

## Onde reside a memória: ensino da literatura do pós-guerra através da palavra

Alejandra Escobar Torné<sup>i</sup> 

Universidad de Cádiz, Cádiz, Andalucía, España

1

### Resumo

O presente artigo desenvolve uma proposta didática para o ensino da literatura espanhola do pós-guerra na sala de aula do 4º ano do Ensino Secundário Obrigatório (ESO). A intervenção baseia-se nos princípios da Didática da Língua e da Literatura e concebe o texto literário como eixo central do processo educativo, favorecendo uma integração significativa entre a educação literária e a reflexão linguística. Esta proposta didática inscreve-se no quadro normativo da LOMLOE e articula-se em torno de um modelo de ensino-aprendizagem competencial que toma como ponto de partida o texto literário para desenvolver a educação literária na sala de aula. O eixo temático central é a literatura do pós-guerra, abordada de uma perspectiva crítica e histórica, e complementada com conteúdos linguísticos centrados na análise morfológica. Além disso, a proposta incorpora elementos transversais como a igualdade de gênero e o desenvolvimento da competência digital.

**Palavras-chave:** Didática. Literatura espanhola do pós-guerra. Morfologia. Ensino e Aprendizagem.

### Where memory dwells: teaching post-War literature through words

### Abstract

This article develops a teaching proposal for teaching Post-War Spanish literature in the 4<sup>th</sup> course of Secondary education. The intervention is based on the principles of Language and Literature Teaching and conceives the literary text as the backbone of the educational process, favouring a meaningful integration between literary education and linguistic reflection. This teaching proposal falls within the regulatory framework of the LOMLOE and is structured around a competency-based teaching-learning model that uses literary texts as a starting point for developing literary education in the classroom. The central theme is Post-War literature, approached from a critical and historical perspective and complemented by linguistic content focused on morphological analysis. The proposal also incorporates cross-cutting elements such as gender equality and the development of digital competence.

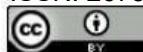
**Keywords:** Didactics. Post-War Spanish literature. Morphology. Teaching and Learning.

## 1 Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza de la literatura, tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el ámbito universitario, ha sido objeto de un intenso debate pedagógico y académico. Diversos estudios y experiencias docentes han advertido una progresiva pérdida de significación de los textos literarios en el aula, consecuencia, en gran medida, de modelos didácticos anclados en planteamientos excesivamente historicistas y academicistas, que privilegian la acumulación de datos y categorías críticas frente a la experiencia estética y reflexiva del lector en formación (Colomer, 2001; Correa y Zepeda, 2024; Nieto, 2019). Esta deriva metodológica dificulta el establecimiento de vínculos significativos entre el alumnado y las obras, y relega la literatura a un saber erudito, distante y escasamente interpelador.

Esta situación se acentúa en el tratamiento de la literatura española de posguerra, un corpus profundamente atravesado por el material del franquismo, la censura y el exilio. Con frecuencia, estos textos son presentados como un repertorio cerrado de autores y movimientos, organizado en torno a cronologías rígidas y etiquetas críticas estandarizadas, que apenas dialogan con la experiencia vital, lingüística y cultural del estudiantado. Tal aproximación no solo empobrece la dimensión estética y ética de las obras, sino que limita su potencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la memoria democrática y la comprensión del lenguaje como una construcción histórica y social.

Ante este panorama, se hace necesario replantear las prácticas docentes desde una perspectiva integradora, competencial y humanizadora que restituya al texto literario su valor formativo. El presente artículo se inscribe en esta línea y propone una alternativa didáctica orientada a situar el texto literario en el centro del proceso educativo, concebido como un espacio privilegiado para la reflexión lingüística, histórica y cultural. El núcleo temático de la propuesta gira en torno a la literatura española de posguerra, entendida tanto como un corpus de textos producidos a partir de 1939 como un vehículo privilegiado para la comprensión del contexto sociocultural del franquismo, de la represión y del exilio, así como de las transformaciones estéticas y lingüísticas que emergieron durante ese período. La



literatura de posguerra se configura, así, como un lugar de memoria en el que se inscriben voces silenciadas y nuevas formas de concebir el lenguaje.

De este modo, la propuesta que aquí se presenta aspira a restituir a la literatura de posguerra su condición de experiencia viva en el aula, no como un vestigio académico del pasado, sino como un espacio de interrogación crítica desde el que el alumnado pueda comprender la relación entre lenguaje, historia y poder. La integración de la reflexión morfológica en el análisis de estos textos supone, además, una reivindicación de la gramática como una herramienta de pensamiento y no como un mero ejercicio formal. Solo una enseñanza que conciba la literatura como un espacio de memoria, conciencia y construcción del lenguaje permitirá formar lectores capaces de comprender el pasado, interpretar el presente y, en última instancia, intervenir de manera crítica y responsable en la realidad que los rodea.

3

## 2 Marco teórico

En el contexto educativo actual, atravesado por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas vertiginosas, los procesos de enseñanza y aprendizaje enfrentan desafíos crecientes que interpelan, de manera directa, tanto a los docentes como a los estudiantes. En esta línea, Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz, versados en el campo de estudio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura —en adelante, DLL—, advierten que “cada vez es más difícil enseñar y cada día es más difícil aprender. La escuela no motiva a los alumnos y desmotiva, cada día más, a los profesionales de la enseñanza” (Cassany et al., 1994, p. 11); una afirmación que evidencia el desencanto y la crisis de sentido que atraviesa, aún en la actualidad, buena parte de las instituciones educativas.

