

El haiku como recurso para la animación a la lectura y a la escritura creativa en el aula

Trabajo de Fin de Máster

Curso 2022-2023

Miguel Real Rodríguez

Tutor: Darío Hernández Hernández

Resumen:

La presente investigación pretende demostrar el poder del haiku, como vía para animar y dinamizar la lectura en el aula y, por otro lado, como método para estimular la creación literaria. El haiku es un formato que, por su brevedad formal y su condensación de significados, se ajusta a las necesidades del alumnado actual, es decir, se adapta a las condiciones que demanda nuestro alumnado, fundamentalmente lo momentáneo y la respuesta rápida a cualquier necesidad que se les plantee a un alumnado multiestimulado como consecuencia del abuso tecnológico al que se exponen. Asimismo, los resultados emanan de un formulario que registra las respuestas del alumnado de la asignatura de Literatura universal de un centro educativo situado en el norte de Tenerife (Islas Canarias).

Palabras clave: haiku, creatividad, animación a la lectura.

Abstract:

This research aims to demonstrate the power of haiku, as a way to encourage and energize reading in the classroom and, on the other hand, as a method to stimulate literary creation. The haiku is a format that, due to its formal brevity, adjusts to the needs of current students, that is, it adapts to the conditions that our students demand, fundamentally immediacy and rapid response to any need that may arise. Likewise, the results emanate from a form that records the answers of the students of the subject of Universal Literature of an educational center located in the north of Tenerife (Canary Islands).

Keywords: haiku, creativity, reading encouragement.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.

Konstantino Kavafis

Índice

Introducción	6
1. Objetivos y metodología	8
2. Planteamiento del problema de investigación	9
3. Antecedentes	11
4. Desarrollo de la actividad	18
5. Anclaje competencial de la actividad	20
6. Análisis de los resultados	26
Conclusiones	31
Referencias bibliográficas	33
Anexos	35

Introducción

Los planes de estudio actuales y las metodologías didácticas centran su foco en la competencia más que en la memoria y el contenido acumulativo. Por ello, la enseñanza de la literatura se enfrenta a un nuevo reto que tiene que ver fundamentalmente con dos claves: la lectura y la escritura.

Los nuevos planteamientos o enfoques de la disciplina apelan a un trabajo procedimental y centrado en el *hacer* para que el discente sea crítico en la lectura y aborde la tarea de la escritura correctamente. Asimismo, el punto de partida es el haiku como recurso en el aula que pretende fomentar la lectura, en una primera fase, y la escritura, en última instancia.

El haiku ha penetrado en Occidente de una manera casi accidental. Lo cierto es que esa sutileza ha generado el interés de varios autores de la tradición hispánica por el modelo japonés. De alguna manera, nuestros autores han reaccionado ante el haiku guiados por la curiosidad de búsqueda de nuevos modelos tras el agotamiento de las formas tradicionales, aunque también por ese exotismo imperante de clave modernista y atisbado desde el movimiento romántico.

El haiku occidental adquiere otras características como la fusión con las formas hispánicas populares y es el mexicano Tablada Acuña, gran maestro injustamente olvidado, el introductor del mismo en el ámbito hispánico.

La condensación, la sugerencia y la brevedad son algunas de las características fundamentales de la fórmula del haiku y, a su vez, las mismas que nos permiten acercar al alumnado este modelo oriental y poder conectar con sus experiencias. Es evidente que si nuestro alumnado apuesta por lo breve y se trata de una generación que recibe una multitud de estímulos, debemos aprovechar esta premisa para entroncar con sus necesidades. La brevedad formal es una excusa perfecta para acercar a los estudiantes a la lectura de una manera atractiva y ello logra que los mismos se interesen por la lectura de otros haikus. El acceso a la lectura autónoma es el punto de partida esencial en cualquier enseñanza literaria, pues si el acceso a la lectura es obligado, puede generar un estigma negativo al alumnado y alejar a los discentes del propósito final de cualquier enseñanza literaria, que no es otro que el acceso voluntario y placentero a los textos literarios.

Asimismo, cuando se estimula la creatividad literaria a partir del haiku, los discentes aprenden a exteriorizar sus emociones, asisten a la comprensión de su entorno e integran una nueva forma de escritura.

El haiku es un recurso óptimo para sintetizar la experiencia y acotar lo real, si se prefiere, lo que sucede esporádicamente y, ante nuestros ojos occidentales, carece de importancia. Además, se trata de una forma poética cuya base es la observación, pues consiste en la clave que proponen los poetas orientales para entender el fundamento del haiku de lo sagrado.

Como adelantamos, la confección de un haiku a partir de algunos modelos no constituye una tarea dificultosa. El alumnado se ha mostrado cómodo y ha manifestado su interés por la cultura japonesa y sus formas.

El formulario en el que se basa esta investigación da buena cuenta de que el desempeño de este tipo de actividades estimulan la creatividad y son necesarias emplearlas en el aula. Por un lado, llevan intrínseco un alto contenido competencial y, por otro lado, portan una infinidad de beneficios a largo plazo, entre ellos, el aumento de la concentración.

El haiku propone un viaje hacia otras formas poéticas y, consecuentemente, hacia una cultura que se advierte cada vez más en Occidente. Dicho de otro modo, la praxis del haiku en el aula se articula en torno a tres vértices: la animación a la lectura, el fomento de la escritura creativa y el conocimiento de una cultura a través de sus textos.

La propuesta que planteamos en este trabajo basada en la acción y en el procedimiento es necesaria en un currículum competencial y en el presente se detallan sus implicaciones.

