

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y LA EXPRESIÓN ESCRITA

XVI SIMPOSIO de la FASPE
Procesos necesarios para la lectura
Proyectos intercentros de escritura y lectura
150 aniversario del nacimiento de
BLASCO IBAÑEZ

LITERATURA
MARÍA DE MAEZTU
ERNESTINA DE CHAMPOURCIN
THOMAS BERNHARD
JAVIER MARÍAS
GONZALO TORRENTE BALLESTER
NARRATIVA HISPANOAMERICANA
Bioy Casares, Jorge Luis Borges,
Julio Cortázar, Carlos Fuentes

OPINIÓN
¿Cabe hablar de “Progreso Cultural”?

RINCÓN del ARTE y del TEATRO
27 FLAMENCO / ANTÍGONA / OLEANNA
SUEÑO DE UNA NOCHE DE VERANO

RESEÑAS
“Personajes femeninos de la literatura en los
Grandes Ballets de Marius Petipa”
Zorrilla. Su vida y sus obras.

Este número se edita después de un interesante y grato congreso que celebró el 150 aniversario del nacimiento de Vicente Blasco Ibáñez, que tuvo el hospicio del Ayuntamiento de Valencia y de la Casa Museo Blasco Ibáñez.

En ese encuentro se debatió acerca de la situación actual de la enseñanza de la comprensión y expresión escrita en lengua y literatura en Secundaria y Bachillerato. Fruto de esta conversación se presentan los artículos “Los procesos necesarios para lectura” de Santiago Sevilla Vallejo y el proyecto intercentros de escritura y lectura de María Casal de Arriba, Manuel Díaz-Faes González, María Mar Frieria Moreno y Rosa Ana García Zapico.

A continuación, se recogen dos trabajos literarios que se expusieron en el congreso: Ana L. Baquero Escudero desarrolla las variaciones y recurrencias en la narrativa de Blasco Ibáñez y Magdalena Aguinaga estudia a María de Maeztu y Ernestina de Champourcin.

En tercer lugar, se profundiza en las obras de autores del siglo XX: Thomas Bernhard, Javier Marías, Bioy Casares, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Carlos Fuentes y Gonzalo Torrente Ballester; y se reflexiona sobre el progreso cultural.

En cuarto lugar, se ofrecen valoraciones de espectáculos. Y, por último, se presentan reseñas de la publicación *Zorrilla. Su vida y sus obras* y de la defensa doctoral de Isabel Segura Moreno.

Asimismo, abrimos la convocatoria para nuevos artículos y para incorporar nuevos revisores a la revista. Quienes estén interesados, pueden escribir a calamofaspe@gmail.com



Este nº 66 de la revista Cálamo-FASPE ha sido realizado con la ayuda de la asociación de artistas de Granada
Taller de Arte Vimaambi
Cuesta de San Gregorio nº 30-38
18010 Granada
Tlfs. 958 227 334 y 689 781 455
www.vimaambi.com



REVISTA CÁLAMO FASPE:

DIRECTOR: Santiago Sevilla Vallejo (Universidad de Alcalá).
SECRETARIO: Cristóbal San Miguel Lobo (UNED).

COMITÉ CIENTÍFICO Y ASESOR:

Aderrahmane Belaichi (Universidad Rey Saúd, Arabia Saudí).	Luis Alberto Hernando Cuadrado (Universidad Complutense).
Ramón Almela Pérez (Universidad de Murcia).	Javier Huerta Calvo (Universidad Complutense). Fernando Lázaro Mora (Universidad Complutense). Óscar Loureda Lamas (U. de Heidelberg, Alemania). Domingo Luis Hernández (La Laguna, Tenerife).
Manuel Alvar Ezquerro (Universidad Complutense).	Luis Luque Toro (Universidad Ca' Foscari, Venecia).
Pedro Álvarez de Miranda (Universidad Autónoma de Madrid).	José Martínez (Modern Languages. The University of Texas-Pan American).
Enrique Baena Peña (Universidad de Málaga).	Diego Martínez Torrón (Universidad de Córdoba).
Hugo Óscar Bizzarri (Université de Fribourg, Suiza).	José Antonio Pascual (Universidad Carlos III).
Alberto Blecuca (Universidad Autónoma de Barcelona).	Felipe B. Pedraza Jiménez (Universidad de Castilla-La Mancha).
José Manuel Blecuca (Universidad Autónoma de Barcelona).	Margarita Porcar Miralles (Universidad de Castellón).
Ignacio Bosque Muñoz (Universidad Complutense).	Antonio Rey Hazas (Universidad Autónoma de Madrid).
J. Jesús de Bustos Tovar (Universidad Complutense).	Sara Robles Ávila (Universidad de Málaga).
José Luis Calvo Carilla (Universidad de Zaragoza).	Ana M ^a Rodado Ruiz (Universidad de Castilla-La Mancha).
Patrick Charaudeau (U. XIII de París y Centre d'Analyse du discours).	José Romera Castillo (UNED).
Luis Cortés Rodríguez (Universidad de Almería).	José Carlos Rovira (Universidad de Alicante).
Antonio Cortijo Ocaña (University of California, Santa Barbara).	Guillermo Rojo Sánchez (Universidad de Santiago de Compostela).
Francisco Crosas López (Universidad Castilla-La Mancha).	Jesús Sánchez Lobato (Universidad Complutense).
M ^a Teresa Echenique Elizondo (Universidad de Valencia).	Santos Sanz Villanueva (Universidad Complutense).
Inés Fernández Ordóñez (Universidad Autónoma de Madrid).	Ramón Sarmiento González (Universidad J. Carlos I).
Carlos Galán Lorés (Presidente del Ateneo de Cantabria).	Jorge Urrutia Gómez (Universidad Carlos III).
Fernando García Lara (Universidad de Almería).	Carmen Vaquero Serrano (IES. Alfonso X de Toledo).
Pilar García Moutón (CSIC).	Darío Villanueva Prieto (Universidad Santiago de Compostela).
José Luis Girón Alconchel (Universidad Complutense).	Juan Felipe Villar Dégano (Universidad Complutense).
Ángel Gómez Moreno (Universidad Complutense).	José María Viña Liste (Universidad Santiago de Compostela).
Leonardo Gómez Torrego (CSIC).	
Felipe González Alcázar (Universidad Complutense).	
Salvador Gutiérrez Ordóñez (Universidad de León).	

CONSEJO DE REDACCIÓN:

aragón: José Francés.	Madrid: Pedro Hilario Silva y Juan de la Cruz Martín Sanz.
balears: María de la Trinidad Sbert Haro.	navarra: Carmen Pinillos y Javier de Navascués.
canarias: Marcos Matías González y Zebensui Rodríguez Álvarez.	país Vasco: Marcos Cadenato.
cantabria: Alejandro Fernández y Raquel Gutiérrez Sebastián, Eva Llana Pérez.	faspe: Juan Carlos Pantoja Rivero, Laura Espí Jimeno, Lourdes Bravo Sánchez, Ester García de la Rosa, Pilar María Huerta Alonso, Patricia Iglesias Vilas, María Juan Torres, Marina Martín Baz y Javier Pérez-Castilla Álvarez.
castilla-La Mancha: Reyes Santiago Ostos y Beatriz González Gallego	
cataluña: Guillem Vallejo Forés y Francisco de Pedro.	
galicia: Ana Luisa Posada Luaces y Aldo Daparte Jorge.	

REALIZACIÓN TÉCNICA: Diseño y Maquetación: Taller de Arte Vimaambi - <http://www.vimaambi.com>

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL (FASPE):

Correo electrónico: faspe2017@gmail.com

Normas de publicación: última pagina

EDITA: Asociaciones de Profesores de Español Federadas:

María Moliner, Aragón. Gaspar Melchor de Jovellanos, Baleares. elio Antonio Denébrija, Canarias. Gerardo Diego, Cantabria. Garcilaso de la Vega, Castilla-La Mancha. Juan Boschán, Cataluña. Álvaro Cunquero, Galicia. Francisco de Quevedo, Madrid. Julio Caro Baroja, Navarra. Miguel de Unamuno, País Vasco.

Las opiniones vertidas por los colaboradores de esta Revista no son necesariamente compartidas por los responsables de su publicación. Es este un espacio donde la voz de todos los profesionales de la lengua y literatura españolas tiene cabida, partiendo de que, desde su condición de atalayas del pensamiento hispano, poseen todo el derecho a que sus reflexiones y pensamientos sean escuchados por sus colegas; y también la obligación moral de compartirlos.