Esta situación obliga a repensar profundamente las propuestas didácticas y los enfoques metodológicos desde una perspectiva crítica y contextualizada. En particular, el ámbito de la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura demanda un tratamiento que supere la mera dicotomía entre contenidos lingüísticos y literarios, apostando por una integración significativa que dé cuenta de la complejidad del objeto de estudio y de las necesidades formativas del alumnado. Así, la enseñanza de la

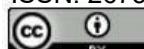


lengua y de la literatura no debe reducirse a la mera transmisión de normas gramaticales, análisis sintácticos y/o estudios memorísticos de obras canónicas. Consiste, muy por el contrario, en formar a usuarios competentes de la lengua, capaces de interpretar y producir discursos adecuados en distintos contextos comunicativos y, al mismo tiempo, en educar a lectores críticos y sensibles que sean capaces de dialogar con los textos literarios, comprender su dimensión estética —y simbólica— e integrarlos en su propia experiencia personal y cultural. Desde esta perspectiva, la lectura no es una habilidad neutra o universal. Lejos de la concepción mecánica de la decodificación textual, “leer es comprender un texto” (p. 44) y, para ello, se requiere anticipar, inferir, relacionar y construir el significado de forma activa. Enseñar lengua y literatura exige comprender la pluralidad de discursos, géneros y contextos en los que el lenguaje actúa.

No se trata, por tanto, de enseñar el *cómo* se dice, sino también el *por qué*, el *para qué* y el *cuándo* se dice. Enseñar literatura, por su parte, no debe reducirse al análisis formal o a la cronología de movimientos literarios, sino que debe fomentar, además, la educación literaria como una experiencia estética, crítica y emocional. La literatura permite al alumnado desarrollar una mirada interpretativa del mundo, comprender otras realidades y ejercitarse en empatía, creatividad y juicio crítico (Petit, 2001). La lengua, como la literatura, es, en esencia, una herramienta social y cultural y su enseñanza ha de atender tanto a sus dimensiones funcionales como a su capacidad para construir significados, representar el mundo y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico (Cassany, 2006).

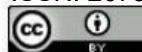
La DLL, como disciplina científica, surge precisamente para responder a estas demandas formativas desde una perspectiva pedagógica. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la DLL ya se configura como una ciencia autónoma, como señala Antonio Mendoza, Amando López y Eloy Martos:

Por Didáctica de la Lengua entendemos entonces la disciplina científica que instrumentaliza, en los diversos niveles de enseñanza, la formación en los dominios lingüísticos, es decir, enumera, estructura y discute los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de la Lengua, parámetros que debe conocer el docente si quiere sacar el máximo rendimiento a su labor diaria. (Mendoza et al., 1996, p. 10-11).



Si bien estos autores aseveran que el propósito de la enseñanza de la lengua es “seleccionar y adaptar el conocimiento de los mecanismos funcionales de la expresión lingüística humana, a nivel teórico (corrientes lingüísticas y normativa gramatical) y práctico (norma y uso)” (p. 36), a fin de que los hablantes desarrollen “una comunicación efectiva y correcta” (p. 36), Amando López estima que la DLL no se limita a enseñar reglas gramaticales o autores literarios, sino que busca responder a las demandas reales de comunicación que cada individuo enfrenta en su desarrollo personal, académico y social (López, 1998). Manuel Francisco Romero, Hugo Heredia y Ester Trigo coinciden, también, en su definición de DLL. Los tres autores sostienen que la DLL se erige como “una disciplina cuyo objetivo es la mejora del comportamiento lingüístico de los estudiantes y su formación literaria desde planteamientos metodológicos adecuados a cada contexto” (Romero et al., 2020, p. 76).

La enseñanza de la literatura, eje vertebrador de esta Situación de Aprendizaje (SdA), constituye un eje fundamental en la formación humanística del alumnado, ya que no solo permite el acceso a una tradición cultural y estética compartida, sino también favorece el desarrollo de una conciencia crítica, una sensibilidad estética y una actitud reflexiva ante el mundo. Sin embargo, la forma en que se ha concebido históricamente esta enseñanza ha sido objeto de importantes cuestionamientos. Advertía Luis Landero que “me parece una barbaridad pedagógica anteponer la enseñanza de la literatura a la formación y afinamiento de la sensibilidad artística, o de la educación estética” (Landero, 1994, p. 28). La afirmación del novelista pacense subraya, ya desde el año 1994, el riesgo de reducir la literatura a un objeto de estudio meramente académico, despojado de su potencial. En este sentido, la DLL no puede limitarse a la transmisión de contenidos literarios, sino que debe ofrecer marcos teóricos y metodológicos que permitan al docente mediar entre la obra y el lector favoreciendo, así, un encuentro significativo con el texto. Este canon, por supuesto, incluiría obras pertenecientes a los distintos géneros literarios, así como textos representativos de diversas tendencias y corrientes, seleccionados en todo caso conforme al criterio de su relevancia y valor literario (Cerrillo, 2007).