La literatura debemos abordarla a partir de los textos, su lectura y la potencialización de la vertiente creativa, pues es muy poco útil en la actualidad continuar con los modelos tradicionales de aprendizaje anquilosados en el estudio de los autores y sus obras. El estudio de la literatura en nuestro presente, como justificaremos posteriormente, se ajusta al correcto desempeño de las habilidades que conllevan la lectura y la escritura.

1. Objetivos y metodología

El propósito fundamental de este trabajo es verificar la potencialidad del haiku como recurso para la creación literaria en las aulas de bachillerato. Asimismo, comprobaremos que el haiku es una fórmula óptima para la invitación a la lectura en un perfil de alumnado acostumbrado a lo breve y a lo instantáneo como consecuencia del bombardeo digital y visual al que la sociedad actual se somete.

En la presente investigación partiremos de un acercamiento teórico al haiku como modelo poético importado, sus vías de penetración en el ámbito hispánico y su sencillez formal. Además, en el trabajo se plantea una propuesta didáctica para su praxis en el aula con el anclaje competencial pertinente y un contraste metodológico del que resaltan los beneficios de este modelo poético.

Asimismo, se trata de una propuesta planteada en el aula a través de una actividad diseñada para el fomento de la lectura autónoma, la vertiente creativa y el conocimiento de otros horizontes literarios.

Los resultados de la investigación emanan de un formulario realizado al alumnado de primero de Bachillerato de la asignatura de Literatura universal de un centro sito en el norte de Tenerife para valorar la recepción de la actividad y los resultados de su ejecución. En el centro resalta la multiculturalidad y el cosmopolitismo dada su naturaleza urbana, turística y costera. En el formulario¹, el cual registra un total de dieciocho respuestas, el alumnado indica el sexo con el que se identifica y aparecen una serie de preguntas que son, a grandes rasgos, el conocimiento previo que tenía el alumnado acerca del haiku, la dificultad del planteamiento de la actividad, el interés que ha despertado la misma para acceder a otras lecturas, la conexión positiva de alumnado con la experiencia de crear el haiku, los beneficios que pueden tener a largo plazo el desempeño de este tipo de actividades y una escala de valoración de la experiencia en su conjunto.

¹ El mismo formulario aparece en el **anexo 1**.

2. Planteamiento del problema de investigación

Con la evolución de los modelos didácticos y de los planes curriculares, la literatura ha experimentado un cambio y exige, en nuestro presente, nuevas formas de presentación, análisis y enfoques que distan de los aprendizajes tradicionales centrados en la priorización del contenido. Por añadidura, en la actualidad se rechaza paulatinamente ese modelo histórico-literario sustentado en el conocimiento teórico de los movimientos literarios, autores y fechas para conceder la capital importancia a la buena lectura y a la buena escritura. Asimismo, si atendemos a la escritura y a la lectura como dos estrategias fundamentales que vertebran la enseñanza de la literatura, estaremos incidiendo en la importancia de los hábitos lectores² y, consecuentemente, en la importancia de la escritura en su sentido pleno.

En la actualidad, y desde hace algún tiempo, la enseñanza de la literatura está siendo objeto de nuevos planteamientos. Mientras que el aprendizaje tradicional se centraba en la acumulación de contenidos, básicamente históricos, sobre autores, obras, movimientos literarios, estilos y tendencias estéticas, el nuevo enfoque pretende desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para aproximar al alumnado a los textos literarios; ha dejado de interesar el estudio del texto en sí mismo para centrar la atención en las estrategias didácticas más adecuadas para adquirir el hábito lector y la competencia lectora. (Perdomo López, 2005, p.149)

Las aproximaciones a los textos literarios que los docentes llevan a cabo han de ligarse a las necesidades de los discentes para que la praxis sea efectiva, significativa y contribuya al desarrollo de la lectura y la escritura como destrezas (competencias) básicas de la enseñanza de la literatura. Perdomo López (2005, p.149) señala que «utilizando de forma apropiada estas estrategias el lector será capaz de construir el significado de un texto siguiendo las instrucciones de este».

Se debe reemplazar definitivamente la concepción de la enseñanza de la literatura por la de una educación literaria, entendida esta última como 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 tipo de texto en el acto concreto de su lectura. (Colomer, 1991, p.22)

² El desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura; un lector ha alcanzado un nivel de competencia literaria aceptable cuando es capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto y, además, relaciona sus intereses y expectativas con las que este le ofrece. (Mendoza, 2002, p.113)

Si atendemos a este propósito dual, referente a la dinamización lectora³ y a la correcta escritura, ¿es el haiku una vía útil para la animación a la lectura y a la escritura creativa en el aula?

³ No solo debemos preguntarnos si nuestro sistema educativo logra desarrollar en nuestros estudiantes amor por los libros y por la cultura que ellos vehiculan y que de alguna manera los define como comunidad cultural, sino que debemos interrogarnos acerca de si nuestra labor educativa consigue individuos que sean capaces de orientarse con autonomía en ese panorama cultural literario, y si las horas de aprendizaje lector y educación literaria logran configurar una imagen convincente de sí mismos como lectores comprometidos con la cultura que la escuela se esfuerza en reproducir. (Borda Crespo, 2005, p. 123)

3. Antecedentes

En el concierto social al que nos exponemos a diario, es de conocimiento compartido que las tecnologías, no tan nuevas como se cree, se asientan de manera acelerada entre nosotros y son de uso recurrente a través de numerosas vías como el Internet, la mensajería instantánea, las redes sociales ... , por citar algunas y no hacer uso de una nómina extensa.