ÍNDICE:

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

1/ LA AVENTURA INTERMINABLE. ALGUNAS CLAVES SOBRE LA MOTIVACIÓN
Y LOS PROCESOS DE LECTURA

por Santiago Sevilla Vallejo (pág. 1 / 6)

2/ COMPARTIR CREACIONES: PROYECTOS INTERCENTROS DE ESCRITURA
Y LECTURA COMO PROPUESTA METODOLÓGICA

Por M^a Casal de Arriba - Manuel Díaz-Faes González - M^a Mar Frieria Moreno - Rosa Ana García Zapico
(pág. 7 / 13)

XVI SIMPOSIO FASPE - CONFERENCIA DE APERTURA

3/ VARIACIONES Y RECURRENCIAS LITERARIAS EN LA NARRATIVA DE BLASCO IBÁÑEZ

Por Ana L. Baquero Escudero (pág. 14 / 22)

LITERATURA

4/ DOS ILUSTRES ALAVESAS EN EL LYCEUM CLUB:
MARÍA DE MAEZTU Y ERNESTINA DE CHAMPOURCIN

Por Magdalena AGUINAGA (pág. 23 / 30)

5/ POÉTICAS DE LA ERRABUNDIA: UNA APROXIMACIÓN COMPARADA
A LA OBRA DE THOMAS BERNHARD Y JAVIER MARÍAS

Por Alejandro Gil Redondo (pág. 31 / 39)

6/ EL DOBLE EN LA NARRATIVA HISPANOAMERICANA

Por Manuel Zuloaga Jiménez (pág. 40 / 45)

7/ GONZALO TORRENTE BALLESTER ENTRE LAS AULAS Y EL PERIÓDICO

Por Soledad Cuba López y David Pérez Álvarez (pág. 46 / 52)

OPINIÓN

8/ ¿CABE HABLAR DE “PROGRESO CULTURAL”?

Por ANTONIO BARNÉS VÁZQUEZ (pág. 53 / 57)

RINCÓN DEL ARTE: 27 *FLAMENCO* por Javier Pérez Castilla (pág. 58)

EL RINCÓN DEL TEATRO: *ANTÍGONA / SUEÑO DE UNA NOCHE DE VERANO / OLEANNA* (pág. 59 / 62)

RESEÑAS: “PERSONAJES FEMENINOS DE LA LITERATURA EN LOS GRANDES BALLETS DE MARIUS PETIPA”
ZORRILLA. SU VIDA Y SUS OBRAS. (pág. 63 / 65)

LA AVENTURA INTERMINABLE. ALGUNAS CLAVES SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LOS PROCESOS DE LECTURA.

Por Santiago Sevilla Vallejo
Universidad de Alcalá - santiago.sevilla@uah.es

Resumen: Existe un gran consenso acerca de la importancia de fomentar una adecuada comprensión lectora entre nuestros alumnos. Este objetivo es un gran reto que conecta procesos psicológicos, contenidos lingüísticos y pragmáticos y aplicaciones didácticas que fomenten la motivación y el conocimiento de los procesos de lectura. En este trabajo estudiamos el estado de la cuestión y lo aplicamos a *La historia interminable* de Michael Ende, que ejemplifica todo el proceso de lectura: desde el impulso por el que una ficción puede servir para reflexionar sobre la propia vida, pasando por el crecimiento de la identidad hasta la solución de los propios problemas. **Palabras clave:** motivación, procesos de lectura, identidad, modelo lector.

Abstract: There is a consensus about the importance of promoting an adequate reading comprehension among our students. This objective is a big challenge that connects psychological processes, linguistic and pragmatic contents and pedagogical implementations that foster motivation and knowledge of reading processes. In this paper, we study the state-of-the-art and we apply it to *The neverending story*, which exemplifies the whole reading process: from the first impulse to rethink oneself life, through the identity growth to a solution of oneself problems. **Keywords:** Motivation, Reading Processes, Identity, Reading Model.

¿POR QUÉ LEEMOS FICCIONES?

Las ficciones tienen un valor antropológico aplicable a distintos ámbitos. A través de ellas, el ser humano desarrolla su pensamiento simbólico, su imaginación y se enfrenta de manera lúdica a situaciones conflictivas. Además, tal como han estudiado David Comer Kidd y Emmanuel Castano, las ficciones aumentan la empatía de los individuos: «Fiction seems also to expand our knowledge of others' lives, helping us recognize our similarity to them» (2013: 1). Por otra parte, las ficciones son necesarias para transmitir los conocimientos y la identidad de cada uno de los grupos sociales que forman la sociedad y de la sociedad en su conjunto. En otras palabras, «humanity has survived thanks to our ability to tell fictional stories» (Nikolajeva, 2016: 5).