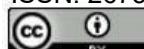


Como señalan Joan Badia y Daniel Cassany, la educación literaria comprende diversas dimensiones fundamentales para la formación integral del individuo. Por una parte, posee una educación ética, en tanto que la literatura refleja los valores de una sociedad y permite una reflexión crítica sobre ellos, lo que favorece el desarrollo del juicio moral y del pensamiento autónomo. Por otra parte, incorpora una educación estética, dado que contribuye al cultivo de la sensibilidad artística y al reconocimiento de la belleza en las formas expresivas. Asimismo, integra una educación cultural al constituir la literatura una manifestación privilegiada tanto del patrimonio cultural como del conocimiento humano. Finalmente, incluye una educación lingüística, ya que fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa y enriquece el dominio del lenguaje (Badia y Cassany, 1994); todas ellas sustanciales a fin de forjar, integralmente, a nuestros estudiantes.

En este contexto, la DLL se configura como una disciplina de confluencia que articula el conocimiento literario con las necesidades formativas del sujeto. Así, esta disciplina ha de “analizar críticamente las diversas tradiciones escolares” (Varela y Pignedoli, 2012, p. 5) y, a su vez, proponer alternativas que permitan superar prácticas reproductivas. La enseñanza literaria, por tanto, no debe buscar únicamente que el alumnado conozca épocas, autores o movimientos, sino que pueda vivir una experiencia lectora que contribuya a la formación de su sensibilidad y a la construcción de su mundo simbólico. Como advierte Michèle Petit, leer literatura permite “construir un país interior, un espacio psíquico, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto” (Petit, 2009, p. 27). Ignorar esta dimensión, y limitarse a una enseñanza técnica o enciclopédica, es incurrir en el error pedagógico que, en efecto, Landero denuncia.

Llegados a este punto, Mendoza, López y Martos disponen que la DLL no es, simplemente, una técnica de transmisión de contenidos, sino que se configura como un espacio de intervención pedagógica que analiza y transforma los procedimientos mediante los cuales se enseña y se aprende a comunicarse —y a expresarse— en la lengua oral y escrita:

El espacio de la didáctica de la Lengua y a Literatura se configura como un espacio de intervención en los procedimientos de enseñanza



y formación, a partir de la consideración de los condicionantes que regulan los procesos de adquisición y aprendizaje de los dominios expresivos y comunicativos (Mendoza et al., 1996, p. 33).

En esta dirección se encaminan, también, Carlos Lomas y Andrés Osoro, quienes defienden que “una didáctica de la lengua y la literatura solo es posible en la medida en que surge de la reflexión sobre las diversas prácticas de la educación lingüística y literaria” (Lomas y Osoro, 1996, p. 146). Bajo esta misma premisa, Jesús Hernández estima que “la conjunción armónica e integrada de los conocimientos lingüístico-literarios y de los didácticos respecto de la especificidad de la disciplina, así como también de otros saberes psico-socio-pedagógicos de carácter más general, será la que procure la mejor práctica docente” (Hernández, 2000, p. 114).

Ahora bien, la integración de la lengua y de la literatura no puede ser concebida como una mera suma de contenidos, sino como una articulación didáctica que, desde una perspectiva crítica y comunicativa, responda a las necesidades formativas del alumnado. En este proceso, el papel del docente es esencial: no se limita a ser un transmisor de saberes, sino que se convierte en un mediador entre los avances teóricos y la realidad del aula, entre las investigaciones académicas y las prácticas pedagógicas concretas, como sostiene Henry Widdowson:

Los maestros han de hacer de intermedios entre la teoría y la práctica, entre los mundos de la investigación académica y la pedagogía concreta. La cuestión reside, por lo tanto, en la definición del papel de intermediario de los maestros y en la manera en que se les puede orientar para que lo adopten (Widdowson, 1998, p. 1).

Esta mediación requiere de una sólida formación teórica, pero también—y sobre todo— de una actitud crítica y reflexiva por parte del profesorado, que le permita cuestionar las prácticas heredadas, valorar las propuestas didácticas actuales y adaptarlas a su contexto educativo. El docente, en este sentido, no puede asumir un papel pasivo ante las exigencias del currículo o la rigidez de ciertos materiales editoriales. Por el contrario, debe situarse como un agente activo en la construcción de experiencias de enseñanza-aprendizaje significativas, tal como plantea Antonio Mendoza:

Los avances de los cambios educativos solo se logran si el profesor se implica en el proceso de reflexión sobre su práctica y si el proceso investigador se dirige a la transformación de la práctica; es obvio que la implicación y participación del profesorado de los distintos niveles educativos es totalmente necesaria, para generar una investigación real y pragmática (Mendoza, 2011, p. 35).

Desde esta concepción, el docente de Lengua Castellana y Literatura no puede limitarse a seguir pautas preestablecidas ni a aplicar propuestas estandarizadas. Debe ser capaz de interpretar críticamente los desarrollos teóricos de la didáctica específica, de contextualizarlos en su realidad pedagógica y, como consecuencia, de construir propuestas que atiendan, simultáneamente, a la formación lingüística y a la educación literaria. La experiencia estética que ofrece la literatura no puede desarrollarse al margen de la reflexión lingüística ni, por supuesto el aprendizaje gramatical puede desvincularse de contextos discursivos significativos. Es, precisamente, en este punto donde el profesor juega un rol clave.