Si bien comparten un aspecto entre ellas es la inmediatez o la instantaneidad, si se prefiere. Con todo ello, los jóvenes acuden a estas fuentes, fundamentalmente las redes sociales, para buscar el placer que les garantiza tener el universo en su bolsillo a través del teléfono móvil. Nuestro alumnado pertenece a ese colectivo de jóvenes que son amantes del placer inmediato como condición hedonista e innata que porta el ser humano. Entonces los docentes tenemos que ser conscientes de la realidad actual y manejar las herramientas que, dentro de las posibilidades individuales, logren captar la atención de nuestros discentes en un mundo multiestimulado.

La respuesta literaria al momento no es uniforme ni satisfactoria. Acusa cada vez más el asistematismo y la problematicidad de la literatura. Por una parte, el mundo de la adolescencia sigue gravitando sobre el joven en marcha ascendente, y, por otra, el mundo adulto, cada vez más próximo y definitivo, atrae como meta. (Cervera, 1991, p. 252)

Como ya adelantamos, el alumnado actual pretende buscar respuestas inmediatas a cualquier problema, situación o actividad que se les presente en el aula, por ende, debemos tomar ese «aquí y ahora» como un aliado potente y no como un enemigo acérrimo. El propósito de algunos planes curriculares de educación antiguos apostaban por las grandes lecturas de los clásicos como *El Quijote* o *La Regenta*, pero sin ser demasiado críticos, las necesidades del alumnado actual ya desdeñan esas premisas y demandan otro tipo de lecturas o el trabajo de los textos por fragmentos que sirva de estímulo para el acceso a la obra en su totalidad.

Las propuestas de lecturas no pueden seguir alejándose de las preferencias lectoras espontáneas manifestadas por jóvenes y adolescentes. Si no acertamos a conectar con el gusto de los jóvenes cuando elegimos un texto determinado, si no acercamos a las aulas esa lectura juvenil espontánea, todo lo demás será perfectamente inútil. (Ruiz Huici, 1999, p.39)

Si atendemos a los factores expuestos previamente, el haiku es una forma poética japonesa cuyo trasplante a Occidente ha desatado el interés de numerosos estudiosos, entre ellos Octavio Paz y Pedro Aullón de Haro, quienes han delimitado su alcance y su amplia gama de posibilidades creativas. En consecuencia, la aplicación del haiku en el aula cumple, además de su propósito competencial y curricular, con una necesidad del alumnado por conocer nuevos horizontes creativos y por experimentar la noción de *comunidad* con el universo y con la otredad que el haiku lleva consigo.

El alumnado, a través de esta fórmula, toma conciencia del «aquí y ahora» , de su realidad circundante y, con este planteamiento, logra darle forma a la experiencia y aprende a percibir lo aparentemente anodino.

El interés del haiku reside en su brevedad, en su condensación semántica y en la capacidad sugestiva que presenta esta estructura en diecisiete sílabas, incluso Pound asevera en su famoso canon la alta potencialidad de la mencionada estructura japonesa, sin alejarnos de la consideración de Paz en un ensayo titulado *El sentimiento de las cosas (mono no aware)* que vio la luz en un compendio de ensayos titulado *El signo y el garabato* (1973). Con todo ello, Paz define el haiku de la siguiente manera:

Desde hace más de cien años la literatura japonesa no cesa de fascinarnos. Pasado el deslumbramiento inicial de fines de siglo, los poetas europeos y americanos de las dos Américas, la sajona y la latina, descubrieron en el haiku la posibilidad de reducir el universo a diecisiete sílabas y el infinito a una exclamación [...] basta con recordar los nombres de Pound, William Carlos Williams, Eluard, Ungaretti y, en la lengua española, el mexicano José Juan Tablada y los de los españoles Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez y Federico García Lorca. (Paz, 1991, p.150)

Como hemos propuesto, el alcance del haiku es significativo y advierte su conexión con el presente, de ahí emana su interés como propuesta de aula puesto que es una vía útil para la animación a la lectura del género, aunque también para otro tipo de lecturas y el fomento de hábitos lectores, además de su contribución al desarrollo de la creatividad y de la praxis de la creación literaria en el seno del aula. En palabras de Ruiz Huici (1999, p.40): «la creación de hábitos lectores y la competencia literaria del lector joven, son los dos pilares sobre los que debe asentarse el objetivo a lograr, que no es otro que el de la educación literaria del joven».

Resulta casi obvio afirmar que la presencia occidental del haiku proviene a través de traducciones de traducciones fundamentalmente provenientes de la lengua francesa o inglesa. Ello explica la inexactitud métrica, alejada de las diecisiete sílabas, que se da en algunas composiciones de haiku como consecuencia del fenómeno de la traducción. De modo que, un caligrama japonés puede equivaler a un sintagma completo en lengua española debido al alto nivel de exigencia conceptual que portan nuestras lenguas.

El haiku de lo sagrado es trascendente dado que, a pesar de su estructura de diecisiete sílabas y su tripartición de versos, experimenta un acongojamiento emocional, un estado contemplativo y de comunión entre el ser humano y su entorno, si se prefiere, el mundo no queda subordinado a la presencia humana, sino que el ser es un elemento más del universo, pero siempre en pie de igualdad con las demás entidades constitutivas del mismo. Ese momento experiencial se denomina *aware*, aunque otros autores como Vicente Haya han definido la vivencia como un «asombro» que se genera en el *haijin*⁴. Sánchez Robayna (2021, p.8) aporta un juicio en el prefacio de un volumen titulado *Masaoka Shiki: haikus y kakis* y apunta que «los objetos del mundo cobran una inmediatez inesperada y súbita», es decir, proponen al lector un cosmos de sugerencia en el que se accede a partir de la toma de conciencia de ese preciso momento.