La narración se ocupa de dar significado a la experiencia, la cual no tiene naturaleza en sí misma o, en palabras de Marcos Roca, el sujeto no es una esencia a priori (Sevilla Vallejo, 2017b: 291). Los hechos son neutros hasta el momento en que se los valora de una determinada manera: «una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada» (Ricoeur, 2006: 17). La ficción es la parte de la narración que se ocupa de contar no los

hechos, ocurridos, sino los hechos posibles tanto en esferas de realidad realistas como en esferas de realidad fantásticas. La ficción ocupa un espacio muy importante en el desarrollo del ser humano porque permite trascender lo acontecido para experimentar mundos posibles. Asimismo, permite ahondar en los misterios de la condición humana. «Nada es lo que parece, y más allá de lo que vemos cada día, de lo puramente fáctico, existe una realidad oculta de la que apenas sabemos nada, pero hacia la que debemos encaminarnos» (Martín Garzo, 2003: 12). Si tomamos narración como el proceso por el que se desarrolla el discurso de un relato, este evoluciona de la siguiente manera:

Se puede decir que en toda historia narrada se encuentran dos clases de tiempo: por una parte una sucesión discreta, abierta, y teóricamente indefinida de sucesos (es posible preguntar en todo momento: ¿y después? ¿Y después?); por otra parte, la historia narrada presenta otro aspecto temporal caracterizado por la integración, la culminación y la clausura (clôture), gracias a la cual la historia recibe una configuración. En este sentido, diré que componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión (Ricoeur, 2006: 11).

En un primer momento, la narración es una sucesión de hechos sin fin, en la que se establece una

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

relación de causa y efecto o simplemente las acciones son casuales. En un segundo momento, se otorga al conjunto un cierto significado por el que las partes del relato representan pasos de un desarrollo con un mensaje establecido, en el que luego puede haber diversas interpretaciones, pero no cualquiera. La narración ofrece tanto a quien la escribe como a quien la lee una cierta visión del mundo. El escritor traslada a una novela una serie de experiencias, acontecidas parcialmente o totalmente inventadas y el lector las comprende en la medida que las ha vivido o las ha imaginado previamente. «Scripts and schemas are not innate, but based on experience. Readers engage with fiction through recognition of schemas or acknowledgement of deviation from schemas, the latter demanding attention and memory that allow adjustment and restructuring» (Nikolajeva, 2016: 17). La lectura amplía las posibilidades intelectuales de nuestros alumnos porque va poblando su imaginario con esquemas que sirven para representar la experiencia humana.

La lectura es una fuente muy valiosa para construir la identidad personal. Tal como señalan Esteban-Guitart, Nadal y Vila:

La identidad aparece como una historia de vida, con escenas, ambientes, personajes, objetivos y temas. Reconstruimos el pasado y anticipamos el futuro en términos narrativos que nos permiten conferir intencionalidad, integrar los sucesos y dotar de unidad y propósito nuestras vidas (2010: 80).

De modo que la lectura de ficciones ofrece al alumno criterios para entenderse a sí mismo, a los demás y al mundo que le rodea (Sevilla Vallejo, 2016: 11).

