

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO

JUAN GARCÍA ÚNICA

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
2018

Juan García Única
Profesor Ayudante Doctor
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
jgg@ugr.es

Universidad de Granada
2018

Índice

Cómo leer esta guía—	7
BLOQUE A. ANTES DE EMPEZAR.....	11
1. EL ÍNDICE DE TRABAJO Y LA ELECCIÓN DEL TEMA.	13
Preguntas y respuestas—	15
<i>¿Por qué empezar (aparentemente) por el final?</i> —	15
<i>¿Es un índice de trabajo un índice normal?</i> —	16
<i>¿Cómo debe ser un índice de trabajo?</i> —	16
El movimiento se demuestra andando—	19
2. LA LABOR DE DOCUMENTACIÓN.	23
Preguntas y respuestas—	25
<i>¿Cómo nos documentamos?</i> —	25
<i>¿Qué tipo de buscadores podemos consultar en la red?</i> —	26
<i>¿Hay algún criterio para saber de antemano qué es fiable y qué no?</i> —	27
El movimiento se demuestra andando—	29
3. LAS FICHAS DE LECTURA.	37
Preguntas y respuestas—	39
<i>¿Qué estructura deben tener?</i> —	39

¿Cómo las organizamos? –42

¿Cómo las elaboramos? –43

El movimiento se demuestra andando—45

BLOQUE B. EL PROCESO DE REDACCIÓN.....51

4. PÁRRAFOS, PÁRRAFOS, PÁRRAFOS.53

Preguntas y respuestas—55

¿Por qué párrafos? –55

¿Pero qué es un párrafo y qué dice de nosotros? –57

¿Cómo jerarquizar las ideas dentro de un párrafo? –59

El movimiento se demuestra andando—63

Cómo leer esta guía

La presente guía para la elaboración del Trabajo Fin de Grado está, en principio, dirigida a alumnos del último curso de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria que se hallan realizando dicho documento bajo mi tutela. No obstante, la he escrito con la esperanza de que pueda servir de ayuda para cualesquiera otros estudiantes que se vean en la tesitura de afrontar un trabajo de investigación sin estar del todo familiarizados con las técnicas, procedimientos y hábitos que se requieren para tal empeño. Por ese motivo, además de redactarla y facilitársela a mis alumnos, he decidido hacerla pública y de libre acceso para todo el mundo. Puede descargarse capítulo a capítulo, o en una versión integral, conforme ésta se va haciendo, en la siguiente dirección: <http://www.juangarciaunica.com/tfg.html>.

Como se trata de un escrito que pretende ser sencillo y funcional a un tiempo, lo he organizado en una serie de tres bloques con, a su vez, tres capítulos de pretendida claridad expositiva cada uno. En el primer bloque se abordan cuestiones previas a la redacción del Trabajo de Fin de Grado, como puedan serlo la elaboración del índice de trabajo y la elección del tema, la labor de documentación y la confección de fichas de lectura. Un segundo bloque se destina al proceso de redacción, y en él pueden encontrarse recomendaciones sobre la redacción propiamente dicha, el uso de las citas y las

referencias bibliográficas y, por último, las cuestiones de estilo y presentación. Finalmente, un tercer bloque pretende ser de ayuda para aquellos alumnos que decidan ir a la defensa ante tribunal de su TFG, y en él se hallará, además de –valga la redundancia– una defensa de tal acto de defensa, una serie de consejos útiles para la exposición pública de su trabajo, así como una breve propuesta de recapitulación de lo aprendido en todo el proceso.

Cada uno de esos temas tiene una estructura muy similar. Un primer apartado, titulado «Preguntas y respuestas» expone, de manera un tanto informal, el saber teórico sobre el aspecto abordado en cada momento. A éste le sigue un segundo apartado, que lleva por título «El movimiento se demuestra andando», en el que pretendo ejemplificar lo dicho con una muestra sencilla tomada de mi propio quehacer profesional. Para ello he adaptado una pequeña parte de un artículo publicado bajo mi autoría en la revista *Lenguaje y Textos*, en el que se aborda un problema concreto: los clásicos en la disyuntiva entre enseñanza de la literatura *vs.* educación literaria.¹ Al tratarse de un epígrafe de un artículo más amplio, he modificado sustancialmente lo publicado en tal revista académica para adaptarlo a las necesidades y formato que se espera de mis alumnos. No obstante, el artículo puede encontrarse en el número 43 de la mencionada publicación (<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/5822>), en principio con acceso restringido a los miembros de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que

¹ La referencia completa es ésta: Juan García Única, «El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas)», *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 43 (2016), págs. 41-51.

es la entidad editora, aunque se espera que en breve esté a disposición del público en general mediante un sistema de los llamados de *open access*. En todo caso, me he tomado la libertad de incluirlo íntegramente entre los «Documentos de refuerzo» que se hallan en el espacio web donde también se halla esta guía.

Y poco más. Ante todo espero que este documento contribuya a paliar, aunque sea en parte, una de las carencias que desgraciadamente cada vez se hacen más patentes entre el alumnado universitario actual, y que no es otra que el serio desconocimiento que el sistema educativo fomenta de los protocolos de investigación. Si se me permite decirlo, hasta en un documento de estas características, que resulta más bien frío, hay un trasfondo que evidencia –o así lo espero– el amor por el trabajo bien hecho. No de otra cosa, al final, es de lo que estamos hablando aquí.

Juan García Única
Granada, marzo de 2018

**BLOQUE A. ANTES DE
EMPEZAR...**

1. El índice de trabajo y la elección del tema.

Preguntas y respuestas

¿Por qué empezar (aparentemente) por el final?

Aunque pueda parecer paradójico empezar a plantear un Trabajo de Fin de Grado por lo que suponemos habitualmente que debería ser el final del proceso, esto es, por la elaboración del índice, lo cierto es que la confección de un documento de este tipo puede sernos extremadamente útil si desde el principio queremos concluir con éxito nuestra labor.

Propongámonos el siguiente experimento: vayamos a una biblioteca, la que sea, y busquemos una monografía que no hayamos leído previamente acerca de un determinado tema. Hecho esto: ¿es posible saber algo acerca de su contenido antes de empezar a leerla? Efectivamente, si miramos el índice ya podremos hacernos una primera idea sobre lo que va a ofrecernos y lo que no. E incluso podremos tener primeras intuiciones acerca de cuál va a ser el enfoque adoptado. Un índice es, no lo olvidemos, la secuenciación lógica de unos contenidos. Por ello, el semiólogo italiano Umberto Eco, de quien tomamos la idea, dijo en su día –y no es exagerado– que un índice es a su modo una tesis.¹ Se refería con

¹ Véase Umberto Eco, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos*

ello a que el modo que elijamos de secuenciar, ordenar y jerarquizar los contenidos ya lleva implícita, si nos tomamos en serio nuestra labor, la idea principal misma de nuestro trabajo.

Así pues, es una buena idea empezar por establecer el índice, aunque no hablamos de un índice cualquiera.

¿Es un índice de trabajo un índice normal?

Definitivamente no. Debemos procurar no confundir el índice de trabajo, que es un documento de partida, con el índice definitivo que acabará teniendo nuestro TFG, que será un documento de llegada. En otras palabras: el índice de trabajo es un esquema mediante el cual trataremos de ordenar y secuenciar el saber previo que poseemos acerca de un tema, así como nuestras intuiciones sobre el mismo. Si aprendemos algo por el camino, se diferenciará bastante del índice final, pero eso no es malo: significa que hemos sometido a juicio esas ideas previas e intuiciones a las que nos referimos, hasta el punto de ser capaces de rectificar, ampliar e incluso quitar parte del contenido que nos venía a la cabeza cuando todavía no habíamos empezado a profundizar en el tema y a afianzar las ideas.

¿Cómo debe ser un índice de trabajo?

Debe reunir dos condiciones básicas: por un lado, el índice de trabajo debe ser *flexible*, puesto que se trata de un documento siempre sujeto a modificación; por otro, debe estar claramente *secuenciado y bien ordenado*.

de estudio, investigación y escritura, Barcelona, Gedisa, 2001.

Más adelante comprobaremos que un buen índice es como la estructura de una casa. En ese sentido, nos sirve para que el texto que construimos no se venga abajo, al tiempo que nos delimita la pauta que debemos seguir para edificarlo.

Dado que un índice de trabajo está estrechamente emparentado con la elección de un tema, algo diremos al respecto. Tenemos todo el derecho del mundo a elegir el tema más modesto que se nos ocurra y a profundizar en él; y, de hecho, suele suceder que casi siempre que se empieza por delimitar un alcance modesto del objeto de estudio se acaba llegando mucho más lejos de lo previsto, pero no es buena idea proceder al contrario. Y proceder al contrario significa que, de entrada, nos trazamos un tema demasiado ambicioso en el que luego nos resultará imposible avanzar, porque tal empeño es el equivalente a comprar un billete de tren hacia la sensación de pérdida. Cuando desde el principio nos proponemos abarcar mucho, lo más probable es que no tardemos demasiado en sentirnos desanimados.

En la siguiente sección proponemos un modelo de índice coherente y funcional con el que es fácil cumplir. Atentos, pues.

El movimiento se demuestra andando

Incluimos aquí una propuesta de índice para un trabajo muy concreto:

LOS CLÁSICOS EN LA DISYUNTIVA ENTRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA VS. EDUCACIÓN LITERARIA

1. La educación literaria en el contexto actual de la crisis de las humanidades.
2. Definiciones canónicas de lo clásico y su problemática.
3. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.
4. Conclusiones.