El haiku reduce la realidad a tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente y trata de inmortalizar o de describir esa emoción de comunión con el entorno, se trata de una predisposición abierta que experimenta el ser (*haijin*) y que recibe el lector, en definitiva, lo provoca y suscita su emoción a partir del hecho o del instante.

Descubrir, por un instante, la conexión con el entorno, darnos cuenta de que nuestra relación con todas las cosas —aire, estrellas, agua, piedras, moscas...—, sentirla, percibirla en su totalidad, sin las interferencias del pensamiento ni de la actividad mental, constituye ese asombro, un temblor —en palabras de Jorge Rodríguez Padrón—, bien próximo al «insight» de la psicología que nos conecta instantáneamente al presente, a la realidad, para tomar conciencia, para darnos cuenta y comprender las interrelaciones que explican la existencia: alcanzar el sentido con el todo. (Gutiérrez, 2017, p.134)

Por lo general, el haiku no es rimado dado el alto poder fónico de la lengua japonesa, aunque existen algunos casos, como algunos haikus de Mario Benedetti, en los que se advierte la rima. El propio Octavio Paz (2018, p.144) asevera lo siguiente: «la inexistencia de

⁴ Autora o autor de haiku.

rima ni la versificación acentual no es pobreza ni limitación, pues el japonés es rico en onomatopeyas, aliteraciones y juegos de palabras que son combinaciones insólitas de sonidos».

El calado del haiku en el ámbito hispánico obedece al agotamiento de las estructuras poéticas existentes y al exotismo, de raigambre romántica y cuya máxima cota se alcanza con el Modernismo y la poesía de Darío. En palabras de Pedro Aullón de Haro, el exotismo introduce una «forma de novedad por contraste», dicho de otro modo, la novedad se integra en Occidente por el perseguido contraste cultural que se produce con respecto a Oriente. Ese orientalismo emana del gusto por lo lejano, por lo no conocido y por la otredad.

El haiku en España se ha asimilado con formas poéticas de gran recorrido como la seguidilla, el aforismo, el anaglifo o la greguería, pero lo cierto es que el haiku de lo sagrado dista mucho de estas formas a nivel conceptual e intencional.

Debemos remitirnos a la fecha de 1919 cuando José Tablada Acuña, poeta vanguardista mexicano y autor de *Al sol y bajo la luna* (1918), publicó *Un día ...* en Caracas. Se trataba de un ejemplar compuesto por haiku y eran los primeros haikus escritos en lengua española. Tablada había viajado a Japón, se topó con este modelo formal y confió en su potencialidad poética.

Tablada se consideró a sí mismo como introductor del género en lengua española. Así también lo sostiene Octavio Paz en más de una ocasión. Por otra parte, qué duda cabe que el poeta de *Un día...* fue el iniciador del jaikismo hispanoamericano y específicamente del jaikismo de su país, México, el país de habla española tradicionalmente más interesado por la forma poética japonesa. (Aullón de Haro, 2002, p. 51-52)

El modelo poético en el que centramos nuestro estudio se aclimató en figuras de la tradición literaria hispánica como Antonio Machado. En la segunda edición de sus *Soledades, galerías y otros poemas* (1907) el autor añadió nuevos poemas que no incluyó en la primera edición. Precisamente, es en la segunda edición en la que se advierten atisbos haikistas y se pone de manifiesto esa captación, además de la sugestión, que lleva implícito el haiku de lo sagrado. Octavio Paz advirtió la tónica particular que se despuntaba en las composiciones machadianas. En este caso, aparece una simbiosis entre la canción popular y el haiku, en definitiva, una interculturalidad bastante acertada y que nutre, una vez más, su concepción poética y literaria.

Ya acertó a ver Octavio Paz que la fusión de jaiku y canción popular fue el móvil de trabajo de Antonio Machado; es decir, la convergencia de dos tradiciones distintas que se unifican y mutuamente se enriquecen. Esto es propio de un hombre que, como sabemos, prefería establecerse en la tradición popularista de los cancioneros y asentarse en posiciones refractarias a toda avanzada de modernidad que no fuese la previamente establecida (el Simbolismo). (Aullón de Haro, 2002, p. 67)

Si atendemos detenidamente al caso de Juan Ramón Jiménez, el gran poeta de la sugerencia de índole impresionista y profundo, debemos señalar que se relaciona con el Zen⁵, si bien no como práctica espiritual, su relación con el Zen fue estrictamente literaria. Aullón de Haro (2002, p. 81) apunta que «tanto el Zen como el pensamiento y la experiencia poética juanramonianos actúan mediante prácticas de interiorización; pero esa es la única y simple coincidencia entre uno y otro».

El gusto juanramoniano por el poema breve y la sutileza, que tanto alucinó a autores insulares como Agustín Espinosa García⁶, se justifica cuando publica *Diario de un poeta recién casado* en 1917. La poesía de Jiménez lleva consigo una complejidad interpretativa que se acentúa con la interiorización que practica a través del ejercicio poético y contiene una alta carga sugestiva, por ende, hechos que lo vinculan con el haikismo, presente en algunas obras y no tan latente en otras. El contenido haikista se circunscribe a dos títulos *Eternidades* (1916-1917) y *Piedra y cielo* (1917-1918), y por lo general, aparece inserto en poemas cuya estructura es más amplia, de modo que los haikus en Jiménez no siempre gozan de independencia textual.