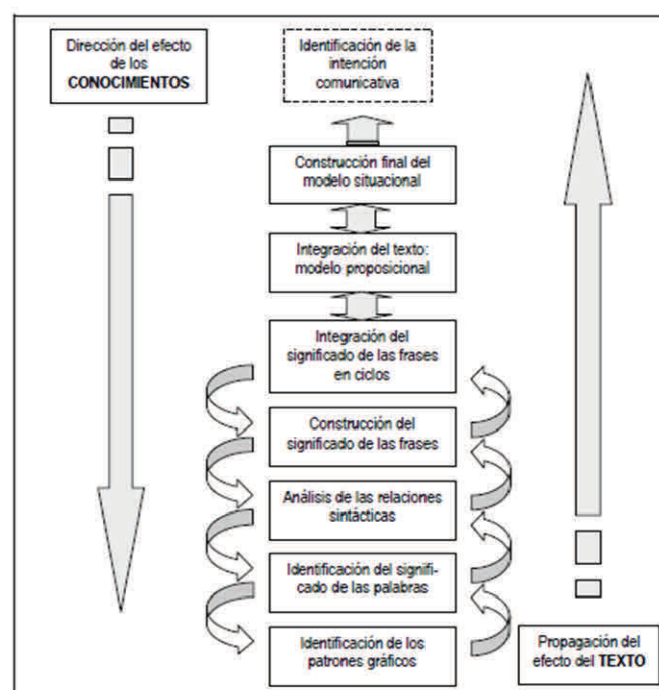
La lectura en el aula

Antes de trabajar la lectura con nuestros alumnos, debemos considerar la situación comunicativa que representa (Sevilla Vallejo, 2016). La lectura implica mucho más que la comprensión de un texto. A continuación se recogen algunas recomendaciones a la hora de plantear la lectura en el aula.

En primer lugar, es preciso tener presentes las funciones de la lectura y programar cuáles queremos trabajar: «Los nuevos lectores deben saber identificar, interpretar, discriminar, clasificar, examinar, criticar, contrastar y construir ante la diversidad de textos y contextos de lectura que nos rodean»

(Martínez, 2016: 4). De manera que cualquier actividad didáctica que se plantee debe especificar qué facetas de la comprensión lectora se van a trabajar, de las anteriormente mencionadas u otras que plantee el profesor.

En segundo lugar, hay que tener presente lo siguiente: «Motivación y procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión» (Alonso Tapia, 2005: 2). La motivación vendrá dada por los intereses de los alumnos. La lectura puede ser para ellos una fuente de descubrimientos: «our cognitive and emotional engagement with fiction is to a high degree dependent on surprise» (Nikolajeva, 2016: 36). Según Jesús Alonso Tapia, la motivación depende de las creencias que tenemos los lectores respecto al objetivo que debemos conseguir y las creencias respecto a lo que implica comprender. La comunidad docente es consciente de la necesidad de fomentar una lectura activa entre los alumnos y para ello debemos tener presente que «siempre leemos con un propósito» (Alonso Tapia, 2005: 14). El profesor debe conocer muy bien a sus alumnos para escoger textos y transmitirlos de manera que generen la fascinación que la literatura potencialmente tiene. Los procesos de lectura son tanto ascendentes como descendentes, aunque estos pueden ser separados con el fin de estudiarlos teóricamente:



ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

Los procesos ascendentes se refieren a una serie de pasos desde los rasgos textuales más simples hasta los más complejos: patrones gráficos, palabras, relaciones sintácticas, significado de las frases (por separado), significado de las frases en ciclos (conjuntos de frases), integración del texto (construcción del significado global del texto) y construcción del modelo situacional (relacionar lo anterior con el contexto en el que surge). De este modo, podemos entender que la lectura sigue en parte una cadena analítica en la que se va accediendo e incorporando los rasgos textuales cada vez más elaborados. El texto se abriría poco a poco al lector, el cual tendría que ir sumando estos rasgos hasta llegar a la comprensión completa del texto. Por otro lado, los procesos descendentes representan el camino contrario. En este caso, el modelo representa a un lector experto cuyo conocimiento guía la lectura del texto. De este modo, se realiza el camino contrario, por el que el conocimiento del contexto y la capacidad de establecer un significado global guía el proceso de lectura: significado de las frases en ciclos, significado de las frases, relaciones sintácticas, palabras y patrones gráficos. La combinación de los procesos ascendentes y descendentes da: «el modelo interactivo, que considera la lectura como un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva y simultánea, cuatro componentes: el escritor, el lector, el texto y el contexto en el cual ocurre todo el proceso» (Martínez, 2016: 17).

En tercer lugar, los profesores debemos reflexionar acerca de la situación de lectura que debe darse para que nuestros alumnos sean capaces de comprender en profundidad los textos. Jesús Alonso Tapia señala que se compone de los siguientes aspectos:

- a) El entorno a crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad.
- b) El tipo de objetivos a conseguir con la enseñanza de la lectura.
- c) Las estrategias docentes que permiten conseguir esos objetivos teniendo en cuenta el modo en el que aprendemos.
- d) Los apoyos que cabe proporcionar a la hora de presentar los textos que van a utilizarse para la lectura, textos dentro de los que incluimos no solo los exclusivamente diseñados para su uso en la enseñanza de la lectura, sino cualquier texto escolar. (Alonso Tapia, 2005: 15)

De modo que el planteamiento didáctico debe establecer las intervenciones precisas del profesor para

favorecer que el alumno pueda alcanzar los objetivos establecidos.