La DLL, en tanto que es una disciplina de confluencia, proporciona el andamiaje teórico-metodológico para la tarea docente. No se trata de reproducir modelos, sino de construir un conocimiento pedagógico situado que responda a los retos de una enseñanza que aspira a formar ciudadanos críticos, usuarios competentes del lenguaje y lectores activos del mundo. Así, el profesor se configura como un transmisor de saberes y, al mismo tiempo, como un intelectual comprometido, capaz de vincular la teoría con la práctica, de integrar la lengua y la literatura como dimensiones complementarias del conocimiento y, por supuesto, de situar al alumnado en el centro del proceso educativo.

Acerca de las bases científicas que cimentan la DLL, conviene resaltar que los estudios que establecen un marco de referencia se orientan hacia una doble vertiente: las aportaciones de Milian y Camps (1990) y Camps (1998). Si bien, por un lado, Milian y Camps plantean que la DLL se configura como un espacio de interrelación entre diversas disciplinas científicas, concebidas no como una simple suma de sus aportaciones, sino como un ámbito donde los datos proporcionados se transforman y se redefinen (Milian y Camps, 1990), estas autoras identifican hasta cuatro marcos en la fundamentación epistemológica de la DLL delimitando, así, su campo de

intervención: epistemológico —de carácter lingüístico-filológico—; educacional pedagógico-metodológico —integra factores educativos, metodológicos y organizativos dispares—; individual —con base en las teorías sobre el desarrollo comunicativo y cognitivo— y, finalmente, sociocultural —aborda aspectos sociales y culturales que influyen en el aprendizaje y uso de la lengua— (Milian y Camps, 1990). Camps, ocho años más tarde, sostiene que resulta restrictivo abordar la DLL desde la perspectiva de una única disciplina subrayando, así, la interdependencia de cada uno de estos ámbitos con respecto a los demás (Camps, 1998).

Por otro lado, Mendoza et al. establecen los fundamentos teóricos de la DLL a partir de la articulación entre distintas bases: lingüísticas; psicológicas —incluyendo la psicología educativa, la psicología del desarrollo y la psicolingüística—; sociológicas —como la sociología y la sociolingüística— y, por último, pedagógicas —representadas por los modelos didácticos (Mendoza et al., 1996).

La DLL adquiere, por tanto, una dimensión clave para responder a los desafíos actuales de la educación. Desde un enfoque integrador, se superan las tradicionales divisiones entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura y se promueve, además, una formación que contempla ambas como dimensiones complementarias de una misma competencia comunicativa. Articular de forma coherente los contenidos lingüísticos y literarios, superando la tradicional fragmentación curricular, no solo es posible, sino deseable, con el objeto de potenciar un aprendizaje contextualizado y significativo.

### 3 Metodología

La presente propuesta se inscribe en el ámbito de la DLL y adopta un enfoque metodológico de carácter cualitativo, interpretativo y didáctico, orientado al diseño y desarrollo de una SdA centrada en la educación literaria del alumnado. No se persigue, por tanto, la obtención de resultados generalizables en términos estadísticos, sino la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la lectura literaria desde una perspectiva comunicativa, crítica e integradora.

Desde el punto de vista metodológico, la SdA se fundamenta en los principios teóricos de la DLL expuestos en el marco teórico, especialmente en aquellos que conciben la lengua y la literatura como prácticas sociales y culturales, y la enseñanza como un proceso mediado que atiende a los contextos, a los sujetos y a los usos reales del lenguaje. En este sentido, la metodología adoptada se aleja de modelos transmisivos y reproductivos para situarse en un enfoque activo y reflexivo, en el que el alumnado participa de manera progresiva en la construcción del significado de los textos y en la elaboración de interpretaciones personales y colectivas.

10

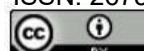
La propuesta metodológica se articula en torno a la lectura literaria como experiencia estética, cognitiva y emocional, entendida no como una actividad mecánica de decodificación, sino como un proceso de comprensión activa que implica anticipar, inferir, relacionar y dialogar con el texto. La selección de las obras responde a criterios de relevancia literaria, adecuación al nivel educativo y potencial formativo, de modo que permitan al alumnado establecer vínculos entre el texto, su experiencia personal y el contexto sociocultural en el que se inscribe.

En este marco, el docente asume un papel de mediador entre el texto literario y el alumnado. Su función no se limita a la transmisión de contenidos, sino que consiste en orientar los procesos de lectura, plantear preguntas que estimulen la interpretación crítica, ofrecer andamiajes ajustados y favorecer un clima de aula que legitime la pluralidad de lecturas y respuestas. Esta mediación se apoya en una actitud reflexiva sobre la práctica docente, entendida como un proceso dinámico de ajuste y mejora continua.