En esta primera aproximación, el índice de nuestro trabajo apenas contendrá la estructura con los puntos esenciales. Eso, sin embargo, ya nos establece un orden, aunque todavía no es suficiente. Para que un índice de trabajo sea funcional, tendremos que añadir todas aquellas ideas que se nos vayan ocurriendo o que en principio consideramos relevantes, al objeto de detallar lo máximo posible el desarrollo de nuestro trabajo. No es estrictamente necesario que numeremos todos esos apartados, pero como veremos en el capítulo dedicado a las fichas de lectura, tal cosa nos podrá ser de bastante utilidad en próximos pasos. Yo propondría completar el índice de la manera que sigue a continuación, donde podemos observar que a cada punto principal se le van sumando nuevos niveles que especifican al máximo el contenido


que formará parte de nuestro trabajo. Como veremos en breve, ese nivel de detalle resultará muy importante para después insertar debidamente nuestras lecturas.

LOS CLÁSICOS EN LA DISYUNTIVA ENTRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA VS. EDUCACIÓN LITERARIA

1. La educación literaria en el contexto actual de la crisis de las humanidades.
 - 1.1. Qué se entiende por educación literaria en tal contexto.
 - 1.2. Agotamiento del modelo retórico-historicista.
2. Definiciones canónicas de lo clásico y su problemática.
 - 2.1. Definiciones de lo clásico anteriores a Italo Calvino.
 - 2.2. Definición de lo clásico de Italo Calvino y problemas que plantea.
 - 2.3. Definiciones de lo clásico posteriores a Italo Calvino.
3. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.
 - 3.1. Concepto de enseñanza de la literatura.
 - 3.2. Concepto de educación literaria.
4. Conclusiones.

Dado que se trata de un índice de trabajo, provisional, por tanto, de momento ya nos servirá para ir tirando. A la vista está que cumple con una de las dos condiciones que le hemos atribuido en el apartado de preguntas y respuestas, dado que se trata de un esquema *claramente secuenciado y bien ordenado*. Eso ya nos permite empezar a trabajar y a documentar nuestro tema con la tranquilidad que proporciona el tener un marco de referencia establecido al que volver si nos sentimos perdidos. La otra característica, según la cual el índice debe ser *flexible*, también la cumplirá, pues en futuros pasos que demos enmedaremos y modificaremos bastante lo que mostramos arriba, según convenga a nuestros propósitos.

Por ahora, dejamos aquí nuestro índice. Va siendo hora de empezar a documentarnos.



El movimiento se
demuestra andando

2. La labor de documentación.

Preguntas y respuestas

¿Cómo nos documentamos?

Quizá lo primero, llegados a este punto, debiera ser aclarar cómo no nos documentamos: no nos documentamos tecleando en Google lo que sea y conformándonos sin más con lo primero que veamos desfilan por nuestra pantalla. Hay otros medios quizá más fatigosos, pero también más sólidos y seguros.

Uno de ellos pasa por fijarnos en los libros que leemos, cuyas referencias bibliográficas son la primera pista que debemos seguir. Junto a esto, nos encontramos con las obras de referencia, como los diccionarios enciclopédicos o las páginas wiki (pues no otra cosa que una suerte de diccionario enciclopédico on-line es la Wikipedia, al fin y al cabo). Las entradas en este tipo de obras de referencia no constituyen por sí mismas una fuente bibliográfica de primera mano, pero, dado que ofrecen una información general y de dominio público, suelen incluir también referencias bibliográficas que –estas sí– tal vez nos interese consultar en un momento dado.

Por último, una tercera vía fiable de búsqueda de información la encontraremos en los catálogos de las bibliotecas. Es prácticamente imposible que hoy día cualquier biblioteca pública no disponga de un catálogo en la red, de modo que podamos consultarlo incluso antes

de ir físicamente hasta sus instalaciones. La Universidad de Granada no es una excepción: <http://adrastea.ugr.es>. Ahí, nos bastará con teclear cualquier palabra relacionada con nuestro tema en su motor de búsqueda rápida para que la base de datos de la biblioteca nos filtre los documentos de que dispone relacionados con nuestros intereses. Por cierto, si buscamos la base de datos JSTOR desde la red de la facultad (o configurando el acceso externo VPN), nos encontraremos con un portal que da acceso a los artículos de las revistas digitales a las que la Universidad de Granada está suscrita. O sea, una mina.

¿Qué tipo de buscadores podemos consultar en la red?

Además de los ya mencionados catálogos de las bibliotecas, existen otros tipos de buscadores en la red que remiten a fondos científicos. Por ejemplo, el portal Dialnet, lanzado hace ya algunos años por la Universidad de La Rioja, suele actualizar periódicamente las publicaciones de un inmenso número de investigadores que realizan su labor en España. No es propiamente una publicación científica, sino una base de datos que remite, eso sí, a las diversas publicaciones científicas, bastantes de ellas con versión digital en la red.

En otro orden de cosas, las bibliotecas digitales, cada vez más abundantes, también acumulan un buen número de fondos que pueden sernos útiles. Tal es el caso de la Biblioteca Digital Hispánica, sección on-line de la Biblioteca Nacional de Madrid. Hay que tener en cuenta, no obstante, que tal recurso tiene ciertas restricciones, puesto que, debido a las regulaciones del copyright, ni ésta ni ninguna biblioteca puede digitalizar fondos sin

permiso o sujetos a derechos de autor. Muy recomendable es, asimismo, Europea, que más que una biblioteca digital es un portal que remite y enlaza a los fondos de un sinnúmero de bibliotecas digitales europeas, con el enorme potencial que eso supone. Unas de las cosas más interesantes de las bibliotecas digitales es que, además de textos escritos, nos brindan la oportunidad de acceder a todo tipo de recursos culturales, como vídeos, grabaciones sonoras o archivos visuales.

¿Hay algún criterio para saber de antemano qué es fiable y qué no?

El primer criterio fiable aparece siempre cuando se llevan realizadas unas cuantas lecturas. A partir de ellas, podremos concluir que los autores y trabajos más citados resultan de imprescindible consulta, pero antes de llegar a ese punto, hay otros criterios que sirven de indicadores.

Uno de ellos consiste en fijarnos en si los libros que citamos llevan en los créditos el código ISBN y en si las revistas, a su vez, incluyen el ISSN. Conviene hacer una pequeña puntualización al respecto, no obstante: ni el ISBN ni el ISSN son indicadores de calidad de los trabajos publicados, puesto que se trata simplemente de códigos que los bibliotecarios utilizan para una catalogación y seriación internacional de los textos editados.¹ Entonces, ¿por qué fijarse en ellos? Pongamos por caso que yo tengo un blog y publico a menudo entradas en la red, incluso de marcado cariz científico. Al ser un blog un recurso que administra sin filtro alguno el propio autor

¹ Ambos códigos son las siglas de International Standard Book Number y de International Standard Serial Number.

que lo escribe, yo podría estar publicando una maravilla o la más solemne tontería, así como una entrada plagada de ideas originales u otra que fuese simplemente un plagio de algo que he encontrado por ahí. La razón por la cual un blog, por bueno y riguroso que sea, o una página web temática incluso, no se consideran publicaciones científicas no es otra que la ausencia en ellos de criterios editoriales que garanticen que la calidad del trabajo viene avalada por algo más que la impresión que el propio autor tiene del mismo.

Si en lugar de un blog me propusiera publicar un libro o un artículo, la publicación jamás sería inmediata, puesto que antes de ver la luz tendría que pasar por la lupa de un comité editorial que dictamine la calidad del trabajo y si merece publicarse, una vez quede claro que cumple con algunas de las normas científicas y éticas (la de no plagiar, por ejemplo) más elementales. En ese supuesto, las publicaciones a las que irán destinadas llevarán, en el caso de las editoriales que publican libros, el código ISBN; y en el caso de las revistas, el ISSN. Por supuesto, esto no quiere decir que no puedan encontrarse trabajos que se publican sin esos códigos y que atesoran cierta calidad, como no nos asegura tampoco que los que sí los llevan sean necesariamente por ello de gran valor. Pero sí quiere decir algo que no es en absoluto despreciable: si llevan tales códigos, necesariamente los trabajos que lleguen a nuestras manos habrán pasado antes por un filtro editorial que nos asegure que hay un criterio más allá de la impresión del propio autor y que, en principio, no estamos plagiando sin darnos cuenta por copiar a alguien que, a su vez, había plagiado antes que nosotros.

El movimiento se demuestra andando

Ya hemos advertido en el apartado anterior de los peligros de reducir la labor de documentación –no especialmente simpática pero necesaria– a una mera búsqueda en la red a la caza de información. Dado que lo importante siempre será no tanto la información, sino el criterio con el cual la utilizamos para construir nuestras ideas y argumentos a partir de ella, vamos a proponer aquí un tipo de práctica que muestra a qué nos exponemos si no vamos más allá de la red, aunque sin dejar de hacer, a su vez, un uso crítico de lo que nos encontramos en la red. Es importante que se tenga en cuenta que un buen TFG no es una mera acumulación de información que cualquiera puede encontrar en internet o en otros sitios, sino un documento que propone argumentos, ideas y perspectivas novedosas a partir, eso sí, del uso crítico de la información.