En cuarto lugar, el profesor debe asegurarse de que los textos sean accesibles a los alumnos, tanto a nivel semántico como a nivel estructural:

para que los alumnos sean capaces de identificar adecuadamente las ideas principales de un texto es preciso no sólo que tengan un conocimiento adecuado del vocabulario del mismo, sino también que sean capaces de representarse de modo adecuado las relaciones jerárquicas entre las ideas contenidas en él y, además, conocer, en función de la estructura del texto, qué es lo que han de hacer o, lo que es igual, qué estrategia deben aplicar para identificar la idea principal (Alonso Tapia et al., 1992: 100)

Es decir, el profesor debe enseñar o pedir que los alumnos investiguen ciertas palabras importantes para comprender el significado del texto y debe mostrar las partes que componen el texto y qué funciones cumplen en el significado global del texto o tema.

En quinto lugar, hay que guiar al alumno para que aprenda el proceso de lectura y sea capaz de regularlo por sí mismo:

El proceso de lectura bien planificado debe perseguir no solo la motivación y el dominio del proceso, sino guiar al alumno en el conocimiento del mismo proceso lector. Aquellos alumnos que leen abundantemente de acuerdo a un método comprensivo pueden desarrollar una comprensión metacognitiva de la lectura y así regular su proceso lector en futuras ocasiones (Alonso Tapia, 2005: 13).

La lectura no es solo acceder a un texto, sino reflexionar sobre el lenguaje, tanto en su contenido como en su construcción y permite al alumno comprender mejor lo que ocurre dentro y fuera del aula. Todo lo dicho se podría resumir a lo que dice Charity a Sid en la novela *En lugar seguro*: «Los maestros hacen crecer a la gente de muchos modos, no se limitan a los temas que tratan» (Stegner, 2013: 105).

Bastián Baltasar Bux lee/construye una vida diferente

La historia interminable es un buen ejemplo para entender el proceso de lectura porque cuenta la historia de un niño al que un libro le cambia la vida. La literatura infantil en especial y la literatura juvenil también en buena medida tienen una característica particular en cuanto al tipo de comunicación que establecen: «Children's literature is a unique literary mode in that the sender and the receiver of the text are by definition on different cognitive levels»

(Nikolajeva, 2016: 4). Cuando escogemos lecturas para nuestros alumnos tenemos que tener presentes las anteriores recomendaciones. En este caso, simplemente tomamos la obra de Michael Ende como ejemplo del proceso de lectura.

Al comienzo de la novela de Michael Ende, Bastián está en una situación muy complicada: su madre ha muerto, su padre está deprimido y él está acoplado y se considera un desastre. Un día entra en la librería de Karl Honrad Koreander. Aprovechando un descuido de este, Bastián se lleva el libro que estaba leyendo el señor Koreander y se encierra a leer en el desván de su colegio. En ese libro se entera de que la Emperatriz Infantil está en peligro y que él es la única esperanza de salvarla (39). Bastián lee con tal pasión que acaba dentro de la misma historia y allí descubre el valor y la confianza que le faltan en el mundo real. La lectura abre un mundo de posibilidades, entre ellas la esperanza de una vida diferente y mejor. «What is hope? Emotion? Cognition? Coping mechanism? Or maybe all of the above? There is a consensus that hope is related to the future and has a positive aspect» (Jacoby, 2003: 299). La esperanza juega un papel muy importante en *La historia interminable*. Tanto Bastián como personaje real (281) como los personajes ficticios necesitan de ella para seguir adelante (138). De esta manera nos enseña Ende que una faceta esencial del ser humano es su capacidad para proyectarse como capaz de seguir adelante. Sin esto la fantasía desaparece y el ser humano se hunde en la tristeza.