## 4 Resultados y Discusiones

### 4.1 Contexto de actuación

La SdA se desarrolla en un grupo de 4º de ESO compuesto por veinte estudiantes, con una distribución heterogénea en cuanto a género y perfiles de aprendizaje. El grupo presenta un clima de aula generalmente favorable, caracterizado por una actitud respetuosa hacia el profesorado y los compañeros, así como por una participación activa en las dinámicas propuestas, especialmente en



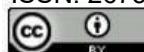
aquellas que implican el trabajo cooperativo y el intercambio de ideas. Entre el alumnado se encuentra un estudiante con necesidades educativas específicas, que cuenta con una adaptación curricular significativa derivada de un diagnóstico de dislexia.

## 4.2 Presentación de la propuesta

11

La presente SdA mejorada, *La palabra como memoria y resistencia*, parte del diseño de una propuesta didáctica integrada que responde a la necesidad de dotar de coherencia, cohesión y sentido a dos bloques de contenido habitualmente enseñados de manera desvinculada en 4º de ESO: la literatura de posguerra y la morfología. Este propuesta se articula, por tanto, en torno a un núcleo de interés: el lenguaje como forma de resistencia, creación y transformación, especialmente en contextos de represión, silencio o censura, como los que caracterizaron el período histórico posterior a la Guerra Civil Española. El alumnado se convierte en agente activo de lectura, reflexión y creación lingüística, a partir de una secuencia de actividades que promueve no solo el análisis de textos poéticos del período de posguerra, sino también la creación de nuevas palabras.

Se debe destacar la inclusión de dos elementos transversales, la igualdad de género y la competencia digital, abordados de forma integrada y significativa a lo largo de la presente SdA. En cuanto a la igualdad de género, esta se trabaja especialmente a través del visionado de un documental centrado en el papel de las mujeres durante el franquismo impulsando, así, la empatía y la conciencia crítica en el alumnado. Por su parte, la competencia digital se trabaja, en el desarrollo de la propuesta, mediante el uso creativo y colaborativo de las tecnologías digitales. El alumnado diseña productos multimedia como el poema y el diccionario poético de aula, utilizando herramientas digitales accesibles (*Canva*, *Genially*, *Google Slides*, entre otras). Esta integración de lo tecnológico responde tanto al contexto actual de transformación digital como a la necesidad de formar ciudadanos capaces de desenvolverse de manera ética, segura y crítica en el futuro.



## 4.3 Secuenciación didáctica

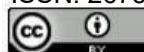
12

En el marco de la actual ordenación curricular derivada de la LOMLOE, la SdA se concibe como una estructura didáctica integradora que permite al profesorado organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma competencial. En esta línea, la presente SdA, *La palabra como memoria y resistencia*, se ha estructurado en torno a un total de doce sesiones —correspondientes a cincuenta minutos lectivos cada una— cuya organización responde a las fases del proceso de construcción del aprendizaje planteadas en el modelo de la Lingüística del texto (Romero et al., 2020). El objetivo principal es que el alumnado logre comprender y apreciar la literatura de posguerra como forma de testimonio y resistencia y que, a partir de dicha lectura, reflexione sobre el funcionamiento morfológico del lenguaje desarrollando, así, una conciencia lingüística.

### 4.3.1 Fases

**Fase 1. Movilizar:** esta primera fase tiene como finalidad despertar la curiosidad y la implicación emocional del alumnado ante el contexto histórico y literario que se trabajará a lo largo de la SdA.

Sesión 1: Se proyectará la canción “Papá cuéntame otra vez”, del cantautor Ismael Serrano, una pieza musical que evoca de forma íntima y crítica los ecos de la posguerra española. A través de este recurso se busca introducir al alumnado en la dimensión afectiva de la memoria histórica y generar una conexión significativa con los contenidos que posteriormente serán abordados desde una perspectiva literaria y lingüística. Tras el visionado, se formularán preguntas abiertas que propicien la reflexión crítica y emocional: ¿qué emociones os despierta la canción?, ¿qué historia se cuenta?, ¿qué referencias históricas aparecen?, ¿cómo se representa la esperanza? Posteriormente, se realizará una lluvia de ideas en la pizarra con palabras clave como *censura, libertad, control o dolor*, que funcionarán como conceptos clave a lo largo de la SdA. Finalmente, se presentará la tarea final que consistirá en la creación de un poemario y un diccionario poético colectivo de aula. Los poemas serán



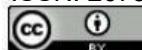
expuestos en clase, ya sean en formato físico o digital, y, también, se expondrán en el centro el 14 de junio como parte de la celebración del Día de la Memoria Histórica y Democrática fomentando, además, la conexión interdisciplinar con la asignatura de Geografía e Historia y/o Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC). Al término de la sesión, y con el objeto de consolidar el aprendizaje y promover una actitud reflexiva por parte del alumnado, se reservarán los cinco últimos minutos de clase para que cada estudiante registre sus impresiones en el diario, estructurado conforme al Método Cornell.

13

**Fase 2. Activar:** esta fase tiene como propósito activar los conocimientos previos del alumnado en relación con la historia reciente de España, así como favorecer el reconocimiento de los vínculos entre el contexto histórico y la creación literaria.