Juan Ramón es maestro de la sutilidad y la nota suave, de la captación de impresiones muy subjetivadas generalmente expuestas con un lenguaje poético vagaroso en el que la delimitación semántica de sus contornos y del verso no siempre es fácil de conseguir por el lector. Es este uno de los factores que inciden preponderantemente en la creación peculiar del jaikismo de Jiménez y, a un tiempo, más lo separan de la retentiva nitidez característica de la forma japonesa. (Aullón de Haro, 2002, p. 82)

⁵ Práctica oriental centrada en la comprensión objetiva del ser y del entorno a la que se accede a través de la meditación.

⁶ El padre del Surrealismo en prosa a nivel nacional aplaudió la labor creativa de J.R. Jiménez y así lo hizo constar en unas epístolas que probablemente nunca llegaron a enviarse. Asimismo, por influencia del autor de *Platero y yo*, titula uno de sus textos como *Diario espectral de un poeta recién casado*.

Si bien la integración de la forma japonesa ha sido muy significativa en algunos autores, debemos mencionar que algunos creadores recurrieron al haiku de manera circunstancial, entendiendo el mismo como otra forma posible de vehicular la expresión poética. Es el caso de Jorge Guillén, poeta español del siglo XX, quien acudió a esta forma esporádicamente. Aullón de Haro (2002, p.97) apunta que «en ningún momento parece que pretenda Guillén levantar plenas construcciones de haiku, cuando menos no da indicios controvertibles de ello».

El caso de Luis Cernuda y Federico García Lorca es peculiar⁷, dado que sus indicios haikistas son de carácter accidental. En el segundo caso, el haikismo se hermana con las formas populares andaluzas, una casuística semejante a la consideración machadiana. Aullón de Haro (2002, p. 105) asume lo siguiente: «Lorca, como Machado, funde en diversas ocasiones la técnica del haiku con la prototípica de las formas populares andaluzas».

En definitiva, podemos justificar que la práctica del haiku en el aula queda relegada a casos prácticamente nulos, pero lo cierto es que en el año 2003 una docente en Lucena llevó a cabo una propuesta haikista. Consistió en la publicación antológica de unos haikus creados por el alumnado. Abordó la tarea del haiku desde una perspectiva práctica y competencialmente muy rica que se puede justificar íntegramente en el currículum actual.

Durante los tres cursos escolares comprendidos entre 2003 y 2006, Lara Cantizani realizó un proyecto educativo en los institutos lucentinos Clara Campoamor y Marqués de Comares que concluyó con la publicación de tres libros de haikus compuestos íntegramente por alumnos de 2º y 3º de ESO. El primero se tituló *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena* (2004) y recopila 41 poemas métricamente respetuosos con el esquema ortodoxo nipón, escritos por alumnos de 2º A (2003-2004) del instituto Clara Campoamor, sobre el ataque yihadista a cuatro trenes de cercanías en la Comunidad de Madrid. Sin duda una actividad de carácter lingüístico gracias a la cual los alumnos desarrollaron su competencia comunicativa. Por supuesto, también fue un ejercicio literario que les permitió trabajar la competencia artística y cultural. Pero no olvidemos,

⁷ Como hemos expuesto, el haiku ha calado también en autores menos conocidos como Juan José Domechina o Salvador Espriu si hacemos referencia al ámbito catalanófono.

En el caso de Canarias, si bien las referencias son bastante escasas contamos con una autora, María Gutiérrez, que no solo es autora de haikus, poeta y narradora, sino una gran teorizadora de la significación del haiku de lo sagrado. La autora tinerfeña ha visitado Japón en numerosas ocasiones y se ha impregnado de la visión oriental, además de conocer el propósito creativo del haiku. Entre sus títulos destacamos *La mochila rosa* (2015), *El rancho de Cris* (2015), *Ellas tampoco saben por qué* (2013), aunque la difusión digital de parte de su obra puede encontrarse en *Trasdemar: Revista digital de Literaturas Insulares*.

En algunos casos combina los haikus con sus correspondientes caligramas japoneses, además de las numerosas ilustraciones que encontramos en sus páginas.

en este caso concreto y en tanto que competencia clave, que la producción de haikus supuso el fomento de la ciudadanía activa, la conciencia crítica y la comprensión del contexto social. (Rodríguez Cabrera, 2020, p.3)

4. Desarrollo de la actividad

La SA titulada “Un viaje a Oriente: fronteras difusas” diseñada para cuatro sesiones pretende acercar al alumnado a una literatura casi desconocida y proponer un viaje a través de los textos hacia otros parajes no occidentales. La asignatura de Literatura universal es una buena excusa para trabajar otros modelos poéticos, otras estéticas y, por ende, otras visiones del mismo mundo. La pretensión es acercar al alumnado a la literatura japonesa a través del haiku, reconocer su valía como forma poética, su importación hispánica y la creación de haikus como ejercicio de creación literaria y de dinamización lectora.

La evaluación se llevará a cabo a través de la observación sistemática del profesorado y la rúbrica o mosaico en las actividades que lo precisan. En lo concerniente al tipo de evaluación, se llevará a cabo una heteroevaluación. En el proceso del haiku se valorará la originalidad, la adecuación al formato y la ortografía a través de la rúbrica en la que (1) es muy poco adecuado y (5) es bastante adecuado.