Pongamos por caso que, para documentarme, tecleo en Google la siguiente entrada: «educación literaria». El 23 de abril de 2018 (por cierto, día del libro), en que escribo este texto, los diez primeros ítems que me aparecen son los que detallaremos a continuación. Dado que el lector de esta guía puede consultar el mismo sintagma en otra fecha y encontrarse con que haya cambiado el listado, cosa prácticamente imposible de evitar, dadas la rapidez y la fluidez con que todo transcurre en la red,

esa amalgama en la que todo queda y nada permanece, nos permitimos añadir un hipervínculo que enlace cada entrada para poder recuperarla en todo momento:

1. Un resumen de una monografía de Antonio Mendoza Fillola, publicado a manera de extracto en el portal Cervantes Virtual, gestionado por el Instituto Cervantes. [\[enlace\]](#)
2. Una entrada en una enciclopedia Wiki, denominada Wikinclusión. [\[enlace\]](#)
3. La introducción y los datos del autor en pdf de un libro de Felipe Zayas, facilitada por la editorial (Octaedro, en este caso). [\[enlace\]](#)
4. Un documento en pdf, del mismo autor, sobre la educación literaria y las TIC publicado por el Ministerio de Educación. [\[enlace\]](#)
5. Un artículo on-line sobre la educación literaria publicado por Ana Pilar Gutiérrez Gutiérrez en la revista digital *Cuadernos de educación y desarrollo* en el año 2009. [\[enlace\]](#)
6. Un artículo, que aparece sin firmar, en el número 7 de la revista digital *Temas para la educación*, editada por la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. [\[enlace\]](#)
7. Un artículo de revisión teórica, del año 2013, sobre las perspectivas de futuro de la educación literaria, publicado en la revista *Didáctica. Len-*

gua y Literatura, por José Domingo Dueñas Lorente. [\[enlace\]](#)

8. El apartado dedicado a la educación literaria del portal *leer.es*, lanzado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [\[enlace\]](#)
9. El mismo extracto del libro de Antonio Mendoza Fillola que nos aparecía en primer lugar, adaptado al formato pdf por un portal de Argentina: la Biblioteca Virtual Universal. [\[enlace\]](#)
10. Una entrada en un blog, del año 2007, que define el concepto y parece ser una llamada para participar en unas jornadas celebradas ese año en Getxo con el título de «La educación literaria en las aulas del siglo XXI». [\[enlace\]](#)

Ahora hagamos la revisión crítica de lo que nos encontramos, ítem por ítem:

1. Este documento es válido como texto académico, por supuesto, y fiable, pero tiene un problema: al tratarse de un extracto no tenemos acceso al texto completo, sino sólo a una parte del mismo. Para ser rigurosos, lo correcto sería consultar la versión impresa e íntegra del libro de que se recoge el extracto (por lo demás, no demasiado difícil de encontrar en la biblioteca de nuestra facultad). Eso, además, facilitará que podamos luego citarlo con propiedad.
2. Al tratarse de una entrada en un diccionario, por muy on-line que sea, no podemos considerar este texto como una entrada que aporte profundidad científica. De hecho, propone una serie de rúbri-



cas para calibrar el desarrollo de la educación literaria desde el punto de vista de la inclusión sin especificar siquiera qué modelo sigue o de dónde se han tomado. Lo que aportan este tipo de entradas es información tan general que, en todo caso, nos sirven de manera instrumental, esto es, para empezar a documentarnos sobre nuestro tema y darnos unas pautas sobre dónde buscar. Pero nada más. No funcionan, sin embargo, como bibliografía de primera mano (de hecho, esta entrada en concreto, al no incluir referencias, podría considerarse poco útil incluso como obra de referencia).

3. Pasa algo parecido a lo de nuestro primer ítem. Lo que encontramos es el extracto de un libro de un autor de reconocido prestigio en una editorial seria, pero un extracto al fin y al cabo, publicado por la editorial para publicitar el libro y animar a su compra. No estamos obligados a ella, pero sí a buscarlo al menos en la biblioteca para consultarlo en profundidad.
4. En este caso, el documento puede servirnos, dado que recoge un punto de vista sobre el tema más o menos divulgativo. Lo edita una entidad oficial, por lo que hay que tener en cuenta que no hablamos de una publicación estrictamente académica. No importa demasiado esto último, sin embargo: sin duda ese texto nos dará, cuando menos, referencias fiables para seguir amplian-

do por nuestra cuenta. Y, por supuesto, también ideas válidas para nuestro trabajo.

5. Por muy en línea que sea este artículo, y por incómoda que sea la lectura en el formato en que se nos presenta, sigue siendo un trabajo de investigación publicado por una revista con comité editorial e ISSN. Hablamos de una entrada perfectamente válida, pues.
6. De esta entrada pareciera que pudiera predicarse lo mismo que de la anterior, puesto que hablamos de un artículo publicado en una revista digital que, además, también tiene ISSN. Pero recordemos que, si bien el ISSN en teoría garantiza la presencia de un trabajo editorial detrás, no puede considerarse un criterio de calidad. El artículo en cuestión está editado sin ningún cuidado en este caso, y lo que es más sospechoso: aparece sin firmar y sin que sepamos quién lo ha escrito. Por lo tanto, haríamos bien en descartarlo. Sin duda nuestro trabajo puede salir adelante sin necesidad de incorporar este tipo de publicaciones sospechosas.
7. En cambio, esta entrada es un ejemplo modélico de lo que debe ser un artículo digital. Está en una revista reconocida, con ISSN, y convenientemente firmado. Además, y a diferencia de lo que sucedía con la entrada número 5, el texto se presenta en un archivo pdf, lo cual facilita su consul-



ta y nos proporciona una paginación adecuada a la hora de citarlo.

8. Nada de malo tiene este portal (al contrario, su consulta es muy recomendable), salvo que no deberíamos considerarlo una fuente de primera mano. Al ser un canal de difusión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, nos ofrece y filtra algunos recursos (desde ponencias a materiales didácticos) que pueden sernos útiles. Sirve, por tanto, a la manera de los diccionarios enciclopédicos: más como recurso para la documentación que como documento a citar en sí mismo.
9. Al ser un trabajo que simplemente copia, pega y adapta a pdf el recurso 1, carece más bien de interés. Puede ser útil para una consulta puntual no relacionada con la investigación, pero en un trabajo de investigación, insistamos, lo propio sería consultar la obra original de la que este testimonio es un brevísimo extracto.
10. ¿Quién firma esta entrada? ¿Y qué publicación, con qué comité editorial, le da sorporte? A la primera pregunta ha de responderse que nadie en concreto, dado que se trata de una llamada a la participación en unas jornadas académicas celebradas en la localidad vasca de Getxo en el año 2007. A la segunda, diríamos que se trata de un blog, y que como tal carece de filtro editorial. En todo caso, nos interesaría consultar las actas que se elaboraron a partir de aquellas jornadas,

en caso de existir, no su convocatoria a través de la red.

Así pues, podemos comprobar que de las diez primeras entradas que nos aparecen en Google tras teclear el concepto de «educación literaria», sólo tres (la 4, y especialmente la 5 y la 7) son indudablemente fiables para ser incorporadas a la bibliografía de nuestro TFG. Otras tres (la 1, la 3 y la 9) nos presentan extractos de obras que deberíamos consultar en su totalidad. Dos nos ponen en la pista de trabajos que potencialmente son de nuestro interés (en cierto modo repite en esta categoría la 4, y en su integridad la 8), y de nuevo tres son totalmente descartables (la 2, la 6 y la 10).

Sucede, sin embargo, que en las entradas más fiables veremos que hay una serie de nombres y autores citados que se repiten. Uno de ellos es el de Teresa Colomer. Si además me he documentado valiéndome de la consulta de obras fiables más allá de la inmediatez de internet (esto es, haciendo trabajo de biblioteca) habré observado que hay un artículo de dicha investigadora, de 1991, que prácticamente todo el mundo tiene en cuenta: nos referimos a «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», publicado por Colomer en el número 9 de la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación* (págs. 21-31). Si nos fijamos, en el tema del índice que he propuesto va implícita la dicotomía enseñanza de la literatura vs. educación literaria, luego no hay ninguna duda de que este artículo es uno de los imprescindibles. Por cierto, ha habido suerte: en el portal Dialnet se encuentra enlazado en su totalidad, pero si no fuera así, debería consultar en la biblioteca a ver si se encuentra la revista en cuestión. Y si no fuera el caso, recuerda siempre esto: los bibliotecarios son la nación amable de la humanidad.



Confíales tu búsqueda y te ayudarán seguro a encontrarla, porque se dedican a eso. Y de hecho te sorprenderá descubrir la cantidad de recursos que pueden poner a tu disposición y que seguramente no conoces.

Todo esto lo exponemos para el concepto de «educación literaria», pero si siguiera un proceso parecido con respecto al de «clásico literario», más temprano que tarde caería en la cuenta de que hay un escritor, Italo Calvino, que tiene un libro a su vez clásico sobre el tema titulado precisamente *Por qué leer los clásicos*. Por eso en mi índice, si te fijas, comprobarás que su definición de clásico resulta central, y que todas las demás las he ordenado tomando como referencia la de Calvino, esto es, secuenciándolas desde las que son anteriores a ella a las que son posteriores.

Lo importante es que recuerdes esto: no hay ningún secreto para seleccionar la bibliografía y discriminar las fuentes que resultan fiables de las que no. Simplemente hay que lanzarse a leer y consultar diferentes trabajos desde el principio. Trabajos que remiten, a su vez, a otros anteriores. Y así, tejiendo esa red, es como nos vamos haciendo una idea del panorama crítico con respecto a nuestro tema.