Sesión 2: se proyectará el testimonio de un hombre de 91 años que busca a su padre, fallecido a causa de la dictadura franquista (Andrés). A partir de este vídeo, se iniciará un debate guiado para reflexionar sobre el silencio institucional y el valor de la memoria durante la dictadura franquista mediante preguntas como: ¿qué relación puede tener esta situación social con la literatura de ese momento? y/o ¿creéis que los escritores de la época podían expresar libremente sus ideas en sus obras? Seguidamente, se procederá a la lectura colectiva de los poemas “El llanto es nuestro”, de León Felipe, e “Insomnio”, de Dámaso Alonso, promoviendo la reflexión sobre el papel de la literatura como una forma de denuncia y resistencia.

Sesión 3: se llevará a cabo una actividad en la que los estudiantes, por grupos de tres a cuatro alumnos, rotarán por estaciones de aprendizaje. Cada estación mostrará ciertos fragmentos representativos de la poesía, la narrativa y el teatro de posguerra por intermedio de autores como Gabriel Celaya, Gloria Fuertes, Camilo José Cela, Miguel Delibes, Miguel Mihura y/o Antonio Buero Vallejo. El alumnado, mediante preguntas guía como ¿qué sensación o emoción os ha transmitido el fragmento?, ¿de qué tema trata?, ¿qué palabra o frase os ha resultado más curiosa?, ¿qué querrá expresar el autor con ella? o ¿encontráis alguna estructura del lenguaje que no se ajusta a lo convencional?, registrará sus impresiones en el diario de



aprendizaje con el Método Cornell, prestando especial atención al vocabulario y a las estructuras que despiertan su interés.

Antes de concluir ambas sesiones, y con el propósito de consolidar el aprendizaje y promover una actitud reflexiva por parte de los estudiantes, se reservarán los cinco últimos minutos de clase para que cada alumno registre sus impresiones en el diario, estructurado conforme al Método Cornell.

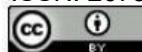
14

**Fase 3. Explorar:** en esta fase se busca profundizar en el contexto literario de la posguerra y ampliar la perspectiva crítica del alumnado, haciendo especial hincapié en la relación entre literatura y morfología.

Sesión 4: el docente presentará las características principales de la literatura de posguerra —la poesía arraigada y desarraigada, la novela social y existencial y el teatro del absurdo y el crítico— a través de una presentación diseñada para guiar la comprensión de los estudiantes. Como parte final de esta sesión, se introducirán algunos fragmentos seleccionados de Gloria Fuertes, autora clave del período, conocida por su capacidad de experimentar con el lenguaje mediante juegos morfológicos. La lectura y el análisis de estos poemas servirá para conectar la dimensión estética de la lengua con su potencial lúdico y creativo. La sesión concluirá con la siguiente pregunta: ¿de qué manera el uso de estructuras inusuales en la poesía de Gloria Fuertes contribuye a expresar emociones, críticas o ideas que, quizás, no podían comunicarse de forma directa? o ¿creéis que jugar con las palabras puede ser una forma de expresar lo que no se podía decir en voz alta? Estas preguntas permitirán al alumnado relacionar el contexto de la posguerra con las elecciones lingüísticas de los autores anticipando, así, el trabajo sobre la creación y el análisis morfológico.

Antes de finalizar la sesión, y con el objetivo de consolidar el aprendizaje y promover una actitud reflexiva, se reservarán los cinco últimos minutos de clase para que cada alumno registre sus impresiones, en el diario de aprendizaje.

Sesión 5: se visualizará el documental *La mujer en el franquismo* (La Sexta), con el objetivo de incorporar la perspectiva de género al análisis histórico-literario. Tras el visionado, se fomentará el debate crítico y se elaborará una lluvia de palabras asociadas a conceptos como silencio, invisibilidad y/o resistencia, susceptibles de



integrarse como palabras en el diccionario poético de aula. Finalmente, los alumnos, de forma individual, responderán a unas preguntas de comprensión acerca del documental.

Para facilitar este proceso, se utilizarán diversos recursos didácticos, entre los que destacan un ordenador con conexión a Internet, un proyector para el visionado de contenidos audiovisuales, una presentación sobre la literatura de posguerra para guiar la explicación, así como cuaderno y bolígrafo, por parte del alumnado, para escribir en el diario.

**Fase 4. Estructurar:** esta fase tiene como propósito sistematizar los conocimientos gramaticales y ortográficos, con especial énfasis en la morfología, y dotar al alumnado de las herramientas necesarias para crear e interpretar palabras con autonomía.

Sesión 6: se impartirá un taller de morfología centrado en los elementos constitutivos de las palabras: raíz, morfemas, prefijos, sufijos, derivación, composición y parasíntesis. El enfoque será aplicado para que el alumnado adquiera conciencia de los mecanismos de formación léxica.

Sesión 7: se dedicará a la creación de palabras inventadas, cada una relacionada con un valor, emoción o situación contextualizada en el marco de la posguerra (por ejemplo, *rariantura*, *desolalma*, *esperanzar*). Estas palabras se someterán a un análisis morfológico y ortográfico y, además, se propondrán como entradas formales en el diccionario poético de aula. Se reforzarán también contenidos normativos como la acentuación.

Se reservarán los cinco últimos minutos de clase para que cada alumno registre sus impresiones, en el diario de aprendizaje.