En la primera sesión disponemos el aula en forma de U para que el coloquio sea mucho más natural y las contribuciones individuales sean fructíferas. En un primer momento se proyecta el soneto XXIII de Garcilaso de la Vega para delimitar algunas características formales y estéticas. El alumnado comentará lo que percibe de la composición acerca de su estructura, su propósito literario y, tras esta experiencia, se proyecta un haiku de Basho para comentar, y que sirva de contraste, algunas características estructurales, estéticas, pero todo ello sin adelantar el tipo de composición, por ende, apelamos a un método inductivo. El haiku de Basho viene seguido de un haiku de Masaoka Shiki que constata la segunda revolución del género que coincide precisamente con la apertura occidental como consecuencia de la caída del sistema feudal. Se realiza un paralelismo, a modo de esquema, con las tres grandes revoluciones de las letras hispánicas. A continuación, se proyecta un haiku de Tablada Acuña, un poeta mexicano e introductor del mismo en el ámbito hispano y se comentan las imágenes poéticas creadas y su deliberada intención estética, además de las diferencias palpables con respecto a los modelos japoneses. En este momento el alumno va tomando conciencia, a través de un modelo por descubrimiento guiado, de la importación del modelo al ámbito hispánico, recorrido que culmina con un haiku de Antonio Machado. Con todo ello, el alumnado medirá los versos y buscará el nombre de este modelo poético de tres versos y diecisiete sílabas originario de Japón, a partir de reconocer que se trata de un haiku, el docente explica algunos aspectos formales como su composición métrica, el componente sorpresivo o *aware* y su libertad temática.

Para continuar, se proponen varios haikus como modelos o estímulos iniciales y se le reta al alumnado a crear un haiku siguiendo la estructura tripartita de los versos. Asimismo, procuramos incidir en su estructura de 5 sílabas en el primer verso, 7 sílabas en el segundo verso y 5 sílabas en el último verso, aunque es cierto que la misma puede verse mínimamente alterada a causa de las traducciones o, en algunos autores como Tablada Acuña. La norma cuantitativa cada vez es más despreciada por los autores japoneses contemporáneos.

Con todo ello el alumnado intentará, en la medida de lo posible, no sobrepasar deliberadamente la estructura de diecisiete sílabas e incluir el componente sorpresivo (aware). Tras haber creado los mismos, el alumnado leerá sus productos a modo de tertulia literaria y comentaremos las imágenes poéticas creadas y las experiencias sugeridas en sus composiciones.

5. Anclaje competencial de la actividad

Si bien es cierto que el profesorado se ha venido centrando en el análisis de los textos curriculares, lo que planteamos a continuación es la combinación de la labor de análisis y exégesis textual, que suele ser la parte más objetiva y en la que el profesorado de la materia pone el foco de la evaluación, con la labor creativa, procedimental y competencial que es óptima para que el alumnado sea competente, aumente su capacidad comunicativa y manifieste otro tipo de experiencias, como puede ser la creación y exposición de textos propios. Asimismo, la propuesta que se plantea tiene una clara dimensión competencial⁸, y se fundamenta a partir del currículum actual, de ahí emana el interés que le concederemos. La propuesta se vincula con las cinco competencias específicas de la asignatura de Literatura universal, de modo que la competencia específica 1 consiste en leer, interpretar y valorar clásicos de la literatura universal atendiendo tanto a las relaciones internas de los elementos constitutivos del género y sus funciones en las obras como a las relaciones externas de las obras con su contexto de producción y su inscripción en la tradición cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para estimular la creatividad literaria y artística. La competencia específica 2 incide en leer de manera autónoma clásicos de la literatura universal como fuente de placer y conocimiento y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

La propuesta incluye la competencia específica 3 que persigue establecer vínculos entre obras de diferentes épocas, géneros y lenguajes artísticos, reconociendo semejanzas y diferencias en función de sus respectivos contextos de producción y de la interrelación entre literatura y sociedad, para constatar la existencia de universales temáticos y cauces formales recurrentes a lo largo de la historia de la cultura. Asimismo, la competencia específica 4 está garantizada dado que anima a consolidar un marco de referencias compartidas a partir del conocimiento de los rasgos de los principales movimientos estéticos y algunas de las obras literarias más relevantes del patrimonio universal, para conformar un mapa cultural en el que inscribir las experiencias literarias y culturales personales. Por último, la competencia específica 5 anima a participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios. Asimismo, entronca con

⁸ La SA aparece contemplada en el **anexo 2** y aporta algunas consideraciones acerca de la evaluación, los saberes básicos y otros aspectos para el desarrollo de la propuesta de aula.

algunas competencias clave como la competencia social, ciudadana y aprender a aprender (CCAA) o con la competencia emprendedora (CE) tan significativa para nuestro tiempo.

Como es sabido, hemos adelantado en la introducción que nuestro alumnado, inmerso por completo en la era digital, es amante de lo breve y lo momentáneo. A continuación, proponemos tres haikus de Antonio Espina publicados en «Concéntricas. Casi haikais», que pueden tomarse también como modelos:

Caricia al alma.

El deséxito moral
en el crepúsculo.

La casita aislada
tan sola
que parecía que no estaba.

Bufos de la muerte.
Un amarillo de risa
y otro amarillo enfrente.

También podemos tomar los siguientes haikus machadianos tomados de *Juan de Mairena* (1936) como estímulos para el desarrollo de la actividad, como es notorio, en ambos casos pervive un alto componente sorpresivo (*aware*) y un acusado contenido gráfico:

¡Solo tu figura,
como una centella blanca,
en mi noche oscura!

Como una ballesta,
en el aire azul,
hacia la torre mudéjar.

Con todo ello, desarrollamos una metodología que se articula a través de una estrategia por descubrimiento y se centra en el contenido procedimental, es decir, el alumnado aprende haciendo.

