área interesante es la transversalidad de la literatura a lo largo de los libros de texto. No hay una conclusión clara, pues hay un reparto equitativo de las opciones: tres de las seis editoriales optan por separar el bloque literario de la parte no literaria (que incluye la gramática y la ortografía, pero también la sociolingüística o la pragmática); mientras que las otras tres lo incluyen en cada unidad de forma transversal, junto al resto de áreas. Esto parece concordar con la propia falta de acuerdo entre docentes y pedagogos sobre la mejor forma de transmitir los conocimientos de la asignatura, aspecto en el que todavía no se cuenta con un criterio claro sobre qué opción es la más adecuada, y que, en muchas ocasiones, depende en gran medida de los rasgos, habilidades y capacidades de cada responsable de la docencia.

En el caso de los manuales con la literatura separada, dos de los tres dedican el 30% de los temas a la educación literaria, mientras que la tercera le destina algo más: el 41,67%. Por otro lado, si acercamos el foco a la literatura del Siglo de Oro, observamos que la distribución es muy dispersa. Con una media del 43,56%, contamos con editoriales que dedican un 19% de sus unidades a este contenido, mientras que otras rondan el 65%. Sin duda, las diferencias en cuanto a la transversalización de la materia o el propio diseño del libro de texto causan estos resultados que no ofrecen claridad alguna.

Comparativamente, resulta más productivo analizar el número de páginas, en lugar del número de unidades. Con ello, podemos comparar la proporción de la literatura en relación con el número total de páginas del manual. La media de las seis editoriales se sitúa en el 35,66%, con valores que oscilan entre el 29% y el 45%. Llama la atención el segundo libro analizado, de la editorial Edelvives, ya que pese a contar con poco más del 30% de los temas para el área de literatura, esta acapara el 43,72% del libro.

Relacionado con estos valores, el análisis del número de las páginas dedicadas a la literatura del Siglo de Oro es también interesante. Se puede observar que, dentro de la sección de la literatura, esta parte suele contemplar unas dos terceras partes, con una media de 63,5% y cuatro editoriales con el valor entre el 65% y el 70%. La muestra se ve modificada por aquellas editoriales que amplían las épocas estudiadas más allá de lo habitual, sea hacia la época medieval o hacia la Ilustración y el Romanticismo.

La proporción en cuanto al número de páginas dedicadas a la literatura áurea con respecto al total del libro de texto resulta también afectada por la transversalidad de

algunas de las editoriales. Así, por ejemplo, Edelvives, de nuevo, presenta un valor, 30,60%, mucho más alto que el resto, cuya media es de 21,03% con apenas dos puntos de dispersión. Podría esperarse cierta relación entre los porcentajes respecto al total de literatura y al total de páginas del libro, pero no es así: Edelvives y Sansy, por ejemplo, cuentan con el mismo valor respecto al conjunto de páginas de literatura (70%) pero el segundo presenta un valor de casi dos tercios del primero (22,44% respecto al 30,60%). Como veremos en otras áreas, la extensión y extensa variabilidad en los textos y actividades de presentación pueden causar toda esta disparidad.

Podemos extraer más información de estos datos si los asociamos con el análisis de la relación entre las páginas destinadas a ejercicios y las dirigidas a los contenidos. En general, obtenemos una ratio media del 46,01% con Edelvives como la editorial que mayor espacio dedica a las explicaciones y otros aspectos teóricos (62,26%); esto concuerda, además, con ser uno de los que menos páginas de esta área dedica a las actividades (10,93% de las 183 páginas del tomo).

Resulta llamativo que uno de los dos libros de texto con mayor innovación pedagógica de acuerdo con su forma de presentación, estrategias de formulación, disposición temática y tipos de actividades, sea el que más espacio destina a la explicación directa de contenidos. Esto puede sugerir que denostadas formas de aprendizaje como la exposición textual, no lo sean tanto.

No es, no obstante, el que menos páginas dedica a actividades: tanto Anaya (9,09%) como SM (8,04%) presentan valores menores, si bien no cuentan con ediciones tan poco voluminosas. Es curioso, asimismo, comprobar cómo Sansy, pese a contar con el mayor porcentaje de páginas dedicadas a ejercicios (17,63% del total) y con un porcentaje entre contenidos y ejercicios cercano a la media (45%), presenta únicamente alrededor de 6 actividades por unidad, muy lejos del valor medio del resto de ediciones (25,88) y poco más de la octava parte que, por ejemplo, Micomicona, con 50 ejercicios por tema. Esto se explica por la gran variedad en las posibilidades de los enunciados y por la presencia y utilización de los textos de apoyo, donde se pueden aprovechar sinergias o enlaces externos.