**Fase 5. Aplicar:** durante esta fase, el alumnado pondrá en práctica todos los conocimientos y competencias adquiridos en fases anteriores mediante la creación del producto final.

Sesiones 8, 9, 10: a lo largo de las tres sesiones, cada grupo —de tres o cuatro estudiantes— redactará un poema inédito que deberá incorporar al menos cinco palabras inventadas por los alumnos. Este poema, además, deberá girar en torno a un eje temático trabajado previamente (represión, libertad o, por ejemplo, esperanza)

y complementarse con dos manifestaciones artísticas, ya sean visuales o sonoras, seleccionadas por el propio alumnado a través de obras pictóricas, musicales e, incluso, creadas por la IA. Asimismo, se preparará la exposición en estas clases.

Antes de concluir estas sesiones, y con el propósito de consolidar el aprendizaje y promover una actitud reflexiva por parte de los estudiantes, se reservarán los cinco últimos minutos de clase para que cada alumno registre sus aprendizajes en el diario, estructurado conforme al Método Cornell.

16

**Fase 6. Concluir:** esta última fase se centra en cerrar el proceso de aprendizaje mediante la exposición pública, la coevaluación y la reflexión final.

Sesiones 11 y 12: durante estas sesiones, cada grupo compartirá su poema, los recursos visuales y/o auditivos empleados, las palabras creadas y su justificación morfológica. La presentación se realizará en el aula y también como parte de una muestra institucional el 14 de junio, con motivo del Día de la Memoria Histórica y Democrática.

Esta fase culminará con una autoevaluación, una coevaluación entre iguales y un cuestionario de heteroevaluación sobre la práctica docente, con el propósito de favorecer una valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 4.3.2 Atención educativa a la diversidad del aula

La atención a la diversidad constituye uno de los pilares sobre los que se articula el modelo educativo contemporáneo y un principio irrenunciable en la configuración de propuestas didácticas inclusivas. En el contexto educativo español, este enfoque se ve respaldado por la normativa vigente, que concibe la ESO como una etapa organizada conforme a los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, promoviendo una organización flexible de las enseñanzas ajustada a las características del estudiantado (Real Decreto 217/2022, 2022).

Desde este marco, la SdA se diseña a partir de una concepción metodológica inclusiva que atiende a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. La propuesta asume como referencia el DUA, entendido como un enfoque que promueve la eliminación de barreras desde el diseño

inicial del currículum y la creación de entornos flexibles que ofrezcan opciones personalizables para que todo el alumnado pueda progresar desde su punto de partida (CAST, 2013).

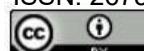
La atención a la diversidad se refuerza mediante la variación metodológica y la incorporación de dinámicas participativas que favorecen la implicación activa del alumnado. El aprendizaje cooperativo y el trabajo entre iguales se conciben como estrategias que permiten responder a los distintos ritmos de aprendizaje (Romero et al., 2020).

17

## 5 Consideraciones finales

La elaboración de la presente propuesta didáctica ha supuesto un ejercicio de reflexión profunda sobre las posibilidades que ofrece el área de Lengua Castellana y Literatura para abordar los contenidos curriculares desde una perspectiva crítica, integradora e interdisciplinar. A lo largo del artículo se ha defendido la necesidad de repensar la enseñanza de la literatura —y, en particular, de la literatura española de posguerra— como un espacio de construcción de memoria, conciencia histórica y pensamiento crítico, superando enfoques excesivamente academicistas que tienden a desvincular los textos de la experiencia vital del alumnado.

La SdA presentada se caracteriza por una estructura metodológica coherente y una clara intencionalidad educativa, en la que convergen de forma articulada los contenidos literarios —la literatura de posguerra—, los contenidos lingüísticos— especialmente el análisis morfológico— y diversos ejes transversales, como la igualdad de género y el desarrollo de la competencia digital. Asimismo, la propuesta se sustenta en un enfoque competencial e inclusivo que atiende a la diversidad del aula desde el diseño inicial, incorporando principios del DUA y metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por estaciones y la reflexión metacognitiva mediante el diario de aprendizaje. No obstante, una valoración rigurosa de la propuesta exige reconocer también las dificultades inherentes a una secuencia didáctica de carácter ambicioso. Entre los principales retos se encuentran la gestión del tiempo y la adaptación de las tareas al nivel real del grupo clase.



Este trabajo reafirma la idea de que enseñar lengua y literatura implica mucho más que transmitir contenidos: supone ofrecer al alumnado herramientas para comprender el mundo, interpretar el pasado y posicionarse críticamente en el presente. La literatura, concebida como memoria y palabra, se revela así como un espacio privilegiado para una educación transformadora, capaz de formar sujetos críticos y conscientes de su responsabilidad social. Renunciar a este enfoque supondría empobrecer la enseñanza y desaprovechar el potencial humanizador que reside, precisamente, en la palabra.

18

## Referencias

ANDRÉS, Álvaro. **La mujer en el franquismo** [Vídeo]. Recuperado el 30 de mayo de 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=Phgke5tuhcE>.

BADÍA, Joan y CASSANY, Daniel. La classe de literatura, avui. **Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura**, v. 1, p. 7-14, 1994.