La implicación de Bastián Baltasar Bux representa que «es un lector activo, que construye el significado del texto que lee y esto le lleva a transformarse a través de la lectura» (Filmer, 1992:80). La lectura activa es una experiencia real y que, por tanto, transforma la manera en que el lector se entiende a sí mismo, se relaciona con los demás y percibe el mundo que le rodea. La lectura puede ser una actividad muy motivadora si transmitimos a los alumnos la libertad que ofrece: «Bastian's journey in Fantastica explores Steiner's idea of free will as an underlying principle» (Schaefer, 2008: 28). El caso de Bastián, que pasa de una vida deprimente a vivir extraordinarias aventuras en la ficción, es un ejemplo de cómo la lectura sirve para explorar la realidad de manera ficcional. Siguiendo con este paralelismo entre lo que descubre Bastián y lo que puede descu-

brir cada uno de nuestros alumnos, Harald Grønemann nos diría que el lector lleva a cabo un proceso de individuación, en el que puede aceptarse a sí mismo y ganar una visión positiva sobre el mundo. Así como integra sus aspectos inconscientes y conscientes para llegar a una actitud más adaptativa (Schaefer, 2008: 28).

La historia interminable pertenece al género de literatura de iniciación, en la que asistimos a la lucha de un protagonista por definir su propia identidad y encontrar su lugar en el mundo. La identidad tiene un valor muy importante para el crecimiento humano porque, como aseguran Pablo del Río y Amelia Álvarez, “la función de la identidad personal es dirigir, planificar y regular nuestras vidas” (Esteban-Guitart, Nadal y Vila, 2010: 81). Para ello, Michael Ende hace lo siguiente: «deliberately provides his readers with recognizable patterns and images, in order to stimulate reflection around them» (Nikolajeva, 2008: 31). El autor toma diferentes imágenes que expresan momentos de transición evolutiva para construir el proceso por el que pasa Bastián en la construcción de su propia identidad. Todo ello «symbolises, perhaps, the realm of the subconscious mind, where archetypal images and shapes are manifested and from which the imagination springs» (Filmer, 1992: 82). Los miedos, los problemas y las confusiones de Bastián representan a las de cualquier persona que va construyendo su historia. El mismo Michael Ende añadió que a los conflictos inseparables del crecimiento humano se unen ciertos problemas de la sociedad en la que vivimos:

For this is the story of a boy who loses his inner world, his mythical world, in a night of crisis, of life-crisis; it dissolves into Nothing and he must jump into this Nothing; we Europeans must do this, too. We have succeeded in dissolving all values, and now we must jump in, and only through the courage to jump in, into this Nothing, can we reawaken our very own, our most inner creative forces and build a new Fantastica, that is, a new world of values (Schaefer, 2008: 29).

La historia interminable nos anima a enriquecer el mundo interior de nuestros alumnos con la imaginación. Bastián consigue «mejorar su autoestima y valorar lo que tiene en su vida real» (Arenas, 2017: 2) y a que su vida está formada tanto por el mundo real

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

como por el ficticio. Bastián se adentra en la ficción y esta enriquece su imaginario, pero después debe regresar a casa con su padre y a sus clases para enfrentarse al mundo real. *La historia interminable* muestra que, a través de la lectura, Bastián y nuestros alumnos pueden conseguir una identidad fuerte que les permita conducir sus vidas. La lectura ofrece modelos a los alumnos que les pueden servir para crecer. Así le ocurre a Bastián cuando lee las aventuras de Atreyu, «un explorador capaz de encontrar su camino en lo intransitable y de no retroceder ante ningún peligro ni ningún esfuerzo; en una palabra: un héroe» (39). Tal como ha estudiado Tatjana Schaefer: «Being a Fantastican, a pure fantasy creation, Atreyu is the ideal person for these instructions. Only in a fantasy world could a young hero act entirely intuitively, un-judgingly, un-selfconsciously, with no ulterior motive whatsoever» (2008: 31). Además, los modelos sirven al lector para integrarse en la sociedad. En este sentido, Esteban Guitart, Nadal y Vila señalan que la «identidad sociocultural (es) aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, junto con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia» (2010: 82). Bastián abandona su cobardía para enfrentarse a todos los peligros que se presentan porque siente que él es parte de Fantasia y, cuando regresa al mundo real, es capaz de enfrentarse al posible castigo por haber desaparecido durante horas y por haber robado un libro (Arenas, 2017: 3).

La lectura activa con la que Bastián enriquece su imaginario y construye una identidad más fuerte y saludable le lleva a crecer. «Es por ello que Bastián ha conseguido afrontar su vida de una manera responsable, positiva y madura, intentando ser una mejor persona y, así, encontrar su lugar en el mundo, cerrando el círculo de la evasión» (Arenas, 2017: 2). Bastián descubre el poder de la imaginación para vivir grandes aventuras y para madurar como persona. «Because Bastian has learned to free himself from external influences in Fantastica, and has come to his deepest truest wish based entirely on his conceptual thinking and internal moral impulse, this can now serve him as a model for further decision-making» (Schaefer, 2008: 33).