Finalmente, en cuanto al canon literario en el que los libros de texto basan el estudio histórico de la literatura, nos encontramos a los autores y obras habituales.

De esta forma, todas las editoriales, sin excepción, incluyen los siguientes nombres:

- Garcilaso de la Vega
- San Juan de la Cruz
- *El Lazarillo de Tormes*
- Miguel de Cervantes
- Lope de Vega, como poeta y como dramaturgo
- Francisco de Quevedo, como poeta
- Luis de Góngora
- Tirso de Molina
- Calderón de la Barca

En un segundo grupo, citados por cinco de las seis editoriales, aparecen dos representantes de la poesía religiosa del Renacimiento: fray Luis de León y santa Teresa de Jesús. A estos hay que añadir, en un tercer escalón, presentes en cuatro de los libros de texto, otros tres nombres: *La Celestina* de Fernando de Rojas, Lope de Rueda y sor Juana Inés de la Cruz.

Por último, con una aparición marginal en nuestra muestra, contamos con: dos mujeres, María de Zayas y sor Marcela de San Félix; y dos hombres, Baltasar Gracián y Francisco de Quevedo, en su vertiente de autores narrativos. Estos nombres aparecen en dos de los seis títulos, solo un paso por delante de otros dos, Ana Caro Mallen y Juan de la Cueva, a los que solo uno de los libros de texto presta el espacio mínimo requerido.

Conclusiones

Tal y como avanzábamos, la pedagogía de la lengua y literatura se ha dirigido hacia un enfoque comunicativo que con el tiempo ha impregnado las distintas leyes educativas desde la LOE. Hace tiempo que se dibuja una forma de enseñar que se enfoque en las habilidades y las capacidades, y se aleje de los procedimientos memorísticos, aunque sin dejarlos completamente de lado.

La última versión de esta legislación, la LOMLOE, aborda el tema de la competencia literaria enfatizando la importancia de que los estudiantes desarrollen el análisis crítico, la interpretación y la expresión en torno a la literatura. Como se señala en el primer apartado de este trabajo, ni la ley ni su desarrollo autonómico ofrecen pautas claras sobre cómo conseguir los objetivos o aplicar la metodología. Como señalan diversos autores, esto es algo usual cuando se dibuja cómo ha de ser la docencia desde un lugar que no es el aula.

Las diferentes disposiciones anuncian de forma amplia una serie de objetivos y relacionan una serie de competencias básicas que deberían reflejar el nivel de adquisición de conocimientos, o habilidades, de cada estudiante; pero no hay claridad alguna sobre cómo trabajar a nivel operativo.

A la hora de la verdad, pues, los centros docentes se ven en la necesidad de articular una serie de contenidos sin referencia alguna y delegan este cometido en los libros de texto, los cuales, en el fondo, tampoco cuentan con ayuda alguna, más allá de la tradición y su propio trabajo anterior.

Nos encontramos pues con libros de texto cuya esencia tiene más de un siglo. Es cierto que utiliza la nomenclatura que la ley suministra y que parece seguir sus principios, pero un detallado análisis nos permite comprobar que la metodología sigue basándose, en general, en la disposición de contenidos teóricos y una serie de ejercicios prácticos sobre los que aplicarlos.

De este modo, la tarea final de formar, transmitir, evaluar y orientar al alumnado de acuerdo a esas competencias y objetivos tan bien plasmados en la legislación queda en manos de cada docente. Esta tarea, que al final se transforma en un acto individual o, a lo sumo, departamental, conlleva también, dada la falta de contacto entre ellos, una falta de criterios comunes realizados desde el verdadero campo de pruebas: las aulas.

Todo esto puede comprobarse a partir de la muestra analizada, de la que se desprende:

- Una relación del 50/50 entre contenidos y actividades, pero con el detalle de que en este segundo grupo se sitúan también los textos para trabajar, que ocupan la mayor parte del espacio.

- Un canon literario que se remonta a la Ley general de educación de 1970 y, a través de este, a figuras como Menéndez Pidal. La aparición de otros nombres diferentes queda relegada a un segundo plano, lo que incluye a gran número de autoras que, al menos, parece que van cobrando relevancia como santa Teresa de Jesús o sor Juana Inés de la Cruz.
- El comentario de texto guiado como elemento principal de práctica sobre los contenidos.
- Una clara indefinición sobre la mejor manera de enseñar la literatura y, sobre todo, sobre cómo incluirla en el libro de texto, sea de forma separada o transversal.
- La pervivencia de costumbres como la de asignar la enseñanza de la historia de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVII en el nivel de 3º de ESO cuando ni la LOMLOE, ni su desarrollo legislativo así lo especifican.