3. Las fichas de lectura.

Preguntas y respuestas

¿Qué estructura deben tener?

Una buena ficha de lectura debe tener, en nuestra opinión, al menos, cinco secciones: una para recoger los datos bibliográficos; otra, para hacer referencia al índice de trabajo (ya veremos luego por qué); una tercera, para hacer las paráfrasis de las ideas que contienen los trabajos que vamos leyendo; una cuarta, para transcribir citas literales que sospechemos pueden ser importantes y pasar después a nuestro TFG; y, por último, un espacio para anotar nuestras conclusiones generales sobre lo leído. Vamos a detallar, uno a uno, en qué consiste cada apartado.

1.- *Datos bibliográficos.* Han de quedar recogidos, en las fichas de lectura, los datos de las obras consultadas tal cual pasarán después a la bibliografía final de nuestro TFG. Cada ficha debe llevar en su encabezado estos datos, que recomendamos ordenar desde el principio según lo exigido por las normas APA.¹ He aquí los datos que debe llevar cada publicación según su natu-

¹ Como es sabido, las normas APA son las utilizadas por la American Psychiatric Association (de ahí las siglas) en sus publicaciones periódicas. En 2017 publicaron su sexta edición, de gran interés, dado que han llegado a ser las normas de estilo más utilizadas en el campo de las ciencias sociales. Más en profundidad de lo que aquí ofrecemos, pueden consultarse en su espacio en español de la red: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>.

raleza:

- a. *Libros*. Apellido, A. A. (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.
- b. *Libros con editor*. Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.
- c. *Capítulo de libro*. Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). *Título del capítulo o la entrada*. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.
- d. *Publicaciones periódicas en formato impreso*. Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). *Título del artículo*. *Nombre de la revista*, volumen(número), pp-pp
- e. *Publicaciones periódicas con DOI*. Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). *Título del artículo*. *Nombre de la revista*, volumen(número), pp-pp. doi: xx.²

2.- *La referencia al índice de trabajo*. Como decíamos en la sección 1 de esta guía, es recomendable numerar los apartados del índice de trabajo. Esto es así porque en las fichas de lectura, cada vez que en los documentos bibliográficos consultados encontramos algo relacionado con uno de los apartados de nuestro índice, podemos consignar la numeración que remite a ese apartado para no perderla de vista (y viceversa: en el índice la entrada Apellido-Fecha que remite a la ficha en cuestión). Enseguida veremos por qué utilizar este sistema de referencias cruzadas y recíprocas. Antes aclaremos que si

² El DOI (Digital Object Identifier) es un número que identifica a las publicaciones digitales para su localización rápida en la red. Normalmente aparece en el encabezado de estas publicaciones.

nuestro índice no va numerado, podemos valernos de un sistema de palabras o conceptos clave (por ejemplo, el de «educación literaria» que hemos venido utilizando hasta ahora: en la ficha pondríamos ese término clave y en el apartado del índice de trabajo donde figure tal concepto la referencia a la ficha).

3.– *La paráfrasis o ideas principales.* Hablamos de paráfrasis cuando en nuestra ficha consignamos las ideas principales de un texto sin llegar a copiarlas literalmente. Una paráfrasis es, pues, en cierto modo un resumen en nuestras palabras de las ideas que encontramos en los documentos consultados. No obstante, conviene ser tan rigurosos en el uso de la paráfrasis como en el uso de las citas, de modo que no perdamos de vista en qué página se encuentra la parte del trabajo consultado que estamos parafraseando. Hay que consignarla, pues.

4.– *Las citas literales.* Cada vez que consultemos un trabajo y leamos o subrayemos algo que pensemos pueda ser susceptible de ser citado en nuestro TFG, en nuestra ficha recogeremos esa cita literal y el número de página donde se encuentra. Conviene, sin embargo, ser pacientes e intuitivos a un tiempo: pacientes porque buena parte de las citas que recojamos probablemente no pasarán después a nuestro trabajo, pese a lo cual nos debemos tomar de todos modos la molestia de transcribirlas; e intuitivos porque, sabiendo esto, si algo nos dice que una cita tal vez pueda ser válida, aun cuando no estemos del todo seguros de si al final pasará a nuestro trabajo o no, debemos consignarla de todos modos. Es bueno, en materia de investigación, dejarse aconsejar por la sospecha, pero hay que saber que lo normal es que al final nos sobren citas en las fichas de lectura que no hemos utilizado. Piensa, por cierto, que si has consultado a fondo un documento, si verdaderamente lo has trabajado de

manera crítica, todos esos contenidos pasarán a formar parte de tu acervo cultural, intelectual y profesional, por lo que puede que en el corto plazo se pierda alguna cosa para tu TFG, pero a largo plazo sin duda la conservarás para tu desempeño profesional, porque aquello que has estudiado a fondo siempre será un saber que, con propiedad, puedes considerar tuyo también.

5.– *Las conclusiones generales.* Si has leído y trabajado a fondo un documento bibliográfico, podrás observar que discrepas o asientes con lo que el autor que lees propone. Para aumentar tu capacidad crítica, no dudes en poner por escrito tus acuerdos y desacuerdos en la ficha de lectura. Una ficha de lectura, en cierto modo, registra la conversación silenciosa que mantenemos con aquellos investigadores a los que leemos. De ese tipo de anotaciones dependerá después en buena medida la riqueza y la profundidad crítica de tu TFG.



Juan García Única

¿Cómo las organizamos?

En cierto modo, a la manera de la bibliografía final. Las fichas, en su totalidad, componen un fichero. No deben conservarse azarosamente, sino ordenadas alfabéticamente por apellidos y fecha de publicación (de más reciente a más antigua). Cuando los apellidos y la fecha de publicación coinciden, tomamos como referencia para ordenarlas el orden alfabético según las primeras palabras del título de cada trabajo.

El fichero, como decimos, ordena las fichas en el orden en que los datos bibliográficos aparecerán listados en la bibliografía final. Puedes hacer el fichero a partir de fichas de lectura de cartón, tomadas a mano, cosa ciertamente fatigosa, o puedes hacerlo digital, esto es, guardando en carpetas los archivos de texto que utilices

para configurar tus fichas de lectura, nombrados por orden de apellidos y fecha. Hay programas y aplicaciones, sin embargo, que permiten hacer ficheros de lectura y que ya ordenan las fichas automáticamente. Entre otros, recomendamos EndNote o Bookends, ambos de pago (si bien el segundo considerablemente más barato), aunque sin demasiada dificultad se encuentran también en la red programas de este tipo en versión software libre y gratuito.

¿Cómo las elaboramos?

Desde el principio debemos ir leyendo, a la par, fuentes de primera mano (las literarias, por ejemplo) y fuentes secundarias (los trabajos de investigación sobre la bibliografía). Todas ellas hemos de ir referenciándolas en las fichas siguiendo los pasos que hemos indicado en este apartado, pero también en el índice de trabajo. Ya hemos dicho que podemos valernos de un sistema de numeración o uno de palabras clave (o incluso uno que conjugue ambos).

Lo importante es que en cada ficha haya una referencia que apunte a las secciones del índice de trabajo en las que sus contenidos pueden encajar. Y viceversa, que en dichas secciones del índice de trabajo se vaya consiguiendo a su vez la referencia a las fichas por el sistema autor-fecha. Así expuesto, parece difícil, pero vamos a ver enseguida que en realidad se trata de un procedimiento muy sencillo.

El movimiento se demuestra andando

Recordemos que éste era el índice de trabajo que habíamos propuesto como ejemplo:

LOS CLÁSICOS EN LA DISYUNTIVA ENTRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA VS. EDUCACIÓN LITERARIA

1. La educación literaria en el contexto actual de la crisis de las humanidades.
 - 1.1. Qué se entiende por educación literaria en tal contexto.
 - 1.2. Agotamiento del modelo retórico-historicista.
2. Definiciones canónicas de lo clásico y su problemática.
 - 2.1. Definiciones de lo clásico anteriores a Italo Calvino.
 - 2.2. Definición de lo clásico de Italo Calvino y problemas que plantea.
 - 2.3. Definiciones de lo clásico posteriores a Italo Calvino.
3. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.
 - 3.1. Concepto de enseñanza de la literatura.
 - 3.2. Concepto de educación literaria.
4. Conclusiones.

Ahora vamos a poner un par de ejemplos de ficha de lectura para explicar cómo referenciarlas con dicho índice y viceversa. Por supuesto, para el resultado final, como veremos en el segundo bloque, nos valdremos de muchas más fichas. Por el momento sólo mostramos dos a modo de guía, teniendo en cuenta que el procedimien-

to es siempre el mismo. He aquí la primera, basada en el artículo de Teresa Colomer al que ya habíamos aludido con anterioridad.

En el encabezado, la ficha incluye los datos bibliográficos según las normas APA.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(9), 21-32.

3.1. Enseñanza de la literatura.
3.2. Educación literaria.

A la luz de los conocimientos de ese momento (1991) en el campo de la DLL, la autora propone superar el modelo escolar de enseñanza de la literatura en favor de un modelo basado en lo que ella llama educación literaria. [ver CITA 1 para el concepto de educación literaria] (pp. 21-22).

Para Colomer, la lengua literaria ya no es vista como modelo o cima de expresión de las posibilidades de una lengua. Eso tiene repercusiones importantes, porque desplaza a los clásicos como referencia y amplía el foco de interés hacia la literatura de tradición oral y la literatura infantil y juvenil. (pp. 23-24).