En primer lugar, el desarrollo de este tipo de actividades que se circunscriben a un currículum basado en competencias supone para el profesorado una nueva manera de evaluar

al alumnado que no se asocia únicamente con la evaluación de los contenidos, sino que abarca la evaluación de múltiples habilidades, capacidades y destrezas que el alumnado debe desarrollar en su paso por cada nivel. Además, implica un cambio de creencias en el sentido de que muchos docentes consideran que el trabajo por competencias resta calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que el tiempo que requiere es mucho mayor e impide impartir la totalidad de los contenidos, una preocupación extendida en la mayoría del profesorado.

Para el trabajo por competencias el contenido procedimental es esencial, dado que se aprende haciendo cosas y relacionando los aprendizajes con la experiencia personal del alumnado, por ende, las competencias se centran en el aprendizaje significativo, experiencial y empírico. De ahí que el trabajo por competencias suponga obligatoriamente un cambio en las creencias del profesorado.

Asimismo, si únicamente nos centramos, como docentes, en la mera transmisión de contenidos y nos separamos de los bloques competenciales, no estaremos formando al alumnado para la vida adulta como seres competentes, sociales y autónomos, como bien indican los documentos de los perfiles de salida, sino estaremos ante seres que portan ciertos conocimientos y que son incapaces de aplicarlos por la carencia de significatividad de sus aprendizajes. Dicho de otro modo, las competencias apelan a metodologías activas que hagan que el alumnado participe del proceso de enseñanza-aprendizaje como protagonista del mismo y no como simple receptor, además, debemos reconocer que el profesorado debe ser quien motive y articule dicha participación.

Sin duda persiste un amplio abanico de actitudes entre los profesores: unos nunca pierden un segundo para desarrollar la motivación de los alumnos y piensan que «no se les paga para eso»; se limitan a exigirlo y a recordar las consecuencias catastróficas de una falta de trabajo y de éxito. Otros consagran una parte no desdeñable de su tiempo a animar, a reforzar una cierta curiosidad. El lenguaje de los centros de interés, las actividades para facilitar la comunicación, despertar el interés o motivar se ha convertido en banal. (Perrenoud, 1996, p.52)

Es evidente que el trabajo competencial requiere una mayor cantidad de tiempo, pero ello determinará la calidad de la enseñanza y la integración de los aprendizajes recibidos, si se quiere, el alumnado será capaz de trasplantar lo ajeno (desconocido) a lo particular (significatividad de lo aprendido).

Por último, el MEC respalda esta consideración y postula lo siguiente: «el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes: integrar sus aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos». (REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria).

El currículum como elemento central de la educación formal debe centrarse en el alumnado, de ahí que su cualidad fundamental debe ser la de estar bien organizado y contextualizado. El profesorado ha repetido incansablemente el terror que le presupone el hecho de trabajar por competencias, pero lo cierto es que no se han atendido correctamente las pretensiones de las mismas ni los perfiles de salida, a mi juicio, bastante utópicos e inalcanzables en la mayoría de los casos por parte del alumnado.

Sin duda, es pertinente retomar la idea de que cuando se trabaja por competencias, el profesorado debe despojarse de ciertas creencias como las que postulan de que si se trabaja por competencias restamos valor al contenido o el mismo adquiere un valor secundario. La clave reside en las falsas creencias, ya que sin contenido no puede haber enseñanza y en el impacto negativo que ha causado en el profesorado la presentación del currículum por parte de la administración.

El profesorado continúa en la senda de no prestar casi atención a los bloques competenciales básicos, se presuponen competencias básicas dado que las debe haber desarrollado todo el alumnado al finalizar la etapa. Lo cierto es que las competencias no contemplan la casuística que se da en las aulas y, en muchos casos, resultan inalcanzables. Para este propósito, los franceses utilizan el término *socle* para hacer referencia a las competencias como un elemento alcanzable que basamenta y asegura la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con todo lo mencionado, lo más acertado sería lograr un equilibrio curricular en el que se contemplen las competencias y las asignaturas, así el profesorado legitima la validez de las mismas, estudia su aplicación a los contenidos de la materia que imparte y es más factible evaluar las competencias y no quedarnos en la mera evaluación de los contenidos, un hecho que se extiende por todo el profesorado. Asimismo, en el sistema actual, si un discente no domina los contenidos, el profesorado directamente desecha las competencias como si de

nada sirvieran, pero lo cierto es que la función que poseen es determinante para la incorporación del alumnado a la vida adulta y laboral, puesto que el denominador común de todas ellas es la autonomía del alumnado. En otras palabras, las competencias⁹ no operan de manera autónoma, sino que se entremezclan entre las distintas áreas de conocimiento.

Por el contrario, si se presenta un currículum en el que únicamente queden contempladas las competencias, el profesorado se vera incapacitado para vincular los contenidos de su materia a dichas competencias y el alumnado no será competente en el desarrollo de los conocimientos ni en las capacidades que dicha materia implican, puesto que las competencias clave no se pueden abordar sin suscribirse a contenidos.

Por último, un currículum presentado únicamente por asignaturas puede caer en el error de desechar las competencias en favor de la mera impartición de los contenidos. Ello supone un problema esencial puesto que el alumnado no desarrollará de esta manera las capacidades que cada competencia otorga. Con todo ello, el problema es aún mayor, puesto que la dependencia del alumnado es acérrima, dado que no se potencia el juicio crítico ni la vertiente analítica y espera del profesorado una labor resolutive total dada su carencia de autonomía. De ahí que el currículum deba ser presentado por competencias y por asignaturas de manera equilibrada.