Así pues, podemos afirmar que la didáctica de la literatura del Siglo de Oro continúa con una tradición que ve avanzar muy lentamente cualquier tipo de cambios. Los agentes comunicadores (centros educativos, docentes de lengua y los propios libros de texto) no tienen la capacidad para decidir qué y cómo enseñar literatura ante un panorama legislativo indefinido y, además, cambiante conforme a los diferentes giros políticos. No es nada nuevo reafirmar la necesidad de un gran pacto educativo que dé estabilidad y objetivos claros a los estudiantes del futuro.

Con todo, pueden percibirse evoluciones significativas en algunas áreas como la mayor presencia, nominal en muchos casos, de autoras y sus obras; una mayor interrelación entre las diferentes partes de las unidades de forma que unas alimentan a otras; una serie de ejercicios que fuerzan al alumnado a reflexionar sobre los contenidos y llegar a sus propias conclusiones; espacios para el debate y la interacción; y, sobre todo, apuestas algo arriesgadas como pueden ser los productos de la editorial Sansy o el *Reviuela* de SM.

Referencias bibliográficas

- Legislación

Comunidad Valenciana, Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Resolución de 27 de junio de 2023, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2023-2024. *DOGV* núm. 9629, de 30 de junio de 2023, páginas 42119 a 42212. https://dogv.gva.es/datos/2023/07/14/pdf/2023_7945.pdf.

Comunidad Valenciana, Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *DOGV* núm. 9403, de 11 de agosto de 2022, páginas 41752 a 43049. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf.

España, Jefatura del Estado. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE* núm. 187, 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>.

España, Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* núm. 238, 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

España, Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.

España, Jefatura del Estado. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>.

España, Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

- Estudios

Almeida Cabrejas, Belén, Silvia Gumiel Molina, and Sara Sánchez Bellido. *Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la Literatura*. 1. Madrid: Síntesis, 2019.

Calafato, Raees. "Literature in language education: exploring teachers' beliefs, practices, creativity, and literary competence". *Pedagogies: An International Journal*, 2022, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2164500>.

Cassany, Daniel, Luna, Marta, y Sanz Glòria. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2008

Colomer Martínez, Teresa. "De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria". *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, nº. 9, 1991, págs. 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126236.pdf>.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Coseriu, Eugenio. "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura". *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Subdirección general de formación del profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia. 1987, pp. 13-32 https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/44/TH_44_003_094_0.pdf.

Fairclough, Marta. "Aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia". *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 41, 2015, pp. 37-49. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/23734>.

Martín Vegas, Rosa Ana. *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis, 2009.

Penadés Martínez, Inmaculada. "La enseñanza de la lengua castellana y literatura en el bachillerato: reflexiones desde la lingüística". *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, nº. 4, 1995, págs. 9-34.

Pennac, Daniel. *Como una novela*. Madrid: Anagrama, 2006.

Rodríguez Ortega, Davinia. "El Siglo De Oro en los manuales de Lengua Castellana y Literatura para secundaria". *Didáctica: Lengua y Literatura*, vol. 34, 2022, pp. 171-181. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/81363>.

Romero Oliva, M. F., y E. Trigo Ibáñez. "Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de La literatura en las aulas". *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, nº. 1, marzo de 2018, pp. 73-96, [doi:10.30827/profesorado.v22i1.9919](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9919).

Sánchez Dueñas, B. "La perspectiva de género en la enseñanza de la Literatura aurisecular". *Didáctica: Lengua y Literatura*, vol. 24, 2012, pp. 389-409. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030730&orden=0&info=link>.

Santos Rovira, José María. "Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora". *Educação e Pesquisa*, vol. 49, n.º. 1, 2023, pp. 1-18. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/210523/192951>.

Tordera Yllescas, Juan Carlos. "La literatura en secundaria: aciertos y desaciertos". Más allá de las palabras: difusión, recepción y didáctica de la literatura hispánica, coordinado por J. Badía, R. Durá, D. Guinart, J. Martínez, Universitat de València, 2014, pp. 263-271.

Trujillo, F. "La didáctica de la literatura en secundaria". *Revista Amauta*, vol. 16, n.º. 32, 2018, pp. 49-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6885261.pdf>.

Vázquez Cabrera, P. "Didáctica de la literatura en la LOGSE". *XXXV Congreso Almería hacia el 2005: lengua, historia, arte, economía y turismo*, AEPE, 2000. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_35/congreso_35_2_3.pdf

Vila Carneiro, Z. "Hacia una didáctica de la Literatura áurea en el siglo XXI". *Lenguaje Y Textos*, n.º 46, diciembre de 2017, pp. 89-102, <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7455>.