Al final, acaba concluyendo que, más allá de insistir en el estudio de la historia de la literatura, típico de la enseñanza de la literatura, la escuela básica debe adoptar el punto de vista de la recepción, concibiendo la educación literaria como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria. [ver CITA 2, por la que se amplía el concepto de educación literaria] (p. 26).

[CITA 1]
«la adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura» (p. 22).

[CITA 2]
«podemos convenir en la necesidad de una educación literaria en la escuela básica que, desde el punto de vista de la recepción, debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria.» (p. 26).

Concluimos que se trata de un artículo fundacional, en tanto propone un desplazamiento desde la vieja idea de enseñanza de la literatura, basada en el estudio de la historia literaria y el carácter lingüístico modélico del texto literario, hacia la idea de educación literaria, entendida como una competencia específica en la que el texto literario pasa a ser, antes que nada, comunicación que tiene en cuenta al receptor, que ha de desarrollar una serie de habilidades para su comprensión.

Con respecto al tema que estamos estudiando tiene una repercusión clara, pues se deduce que los clásicos literarios, por este camino, sin dejar de ser importantes si se empiezan a caer de sus pedestales. O incluso más: no importan tanto por lo que dice el autor como por lo que le dicen al lector.

Referencia al índice.

Paráfrasis de las ideas más relevantes para mi trabajo.



Aquí recogemos aquellas citas que sospechamos puedan ser relevantes.

Y finalmente hacemos una conclusión o balance crítico de lo leído.

La segunda ficha se basa en la obra de Italo Calvino, *Por qué leer los clásicos*, que resultará imprescindible. No detallamos cada apartado, pero tiene la misma estructura que la anterior.

<p>Calvino, I. (2009). <i>Por qué leer los clásicos</i>. Madrid: Siruela.</p>
<p>2.2. <i>Definición de lo clásico de Italo Calvino y problemas que plantea</i></p>
<p>En este libro se recoge una colección de ensayos de Italo Calvino sobre literatura. El primero de ellos, «Por qué leer los clásicos» (pp. 13-20), es el que le da título al volumen y el que nos interesa.</p> <p>Calvino propone ahí catorce definiciones diferentes de lo que es un clásico. La sexta, que considera que un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir, es la más famosa [ver CITA 1, en la que se recoge esa definición].</p> <p>Ahora bien, aunque esa definición es la más famosa, la octava merece la pena ser tenida en cuenta: los clásicos generan una serie de discursos críticos que se acaban quitando de encima al final [ver CITA 2, en la que se recoge esa definición]. Si nos fijamos bien, esta afirmación es contradictoria, en tanto la propia definición de clásico de Calvino, al ser ya clásica, puede ser superada por su propia definición.</p>
<p>[CITA 1] «Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir» (p. 15).</p> <p>[CITA 2] «Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima» (p. 16).</p>
<p>Se trata de un trabajo absolutamente imprescindible para abordar el problema de los clásicos. Tiene una peculiaridad que deberíamos señalar: una de las propias definiciones de clásico que ofrece Italo Calvino asienta las bases para su propia superación.</p>



Ya tenemos, pues, dos ejemplos de ficha de lectura. En ella, como podemos comprobar, aparece referencia-

do el lugar del índice en que sus contenidos podrían encajar. Cumplido esto, hemos de rehacer el camino a la inversa, es decir, referenciando estas dos fichas de lectura en nuestro índice. Aquí ponemos un ejemplo de cómo se vería modificado. Obsérvese que hemos añadido la referencia en los apartados 2.2., 3.1. y 3.2.

LOS CLÁSICOS EN LA DISYUNTIVA ENTRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA VS. EDUCACIÓN LITERARIA

1. La educación literaria en el contexto actual de la crisis de las humanidades.

1.1. Qué se entiende por educación literaria en tal contexto.

1.2. Agotamiento del modelo retórico-historicista.

2. Definiciones canónicas de lo clásico y su problemática.

2.1. Definiciones de lo clásico anteriores a Italo Calvino.

2.2. Definición de lo clásico de Italo Calvino y problemas que plantea.

- Calvino (2009) su definición de lo clásico más conocida, la número 6, estipula que clásico es una obra que no termina nunca de decir lo que tiene que decir (p. 15). Eso está bien, pero la octava, al decir que los clásicos se quitan de encima los discursos críticos que producen, viene a superar a ésta e incluso a anularla (p. 16).

2.3. Definiciones de lo clásico posteriores a Italo Calvino.

3. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.

3.1. Concepto de enseñanza de la literatura.

- Colomer (1991) plantea que el concepto de enseñanza de la literatura, que según parece ella identifica con la enseñanza de la historia de la literatura, debe ser superado por el concepto de educación literaria.

3.2. Concepto de educación literaria.

- Colomer (1991): define la educación literaria como la adquisición de una competencia lectora específica (p. 26). La escuela básica, en su opinión, debe centrarse en la recepción y tratar las habilidades de la comunicación literaria. Se produce así un giro en la percepción habitual.

4. Conclusiones.

Ahora hagamos un salto e imaginemos que ya tenemos consultada toda la bibliografía de que nos vamos a valer. Obviamente en este caso las fichas de lectura para no alargar más este apartado, pero imaginemos que tras seguir el mismo procedimiento que con las dos mostradas, el índice, con las fichas de lectura ya referenciadas, nos queda así:

LOS CLÁSICOS EN LA DISYUNTIVA ENTRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA VS. EDUCACIÓN LITERARIA

1. La educación literaria en el contexto actual de la crisis de las humanidades.

1.1. Qué se entiende por educación literaria en tal contexto.

1.2. Agotamiento del modelo retórico-historicista.

2. Definiciones canónicas de lo clásico y su problemática.

2.1. Definiciones de lo clásico anteriores a Italo Calvino.

- Sainte-Beuve (2001: 26) relacionaba, en 1850, los clásicos con aquello de lo que disponemos cuando, una vez ya se ha formado el gusto, no tenemos ganas de salir a descubrir.

- Azorín (1920: 15). Los clásicos no los escriben sus autores, sino la posteridad.

- Eliot (2004: 19). En 1944 establecía que un clásico sólo puede existir cuando una civilización y una lengua ya son maduras.

- Borges (1997: 292) habla del fervor previo y la misteriosa lealtad con la que se leen los clásicos.

2.2. Definición de lo clásico de Italo Calvino y problemas que plantea.

- Calvino (2009) su definición de lo clásico más conocida, la número 6, estipula que clásico es una obra que no termina nunca de decir lo que tiene que decir (p. 15). Eso está bien, pero la octava, al decir que los clásicos se quitan de encima los discursos críticos que producen, viene a superar a ésta e incluso a anularla (p. 16).

2.3. Definiciones de lo clásico posteriores a Italo Calvino.

- Coetzee (2005: 28): un clásico es aquel que sobrevive, en una definición más bien convencional.



- Quiles Cabrera, Palmer, y Rosal Nadales (2015: 91): van a la definición más canónica de lo clásico, entendiéndolo por tal aquello que ha soportado el paso del tiempo y es leído por generaciones posteriores.
- Borges (1997: 292) habla del fervor previo y la misteriosa lealtad con la que se leen los clásicos.

3. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.

3.1. Concepto de enseñanza de la literatura.

- Colomer (1991) plantea que el concepto de enseñanza de la literatura, que según parece ella identifica con la enseñanza de la historia de la literatura, debe ser superado por el concepto de educación literaria.

3.2. Concepto de educación literaria.

- Colomer (1991): define la educación literaria como la adquisición de una competencia lectora específica (p. 26). La escuela básica, en su opinión, debe centrarse en la recepción y tratar las habilidades de la comunicación literaria. Se produce así un giro en la percepción habitual.

4. Conclusiones.

Más o menos éste sería el primer borrador de nuestro trabajo: hemos leído fuentes bibliográficas y las hemos referenciado en el índice; tenemos, en relación circular, un índice en el que aparecen referenciadas esas fuentes bibliográficas. Las ideas de nuestro tema van cobrando forma. Sin embargo, hemos insistido en que el índice de trabajo ha de ser un documento sujeto a modificación. En el próximo bloque lo retomaremos y lo concretaremos todavía más para que nos guíe en la redacción de nuestro TFG, que es lo que ya va tocando abordar.

**BLOQUE B. EL PROCESO DE
REDACCIÓN.**

4. Párrafos, párrafos, párrafos.

Preguntas y respuestas

¿Por qué párrafos?

Cuando redactamos un trabajo académico, desarrollamos un razonamiento por extenso y en profundidad. La palabra *razonamiento*, de hecho, es clave en este asunto, en tanto ya hemos dicho que un trabajo que se precie no debería nunca ser un mero listado de información distribuida sin tratar sobre el papel. Más bien, con esa información construimos ideas, y las ideas no necesitan listados, ni mucho menos signos tipográficos dispuestos sin sentido sobre la página, sino conectores, oraciones subordinadas, elaboración sintáctica, deícticos, etc. Dicho de otra forma: las ideas, para ser inteligibles, necesitan párrafos. Son los párrafos los que construyen un texto a partir de cuatro propiedades básicas, como lo son la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección. Ahora bien, ¿qué ha de entenderse por cada una de esas cosas?