En conclusión, la lectura tiene un valor fundamental en la construcción de la identidad porque el lector experimenta las aventuras de los personajes, de forma que define sus propios sentimientos, pensamientos y forma de comportarse. Esto ayuda a los alumnos a adquirir conocimientos académicos como a desarrollar habilidades que les serán útiles para su vida. Asimismo, el profesor debe estructurar la lectura de sus alumnos, teniendo presente las funciones de la lectura, la motivación y los procesos cognitivos de lectura, la situación de lectura, facilitar el acceso a los textos y cómo llevar al alumno a que regule su proceso de lectura. Por último, se ha estudiado *La historia interminable* como un ejemplo en el que un lector activo encuentra recursos en la lectura para superar sus miedos y dificultades y para construir una identidad más fuerte.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, Jesús, Carriedo López, Nuria, González Alonso, Elena y Mateos Sanz, María del Mar (1992): *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica.

Alonso Tapia, Jesús (2005): «Claves para la enseñanza de la comprensión lectora», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario de 2005, pp. 63-93.

Arenas Kohler, Michelle (2017): «La Historia Interminable. ¿Cómo se desarrolla la identidad del protagonista?». <https://www.researchgate.net/publication/317687817>
[La Historia Interminable Como se desarrolla la identidad del protagonista](https://www.researchgate.net/publication/317687817) [23/06/2017]

Del Río, Pablo y Álvarez, Amelia (1997): «¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad», en Amelia Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 101-131.

Ende, Michael (1979): *La historia interminable*, Barcelona, Círculo de lectores.

Esteban-Guitart, Moisès, Nadal, Josep Maria, y Vila, Ignasi: «La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural», en *Límite*, 2010, 5, 21, pp. 77-94.

Filmer, Kath (1992): *Scepticism and Hope in Twentieth Century Fantasy Literature*, Ohio, Bowling Green State University Popular Press.

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

Jacoby, Rebecca (2003): "The neverending story: a model for the 'work of hope'". Rebecca Jacoby y Giora Keinan. *Between Stress and Hope: From a Disease-Centered to a Health-Centered Perspective*, Londres, Praeger.

Kidd, David Comer y Castano, Emanuele: "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind", en *Science*, 2013, 342, pp. 377-380.

Martín Garzo, Gustavo (2003): "La literatura como fascinación". *Bibliotecas para todos: la lectura y los servicios especializados*, Madrid, Actas de las Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y escolares, pp. 13-28.

Martínez Albarrán, Rocío (2016): *Importancia de la comprensión lectora en formación profesional. Un marco teórico para la enseñanza*, Trabajo de Fin de Máster, URJC.

Nikolajeva, Maria: "Comparative Children's Literature: What is There to Compare?", en *Papers: Explorations into Children's Literature*, Junio 2008, 18, 1, pp. 30-40.

Nikolajeva, Maria: "Navigating Fiction: Cognitive-Affective Engagement with Place in Children's Literature", en *Breac. A Digital Journal of Irish Studies*, 2016.

Ricoeur, Paul: "La vida: un relato en busca de narrador". En *Agora: papeles de filosofía*, 2006, 25, 2, pp. 9-22.

Schaefer, Tatjana: "'Do what you wish or wish what you want?' Michael Ende's Fantastica and Rudolf Steiner's Moral Imagination", en *Papers: Explorations into Children's Literature*, Diciembre 2008, 18, 2, pp. 28-34.

Sevilla Vallejo, Santiago (2016): "Development of linguistic skills: comprehension and oral expression, comprehension and written expression. *Communicative competence in English*". *Cuerpo de maestros. Inglés. Temario, Madrid, CEP editores*.
Sevilla Vallejo, Santiago (2017a): *Cómo escribir ficciones según Gonzalo Torrente Ballester*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.

Sevilla Vallejo, Santiago (2017b): "Why should teachers tell stories at class? Narration for Educative and Identity Purposes", Javier F. García, Teresa de León y Eduardo Orozco (eds.), *Las tecnologías de la información y comunicación para la innovación y el desarrollo*, Madrid, Alexandria Library.

Stegner, Wallace (2013): *En lugar seguro*, Barcelona, Libros del Asteroide.