BUERO VALLEJO, Antonio. **Historia de una escalera**. Madrid: Austral Editorial, 2010.

CAMPS, Anna. La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En MENDOZA, Antonio (Coord.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura** (p. 33-47). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE), 1998.

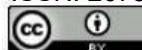
CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. **Enseñar lengua**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0. En ALBA PASTOR, Carmen; SÁNCHEZ HÍPOLA, Pilar; SÁNCHEZ SERRANO, José Manuel; ZUBILLAGA DEL RÍO, Ainara (Trads.). **Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). (Versión 2.0)** (p. 1-36). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2013.

CELAYA, Gabriel. **Cantos iberos**. Madrid: Ediciones Turner, 1975.

CELA, Camilo José. **La familia de Pascual Duarte**. Madrid: Austral Editorial, 2010.



CERRILLO, Pedro. **Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria**: Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Barcelona: Octaedro, 2007.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. **Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura**, v. 22, n. 1, p. 6-23, 2001.

CORREA, María Esmeralda y ZEPEDA, Miguel Ángel. Habilidades de literacidad en juventudes universitarias. **TAVIRA. Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria**, n. 29, p. 1-20, 2024.

19

DELIBES, Miguel. **Cinco horas con Mario**. Madrid: Austral Editorial, 2010.

ESPAÑA. **Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de 2022**. Establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, n. 76, 30 mar. 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>.

FUERTES, Gloria. **Historia de Gloria**: Amor, humor y desamor. Madrid: Cátedra, 2006.

HERNÁNDEZ, Jesús. Una aproximación a la didáctica de la lengua y de la literatura. **Aula abierta**, n. 75, p. 113-134, 2000.

LANDERO, Luis. Experiencia pedagógica de un escritor. **CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil**, v. 7, n. 63, p. 26-34, 1994.

LA SEXTA. **El testimonio de un hombre de 91 años que busca a su padre, víctima del franquismo** [Vídeo]. Recuperado el 30 de mayo de 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=E5wmnKb1eYs>.

LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés. Enseñar Lengua y Literatura en la educación secundaria: orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula. En LOMAS, Carlos (Coord.). **La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria**, (p. 143-182), Horsori: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 1996.

LÓPEZ, Amando. Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. **Didáctica**, v. 10, p. 215-231, 1998.

MENDOZA, Antonio; LÓPEZ, Amando; MARTOS, Eloy. **Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria**. Madrid: Akal Ediciones Universitaria, 1996.

MENDOZA, Antonio. La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. **Educatio Siglo XXI**, v. 29, n. 1, p. 31-79, 2011.

MIHURA, Miguel. **Tres sombreros de copa**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.



MILIAN, Marta y CAMPS, Anna. L'espai de la Didàctica de la Llengua i la Literatura. **Interaula**, n. 10, p. 22-24, 1990.

NIETO, Facundo. ¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción. **Educación, lenguaje y sociedad**, n. 17, p. 1-37, 2019.

PETIT, Michèle. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

20  
PETIT, Michèle. **El arte de la lectura en tiempos de crisis**. Barcelona: Océano exprés, 2009.

ROMERO OLIVA, Manuel Francisco; HEREDIA PONCE, Hugo; TRIGO IBÁÑEZ, Ester. Comprender la enseñanza de la lengua y la literatura: (Re)escribir el currículum desde la formación inicial del futuro docente. En DE LA MAYA RETAMAR, Guadalupe y LÓPEZ PÉREZ, Magdalena (Coords.). **Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura** (p. 75-92). Madrid: Marcial Pons, 2020.

SERRANO, Ismael. **Papá cuéntame otra vez** [Vídeo]. Recuperado el 01 de junio de 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=wSCUV7ysBbl>.

VARELA, Julieta y PIGNEDOLI, Leonor. **Didáctica de la lengua y la literatura. Fundamentación**. Instituto de formación docente continua – Villa Mercedes, 2012.

WIDDOWSON, Henry. Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En MENDOZA, Antonio (Coord.). **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura** (p. 1-23), Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE), 1998.

---

<sup>1</sup> Alejandra Escobar Torné, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0744-4220>

Universidad de Cádiz (UCA)

Graduada em Filologia Hispânica e Estudos Ingleses pela Universidade de Cádiz, onde obteve igualmente o Mestrado Universitário em Formação de Professores do Ensino Secundário. Atualmente, encontra-se matriculada no Programa de Doutoramento em Artes e Humanidades da Universidade de Cádiz e, além disso, frequenta o Mestrado em Estudos Avançados e Iniciação à Investigação em Literatura Hispânica e o seu Teatro na Universidade Nacional de Educação a Distância.

Contribuição de autoria: Autoria.

E-mail: [alejandra.escobartorne@alum.uca.es](mailto:alejandra.escobartorne@alum.uca.es)

**Editora responsável:** Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto



Recebido em 22 de dezembro de 2025.

Aceito em 22 de dezembro de 2025.

Publicado em 22 de dezembro de 2025.

21

**Como citar este artigo (ABNT):**

TORNÉ, Alejandra Escobar. Onde reside a memória: ensino da literatura do pós-guerra através da palavra. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 6, n. 1, 2025.