La *coherencia* es la estructura lógica y comprensible de la información en el texto. Para que se dé, es necesario discriminar la información relevante de aquella que no lo es, planificar de antemano el mensaje, evitar las redundancias innecesarias y utilizar las convenciones y fórmulas lingüísticas propias de cada tipo de texto. Un buen trabajo de investigación, además, debe poseer un

alto grado de coherencia interna, lo cual quiere decir que algunas de sus partes remiten a otras que se encuentran alejadas entre sí, reforzando las ideas principales y mostrando que el tema funciona bien como un bloque compacto y cerrado, con gran lógica interna, esto es, como un texto coherente.

Existen mecanismos de los que nos valemos para conectar y unir las distintas partes del texto (o sea, a las palabras, los sintagmas, las oraciones y los párrafos), constituyéndolo y dando lugar a su comprensión. Un texto bien construido suele tener las siguientes características: abundantes repeticiones sintácticas, semánticas y pragmáticas; abundancia de enlaces o conectores entre sus distintas partes; los signos de puntuación se utilizan de forma que le otorguen fluidez, ritmo y sentido a la lectura; las redes conceptuales y los campos semánticos tienen relación entre sí; y la elección y coordinación del tiempo y el aspecto verbales se mantienen de forma consistente. A ese conjunto de mecanismos que le dan solidez a nuestro texto es a lo que llamamos *cohesión*.

La *adecuación* puede definirse como la adaptación del texto a la situación de comunicación. Hay que tener en cuenta que lo que define a la situación de comunicación es el contexto, el tema tratado, la finalidad que persigue el texto o el tipo de interlocutor a quien va dirigido. Por ejemplo, un texto de investigación, como es el caso del TFG, se desarrolla dentro de un contexto académico, dado que trata un tema especializado y relativo a los estudios universitarios que hemos cursado. La finalidad que persigue es la de persuadir, mediante la argumentación, sobre la idoneidad del enfoque que hemos adoptado para abordar dicho tema, así como la de ilustrar y enseñar algo nuevo sobre nuestro objeto de estudio. Asimismo, está claro que tal texto va dirigido a un lec-

tor especializado, en función del cual seleccionaremos el registro más apropiado (con cierto grado de formalidad, aunque sin llegar a ser atildado; y amparándonos en la objetividad de los datos y la subjetividad bien fundamentada de la lectura que hacemos de ellos).

Por último, hemos de decir que la redacción de nuestro texto ha de ajustarse a la norma académica vigente en español. Cuando la desconozcamos, no tenemos excusa: ante las dudas con el léxico o el vocabulario, hemos de consultar el diccionario; ante las dudas gramaticales, una buena gramática; y ante las dudas ortográficas, un manual de ortografía convenientemente actualizado. Para que no cunda el pánico, aclararemos que la Real Academia Española pone a disposición de los usuarios de nuestra lengua tanto el *Diccionario de la Lengua Española* (actualizado en 2017), como la *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011), como, para rematar, la *Ortografía de la lengua española* (2010). Todos estos materiales puedes consultarlos on-line pinchando sobre su título en cursiva sobre esta misma página. Este cuidado que ponemos en todos los niveles del texto, desde el plano fónico al léxico, pasando por el ortográfico y el morfosintáctico, es lo que llamamos *corrección*.

¿Pero qué es un párrafo y qué dice de nosotros?

Fijémonos en cómo he construido la respuesta a la pregunta anterior a ésta. Encontraremos, en primer lugar, un primer párrafo que advierte de la necesidad de razonar por encima de la de acumular información en nuestro TFG, para lo cual se mencionan cuatro propiedades básicas con las que ha de cumplir todo texto académico que se precie. A éste le sigue un

párrafo en el que se explica en qué consiste la primera de esas propiedades, la *coherencia*, y se dan consejos para alcanzarla. En el siguiente párrafo, se expone una serie de características textuales y se especifica, al final, que éstas dotan a nuestro escrito de *cohesión*. Acto seguido, en el cuarto párrafo, se define la *adecuación* textual y se proporcionan ejemplos de en qué consiste. Finalmente, un quinto párrafo habla sobre la necesidad de adaptarse a la norma académica en vigor, mencionando herramientas que pueden servirnos para ello, y aclarando al final que a esa propiedad la llamamos *corrección*.

No es difícil observar que al seguir ese orden he dotado a mi texto de claridad y lo he construido de manera diáfana para no perder al lector. Las ideas no van apareciendo conforme a mí se me ocurren, sino siguiendo un criterio. Primero, se expone la necesidad de razonar; después, se explican en otros tantos párrafos las cuatro propiedades básicas de todo texto. Si no lo hubiera planificado y jerarquizado previamente así, probablemente mi texto resultaría confuso. Pero la pregunta que me hago ahora es otra: ¿qué dice ese tipo de redacción, en la que cuido y planifico cada párrafo, acerca de mí como autor de la misma?

Pues dice, aunque no sea gran cosa, que soy una persona que simplemente se para a pensar detenidamente en lo que escribe. Si hubiera utilizado párrafos más cortos, con un orden y un contenido menos unitario en cada uno, o si hubiera, por ejemplo, utilizado tres párrafos para definir un solo concepto, luego otro para definir dos dentro de él, y finalmente, una enumeración llena de puntos y aparte y guiones para definir la última de las cuatro propiedades textuales, mi escritura hubiera transmitido cierto caos. Probad simplemente a mirar de

un solo golpe cualquiera de las páginas de esta guía: estoy seguro de que antes de empezar a leerla siquiera, la impresión visual que proporciona es de solidez, en tanto no hay una mera sucesión de frases breves ni de signos tipográficos incontrolados, sino un texto que se percibe compacto y bien organizado. La redacción en párrafos, por ello, dice más de lo que pensamos de nosotros.

Un párrafo, puntualicemos, no es una mera suma de oraciones dispuestas una tras otra, sino una unidad de sentido en torno a una idea. Cada párrafo, en efecto, enuncia una idea principal que se apoya en otras secundarias y que le son afines. Por eso hay que planificarlo cuidadosamente y con antelación. El orden de nuestro razonamiento queda así plasmado en la página incluso desde antes de que nadie comience a leerla, pero conviene andarse con cautela: lo contrario, esto es, el desorden, la vacilación, la falta de claridad o la contradicción se ven incluso antes que las virtudes de nuestro texto si no cuidamos su disposición en párrafos como es debido. No sólo se ven antes que sus virtudes, de hecho, sino que con frecuencia las opacan. Por eso ningún alumno de último curso de grado puede permitirse redactar de manera descuidada.

¿Cómo jerarquizar las ideas dentro de un párrafo?

Lo primero que tenemos que tener en cuenta, a la hora de planificar la redacción, es que las ideas no se encuentran todas nunca en un mismo plano jerárquico. Hay algunas que resutan especialmente importantes, y otras, en las cuales se apoyan éstas, que se definen en cambio por su carácter secundario y hasta terciario. Por ello es muy importante establecer una jerarquización

antes de lanzarse a redactar, lo cual requiere que hagamos una pequeña advertencia: si se planifica bien y de antemano, la redacción, una de las últimas fases de nuestro trabajo, suele convertirse muy fácilmente en una actividad enormemente disfrutable; pero una buena redacción, y más en un trabajo de corte académico, no es nunca un rapto de la inspiración ni algo improvisado. El lector de nuestro trabajo se perderá con facilidad si no somos capaces de ofrecerle una estructura lógica y bien secuenciada de lo que escribiremos, por más que nosotros nos hayamos entusiasmado componiendo nuestro pequeño desorden.

Yo propondría aplicarse siempre esta máxima: *escribir es un acto de amabilidad*. Y lo es porque, en principio, escribimos para alguien, esto es, para que nos lean. Ninguna persona está obligada, por ejemplo, a leer esta guía o cualquiera de los libros o artículos que publica quien la escribe, pero dado que algunas personas se toman esa molestia, lo menos que puedo hacer, y más a sabiendas de que todo el mundo tendrá otros menesteres más interesantes, es ofrecerles el mejor texto de que sea capaz. Si invitamos a alguien una tarde a nuestra casa, intentaremos que esa persona se sienta cómoda, y para ello le ofreceremos un café o un té, según su gusto, así como un sitio confortable en el que poder mantener una conversación cordial con ella. Lo que en ningún caso haremos será recibir a nuestros invitados con un puntapié. De alguna manera, cuando escribimos estamos invitando a alguien a una forma de hospitalidad similar: no le destinaremos a la persona que nos lea lo peor de nosotros, sino lo mejor; escribir es un acto de amabilidad porque, antes que eso incluso, es un acto de generosidad que alguien lea lo que escribimos. Sencillamente es así.

Ahora bien, para secuenciar las ideas dentro de un

párrafo y así cumplir con esta máxima, podremos, al menos, proceder de dos maneras: una de ellas consiste en secuencias las ideas por deducción; la otra, por inducción. Procedemos por deducción cuando a la idea principal se llega tras haber expuesto antes todas ideas secundarias y ejemplos que la apoyan; y procedemos por inducción, en cambio, cuando la idea principal se expone en primer lugar y después se desgranán las ideas secundarias y los ejemplos.

Permanezced atentos, pues en el siguiente apartado mostraremos cómo hacer todo esto.