Anexo de sostenibilidad curricular

Entendemos por Desarrollo Sostenible aquel que “satisface las necesidades actuales de las personas sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las suyas” (UNCED, 1987).

Las universidades españolas adoptaron el concepto para aplicarlo a la docencia y el aprendizaje de forma que empape de forma transversal todas las esferas de la educación, tanto superior como la correspondiente a niveles inferiores (secundaria, primaria e infantil, por ejemplo).

En el contenido de este Trabajo de Fin de Grado podemos observar un enfoque evidente hacia lograr una metodología enseñanza-aprendizaje lo más óptima y adecuada posible a un entorno en continuo cambio.

Así, podemos observar una alineación general de las conclusiones que entronca de forma directa con algunos de los objetivos de la Agenda de desarrollo sostenible de la ONU, principal referencia cuando hablamos de estos conceptos. Estos serían:

- Educación de calidad: sin duda, el objetivo principal de este trabajo es analizar la forma de impartir una parte concreta del currículo del área de lengua castellana y literatura de forma que, mediante la descripción de sus fortalezas y debilidades, se consiga definir una forma óptima para que se logre trasladar los contenidos sobre la literatura del Siglo de Oro de una forma efectiva.
- Igualdad de género: durante los últimos años, las investigaciones en el campo de la historia de la literatura han puesto de manifiesto la existencia de autoras igual, o más, relevantes que los autores considerados clásicos. La idea de cambiar un canon literario históricamente orientado a una visión anticuada que dejaba de lado el papel de la mujer es una de las conclusiones principales del trabajo.
- Reducción de las desigualdades: una idea subyacente al trabajo resalta la pobre labor de los libros de texto, en muchos casos simples transmisores de unos contenidos que, en el fondo, poco han cambiado. La creación de materiales propios, su acceso libre y un enfoque de intercambio, ayudaría a reducir las diferencias entre los miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, a un nivel más particular, podemos hallar diferentes aspectos que podrían también colaborar en esa sostenibilidad curricular, por ejemplo: la integración de temas de sostenibilidad; el desarrollo de habilidades sostenibles; el enfoque interdisciplinario; la incorporación de prácticas éticas y responsables; o la vinculación con la comunidad y el entorno.

En cuanto al primer elemento, la integración de temas de sostenibilidad, queda claro que el desarrollo de los contenidos de literatura incluye el reconocimiento de rasgos que, pese a contar con más de cinco siglos, son plenamente vigentes: la naturaleza, la inclinación artística hacia la belleza, la preocupación por el saber, etc. El humanismo como fuente de inspiración abarca así muchos de los temas comprendidos en la ya mencionada Agenda. A partir de ellos los estudiantes pueden adquirir una comprensión integral de los desafíos y soluciones sostenibles.

Un segundo aspecto es el desarrollo de habilidades sostenibles, rasgo que queda plasmado en el mismo TFG, desde donde se promueven las actividades alejándolas de la práctica descontextualizada. Así, el pensamiento crítico es uno de los principales ejes dentro de la didáctica. Esta habilidad junto a otras pericias como el trabajo colaborativo, la toma de decisiones o la resolución de problemas prácticos se relacionan con ese desarrollo de habilidades que promuevan la sostenibilidad, como el pensamiento crítico.

Un tercer elemento es la preocupación por la interdisciplinariaidad, lo que se asocia al anterior párrafo. La literatura ha de enseñarse en un contexto y este, por lo general, no se limita a un único ámbito. La didáctica podría presentarse, incluso, de una forma transversal donde su utilidad en un plano más amplio la dota de mayor profundidad. El fomento de este tipo de enfoque permite al alumnado abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, lo que es fundamental para comprender y abordar los desafíos sostenibles.

Relacionado con todo lo anterior, la incorporación de prácticas éticas y responsables no son sino una parte más de las propuestas que consideramos más exitosas: actividades de autoevaluación; uso de proyectos integrados o trabajos individuales de investigación; técnicas como el uso de referencias bibliográficas; o el conocimiento de los tipos de licencia y la obtención, almacenamiento y utilización de la información, prepara a los estudiantes para su integración dentro de una sociedad más sostenible.

Por último, y muy vinculado con los aspectos segundo y tercero, el proceso de aprendizaje se conecta con la comunidad y su entorno, acercando los contenidos a un mundo tangible y cercano.

Todos estos elementos reconocen la importancia de preparar al alumnado con una comprensión sólida de los principios de sostenibilidad y la capacidad de aplicar estos principios en su vida personal y profesional.