El movimiento se demuestra andando

En el bloque anterior llegamos a hacer una versión más o menos avanzada de nuestro índice de trabajo, en la que se incluían los puntos principales a abordar, ya con cierto nivel de detalle y con las entradas bibliográficas referenciadas. Con eso ya tenía buena parte del camino recorrido hacia la versión final, pero no todo, pues recordemos que, ya entonces, insistimos mucho en que el índice de trabajo es un documento provisional y sujeto a modificación. Partiendo de aquella primera versión, me he tomado la libertad de transformarla y modificarla en grado suficiente para hacer de ella una guía que habrá de orientarme en la redacción. Modificarla en grado suficiente no quiere decir modificarla por completo, por cierto, sino sólo que he hecho los cambios que estimaba oportunos para darle un orden más ajustado a la redacción que finalmente seguiré. En general, el cambio más apreciable pasa por incluir todavía más nivel de detalle, aunque podrá comprobarse que en el apartado 2, sobre las definiciones de lo clásico, los antiguos puntos 2.1 (definiciones de lo clásico anteriores a Italo Calvino) y 2.3 (definiciones de lo clásico posteriores a Italo Calvino) han quedado unificados en un único punto 2.1 (ahora retitulado «Definiciones de lo clásico diferentes a la de Italo Calvino»). Puede comprobarse, asimismo, que no todas las citas posibles han sido definitivamente

seleccionadas para la versión final de nuestro esquema de redacción, como sucede, por ejemplo, con algunas de las que nos ofrecía el trabajo fundamental de Teresa Colomer. Los cambios, aunque pocos, se han hecho con sentido, toda vez que mi índice de trabajo resultaba lo suficientemente flexible.

Imaginemos por un momento que escribir es como pintar un cuadro. Normalmente, un pintor no se lanza a aplicar sin más los colores, las luces, las sombras y perspectiva que contendrá su composición directamente sobre el lienzo. Antes que nada, hará un boceto. A partir de ese boceto, hará después el dibujo. Y sobre el dibujo añadirá las capas necesarias de color, luces, sombras y perspectiva para que el cuadro adquiera su versión definitiva. Consideremos nosotros, *mutatis mutandis*, que nuestro índice de trabajo es el boceto; ahora tocaría hacer el dibujo, que será el esquema para la redacción; y después añadiremos el resto de capas, que será la redacción propiamente dicha.

Para hacer el esquema, además de la bibliografía que ya había referenciado, a partir del índice de trabajo he especificado las paráfrasis y las citas –éstas se distinguen porque van entrecomilladas «»– que haré, ya contrastadas con mis propias ideas sobre el tema. Cada futuro párrafo va introducido por un guión corto (-). Dentro de él, como puede comprobarse, se especifica y detalla el contenido que se desarrolla, pues como vemos cada idea viene introducida por un punto alto (·). Como puede comprobarse, por cierto, las ideas están ordenadas jerárquicamente, pues las principales contienen diversos niveles o, mejor dicho, subniveles de desarrollo en muchos casos. A continuación reproduzco el esquema de redacción del que me voy a valer tras desarrollar todo lo necesario mi índice de trabajo.

LOS CLÁSICOS EN LA DISYUNTIVA ENTRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA VS. EDUCACIÓN LITERARIA.

1. La educación literaria en el contexto actual de la crisis de las humanidades.

1.1. Qué se entiende por educación literaria en tal contexto.

- Condiciones bajo las que surge el concepto de educación literaria actual:
 - Todavía no vamos a definir el concepto.
 - Pero sí anticiparemos que surge como respuesta a un contexto de crisis.
 - En concreto, especificaremos que surge en un contexto de crisis de la educación humanística.
 - Y que esta crisis humanística ha tenido repercusiones: en la escuela y, por ende, en la idea de educación literaria.

1.2. Agotamiento del modelo retórico-historicista.

- La principal consecuencia de dicha crisis ha sido el abandono del llamado modelo retórico-historicista:
 - O sea, en el abandono de la idea de que la literatura servía para:
 - Proporcionar un muestrario del buen decir (modelo retórico).
 - Seleccionar las mejores muestras de ese buen decir en cada periodo histórico (modelo historicista).
 - Pese a sus debilidades, dicho modelo cumplió con dos funciones importantes en su momento:
 - Afianzó la norma lingüística.
 - Afianzó el sentido de pertenencia a una comunidad nacional determinada.



2. Definiciones canónicas de lo clásico y su problemática.

2.1. Definiciones de lo clásico diferentes a la de Italo Calvino.

- El gran problema de las definiciones de lo clásico es que, pese a todo, se siguen utilizando, pero ninguna de ellas ha sido pensada fuera de ese modelo retórico-historicista que se pretende superar, como mostrarían los siguientes ejemplos:
 - Sainte-Beuve:
 - En 1850 escribe: «no tenemos tiempo para probar ni ganas de salir a descubrir» (2001: 26).
 - Por lo que la palabra clásico adquiere su verdadero sentido una vez ya se ha formado el gusto.
 - Para poder afirmarlo necesita contar con ese repertorio bien organizado de obras que le proporciona el modelo historicista.
 - Azorín:
 - Primero, en 1915, escribe que las lecturas de los clásicos se dan «a manera de oasis en nuestro grato vivir» (1915: 11).

- Más tarde, en 1920, lo siguiente: «No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad» (1920: 15).
- Sólo que en la propia idea de posteridad va implícita la idea de historia de la literatura que se pretende superar.

· T. S. Eliot:

- En 1944 proclamaba esto: «Un clásico sólo puede existir cuando una civilización es madura y cuando una lengua y una literatura son maduras» (2004: 19).
- Al hacer descender la literatura anglosajona directamente de Virgilio, una vez más estaba razonando bajo la idea del discurrir histórico.

· Borges:

- Define un clásico como ese libro «que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad» (1997: 292).
- Con ello subraya no sólo la historicidad de los clásicos, sino también la de las lecturas.

· J. M. Coetzee:

- Se pronuncia sobre la conferencia de Eliot.
- Y acepta un concepto bastante tradicional: «clásico es aquel que sobrevive» (2005: 28).

2.2. Definición de lo clásico de Italo Calvino y problemas que plantea.

- En un ensayo famoso, *Por qué leer los clásicos*, Italo Calvino aborda el tema y da hasta catorce definiciones. Destacamos dos de ellas:

- La más famosa es la sexta:
 - Es ésta: «Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir» (Calvino, 2009: 15).
 - Invita a considerar los clásicos en función de su vitalidad.
- Pero hay otra definición la de las catorce, en concreto la octava, que plantea problemas interesantes.
 - Dice así: «Un clásico es una obra que suscita un incensante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima» (Calvino, 2009: 16).
 - El propio *Cómo leer los clásicos* es ya un libro clásico, por lo tanto, se lee como tal.

- El problema que plantea la octava definición de clásico de Calvino es que hace inservible la propia definición de clásico que él proporciona:

- Puede considerarse que hay cierto consenso en dar por buena la definición que recogen Quiles Cabrera, Palmer y Rosal Nadales, cuando definen un clásico como lo que «ha soportado el paso del tiempo y que es compartido y admirado por generaciones muy diferentes en el transcurso de los años» (2015: 91).
- Sólo que esta definición canónica da lugar a un proceso contradictorio:
 - La bibliografía sobre didáctica de la literatura habla de la necesidad de superar las limitaciones del modelo historicista.
 - Pero la definición de clásico que asume surge de él.
- Hay ciertos parámetros críticos que damos por hechos cuando pensamos en los clásicos que en realidad surgen del concepto romántico de clásico, así como de la subjetividad ilustrada:
 - La idea de que todo texto literario es un objeto construido por un sujeto enunciator autónomo.
 - La posibilidad de la captación de lo otro.

- La inercia de considerar que toda obra literaria acaba materializada bajo la forma material de un libro tal cual la conocemos hoy.
- La posibilidad de que el lenguaje hable de un referente ficticio.
- La presuposición de que toda obra literaria es un discurso socialmente trascendente suspendido en un espacio vacío.

3. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.

3.1. Concepto de enseñanza de la literatura.

- No se suele advertir la contradicción en la definición de lo clásico, pero sí se insiste en las limitaciones del paradigma historicista que representa la enseñanza de la literatura:
 - Éste resulta incapaz de hacer inteligibles hoy los clásicos.
 - En cierto modo, es así por su obstinación en una enseñanza de la literatura aferrada a tres factores:
 - La recurrencia a la filología.
 - El historicismo de los manuales.
 - La construcción de una norma retórica (modelo retórico) o moral (modelo historicista y fomento de la nacionalidad identitaria).

3.2. Concepto de educación literaria.

- En 1991, Teresa Colomer publica un artículo fundamental:
 - Propone superar el concepto de enseñanza de la literatura.
 - Y para ello, habla de la conveniencia de sustituirla por lo que ella llama educación literaria, la cual se sustenta sobre estas claves (Colomer, 1991: 21-22):
 - Facilitar a los alumnos la adquisición de una competencia lectora específica, y no tanto el conocimiento memorístico de la historia de la literatura.
 - Dicha competencia lectora específica debe favorecer el reconocimiento de la conformación lingüística del texto.
 - Asimismo, debe favorecer el reconocimiento de las convenciones que median entre el texto y el lector.



4. Conclusiones.

- La mayoría de trabajos posteriores al de Colomer han seguido esa línea:
 - Son muchos, tantos que ya no pueden consignarse todos.
 - Lo que quiere decir que se ha impuesto como un paradigma dominante.
- Pros y contras:
 - Entre los pros, citamos los siguientes:
 - Al hablar de «competencia», es decir, de procesos, esta línea va más allá del reduccionismo que consiste en entender la lectura como la interpretación de la intención de un autor.
 - Permite incorporar a la educación literaria la imaginación creativa.
 - Entre los contras citamos:
 - El concepto de educación literaria no está exento de algunos de los mitos que se le atribuyen al paradigma historicista que se pretende superar.
 - Uno de ellos, es el mito de la lectura directa, que consiste en la idea de que todo texto puede ser leído directamente por un

lector con apenas unos pocos conocimientos técnicos.

Puedes redactar este esquema como lo he hecho yo aquí, de manera lineal, o puedes valerte de un modelo de mapas conceptuales (hay aplicaciones para ordenadores y tablets pensadas para ello, por cierto). Simplemente opta por lo que te resulte más cómodo.¹ En el apartado anterior de preguntas y respuestas correspondiente a esta sección, mencionábamos que todo texto académico que se precie ha de cumplir con las cuatro propiedades básicas: coherencia, cohesión, adecuación y corrección. Pongamos por caso que me dispongo ahora a desarrollar el pimer párrafo que figura en mi esquema de redacción, que vuelvo a reproducir aquí por separado:

- Condiciones bajo las que surge el concepto de educación literaria actual:

- Todavía no vamos a definir el concepto.
- Pero sí anticiparemos que surge como respuesta a un contexto de crisis.
- En concreto, especificaremos que surge en un contexto de crisis de la educación humanística.
- Y que esta crisis humanística ha tenido repercusiones: en la escuela y, por ende, en la idea de educación literaria.

El primer y más ingenuo fallo que puedo cometer de cara a la redacción sería ofrecerle al lector un texto que no se diferencie demasiado del que tengo en mi esquema. Pongamos por caso que redacto eso de la siguiente

¹ En mi caso, de hecho, suelo optar por un sistema de mapas mentales, como es la aplicación iThoughts. Tiene la ventaja de poder conectar visualmente partes del esquema alejadas entre sí mediante un sistema de flechas, lo cual contribuye a la coherencia y la cohesión del texto, pues recordemos que un escrito coherente y bien cohesionado suele tener referencias internas. La aplicación que yo utilizo es de pago y está diseñada para el sistema Mac, pero se encuentran versiones gratuitas por la red de programas similares sin demasiada dificultad, compatibles sin problemas con PC o tablets con sistemas Android.

manera:

El concepto actual de educación literaria, que todavía no vamos a definir, surge como:

- Respuesta a un contexto de crisis.
- En concreto, como respuesta a un contexto de crisis humanística.

Puede decirse que ha tenido repercusiones en dos ámbitos:

- En la escuela.
- En la idea de educación literaria propia de la escuela.

Es posible que a muchos estudiantes les parezca que esto no es especialmente grave. Total, los contenidos no sólo están, sino que aparecen de manera clara y –dirán muchos– didáctica, al exponerse de manera breve y visual. Recordemos, no obstante, nuestra máxima: *escribir es un acto de amabilidad*. Cuando redactamos de manera esquemática, de algún modo, estamos siendo descorteses con quien nos lee, puesto que el hecho de que en nuestra cabeza esté clara la relación entre los distintos puntos que figuran en nuestro esquema no quiere decir que deba estarlo también, como por arte de magia, en la mente del lector. Un texto así redactado incumple las cuatro propiedades básicas en mayor o menor grado: no es *coherente*, puesto que aunque dé la impresión de que la información está ordenada de forma lógica, comprensible y estructurada, lo cierto es que ignora las convenciones y fórmulas convencionales de un texto académico que ayudan a su inteligibilidad; no está *cohesionado*, pues si prescindimos de los conectores y enlaces que ponen en relación una idea con otra, por más que los sustituyamos por guiones, obligamos al lector a que establezca ese tipo de conexiones por su cuenta, toda vez que nosotros hemos eludido la responsabilidad de hacerlo en tanto autores; no es un texto *adecuado* a la situación comunicativa, puesto que ese tipo de redacción

puede servir, como mucho, para proyectar en clase una presentación que luego se desarrolla acompañada de un discurso oral, pero en ningún caso como texto académico que va guiando al lector por nuestro discurso; y, por supuesto, no es un texto *correcto* desde el punto de vista de la norma lingüística, dado que el uso de los signos tipográficos y ortográficos, como puedan serlo los guiones, tiene en español unas convenciones que estamos desoyendo al emplearlos de manera un tanto gratuita.

Tampoco sería buena idea prescindir de este tipo de redacción telegramática, y por lo tanto empobrecedora, sustituyéndola por otra con más desarrollo sintáctico pero poco consciente de lo que es un párrafo (recordemos que una unidad de sentido en torno a una idea). Por ejemplo, el texto resultaría algo más caótico si lo dispusiera así:

No vamos a definir todavía el concepto de educación literaria tal como se entiende en la actualidad, pero sí empezaremos por consignar que éste surge como respuesta a un contexto de crisis y, en concreto, como respuesta a un contexto de crisis de las humanidades.

Puede decirse que tal concepto ha tenido repercusiones en dos ámbitos: en la escuela, y en la idea de educación literaria propia de la escuela.

Tampoco en este modo de redactar verá mucha gente nada malo. Sin embargo, hay un problema más difícil de detectar en primera instancia, pero que a la larga se evidenciaría demasiado en la lectura: de este modo se utilizan dos párrafos distintos para lo que en realidad sólo necesitaríamos uno, en tanto la idea principal de ambos no es otra que la de señalar que el concepto de educación literaria, tal como se entiende en la actualidad, se produce en una coyuntura de crisis de la educación humanística. Así redactado, da la impresión de que nuestra escritura es algo nerviosa y de que no hemos planificado

demasiado nuestro texto, sino que nos hemos limitado a dejar caer sobre el papel las ideas de manera un tanto espontánea y conforme nos iban viniendo a la cabeza, sin desarrollar y sin jerarquizar qué componentes son principales y cuáles secundarios.

Como decíamos un párrafo contiene una idea principal y una jerarquización de ideas secundarias o terciarias con respecto a ella. La principal del que nosotros queremos desarrollar ya la hemos dicho, así que pedimos disculpas por la redundancia: el concepto de educación literaria, tal como se entiende en la actualidad, se produce en una coyuntura de crisis de la educación humanística. Junto a ésta, hay otras ideas secundarias, como puede serlo el hecho de que tal crisis, para tener repercusiones en la educación literaria, ha de tenerlas antes en la escuela. Para redactarla con propiedad puedo proceder, recordemos, de manera deductiva o inductiva.

Si procedemos de manera deductiva, la tesis principal irá al final. Yo propondría, por ello, una redacción en un único párrafo, bien desarrollado sintácticamente, que fuera más o menos así:

La escuela actual no es ajena al contexto generalizado de crisis de la educación humanística, como ejemplificaría la introducción progresiva en sus prácticas cotidianas de elementos curriculares con carácter supuestamente técnico, siempre en detrimento de otros que históricamente han venido avalados por su pertenencia a una sólida tradición sustentada sobre las llamadas letras de humanidad. Como consecuencia de esto, el concepto de educación literaria, que como veremos empieza a implantarse entre nosotros durante la última década de siglo XX, presentándose a sí mismo en tanto alternativa a un tipo de práctica docente, la enseñanza de la literatura, basada en el estudio diacrónico de un canon de obras literarias, no sólo surge en el seno de ese contexto de crisis, sino que viene a cerrar en falso una respuesta específica ante ella.

Y si procedemos de manera inductiva, lo haremos al



revés: primero viene la idea principal, y luego las ideas secundarias sobre las que se sustenta:

El concepto de educación literaria, que como veremos empieza a implantarse entre nosotros durante la última década de siglo XX, presentándose a sí mismo en tanto alternativa a un tipo de práctica docente, la enseñanza de la literatura, basada en el estudio diacrónico de un canon de obras literarias, no sólo surge en el seno de ese contexto de crisis, sino que viene a cerrar en falso una respuesta específica ante ella. Ello se explica porque a escuela actual, al fin y al cabo, no es ajena al contexto generalizado de crisis de la educación humanística, como ejemplificaría la introducción progresiva en sus prácticas cotidianas de elementos curriculares con carácter supuestamente técnico, siempre en detrimento de otros que históricamente han venido avalados por su pertenencia a una sólida tradición sustentada sobre las llamadas letras de humanidad.

Muchos lectores de esta guía notarán, estoy seguro, que estos dos párrafos que proponemos como ejemplo de buena praxis no se parecen demasiado ya a lo que teníamos en nuestro esquema de redacción. Esto, sin embargo, no es un mal síntoma: significa que nos hemos valido de las ideas principales que teníamos anotadas en tal esquema sin reproducirlas –valga una vez más la redundancia– esquemáticamente. No obstante, tales ideas no sólo están, que es al fin y al cabo lo importante, sino que están, además, redactadas de una forma que resulta respetuosa con la inteligencia del lector y que no subestima su capacidad de comprensión lectora. Están, en suma, redactadas de una forma *amable*.

En la página web en que se haya alojada esta guía, en la sección Documentos > Documentos de refuerzo > Documentos importantes ([enlazada aquí](#)), se hallará una versión final redactada del esquema que hemos propuesto en este apartado. Como recomendación, propongo que lo leas teniendo el esquema delante y observando de qué modo he ido desarrollando todos y cada uno de

los párrafos aquí propuestos. De cómo he ido introduciendo las citas, así como de algunas cuestiones de estilo, nos ocuparemos en las dos secciones que siguen a ésta.



El movimiento se
demuestra andando