El hecho de evaluar el aprendizaje del alumnado en un currículum basado en competencias supone prestar atención a la adquisición de las mismas¹⁰ y no únicamente atender al dominio de determinados contenidos del ámbito que estemos evaluando. Asimismo, si evaluamos los contenidos de las asignaturas, aislamos los bloques competenciales y no estamos ante una evaluación real y significativa, sino que estamos valorando la adquisición de conocimientos dando por supuesto que su aplicabilidad real está

⁹ No cabe establecer una jerarquía entre las distintas competencias; todas se consideran igualmente importantes. Tampoco hay entre ellas límites diferenciados, sino que se solapan y entrelazan entre sí. Por otra parte, en el nuevo diseño curricular que se definirá a partir de este perfil, ninguna de esas competencias se corresponde directa y unívocamente con una única área, ámbito o materia, sino que todas ellas se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas, ámbitos o materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se produzcan en dichas áreas, ámbitos o materias. (REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria)

¹⁰ Entre las competencias clave se integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales, imprescindibles para la convivencia, para combatir desigualdades y violencias, y para la empleabilidad futura de nuestros jóvenes de hoy, que deberán trabajar en un entorno variable en el que será necesario saber adaptarse a los cambios. (Perfil de salida Educación básica, LOMLOE, p.8)

garantizada, cuando no es así.

Por el contrario, si atendemos únicamente a la evaluación competencial, la misma no puede ejecutarse sin la presencia del contenido, de ahí que lo más acertado sea consensuar y equilibrar la evaluación entre los contenidos disciplinares y las competencias trabajadas asociadas a ellos, sin conceder mayor importancia a los contenidos, como se cree tradicionalmente. De esta manera, aseguramos la evaluación de la acción, es decir, el aprendizaje competencial se sustenta en lo procedimental.

La capacidad de organizar y fomentar situaciones problema y otras situaciones de aprendizajes fértiles supone competencias bastante cercanas a las que exige un proceso de investigación de más larga duración. Sin embargo, mientras que una situación problema se organiza en torno a un obstáculo y desaparece una vez éste se ha superado, un proceso de investigación parece más ambicioso, puesto que invita a los alumnos a construir ellos mismos la teoría. (Perrenoud, 1996, p.28)

La propuesta de Perrenoud plantea que el alumno es resolutivo dado que es competente y ha asimilado el contenido de la materia, de este modo, el aprendizaje le ha resultado útil y lo ha hecho significativo a nivel personal. Este hecho es el que el profesorado debe evaluar, precisamente el carácter competente del alumnado.

6. Análisis de los resultados

A través del formulario facilitado al alumnado¹¹, observamos en la figura 1 que el 50 % del alumnado que realizó la actividad es de sexo femenino, el 38,9 % es de sexo masculino y, por último, un 11,1 % prefiere no identificarse con ningún sexo.

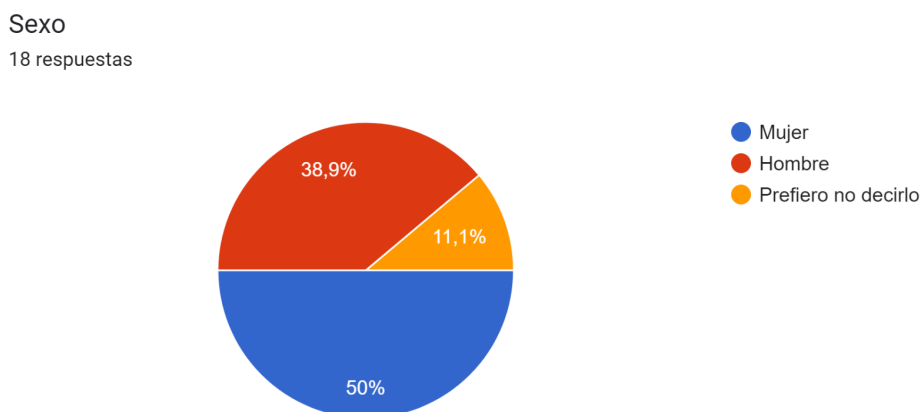


Fig.1

Los discentes apuntan, en la figura 2, que existe un 83,3 % que no conocía previamente el haiku como forma poética y un 16,7 % que sí conocía esta forma poética.

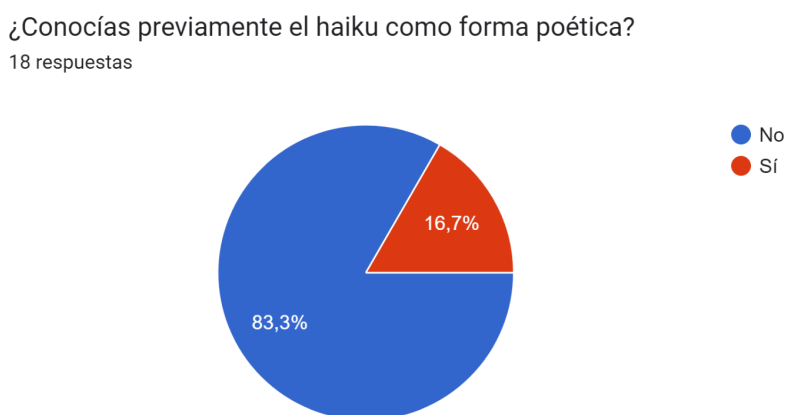


Fig. 2

¹¹ Como propuesta de mejora, se puede trabajar con grupos más amplios para aumentar la muestra y valorar si los resultados son semejantes.

A continuación, en la figura 3, a un 11,1 % de los estudiantes les ha supuesto alguna dificultad el proceso de escritura y creación de un haiku, pero lo cierto es que a un 88,9 % le ha resultado fácil y asequible trabajar con este modelo.

¿Ha sido difícil crear un haiku partiendo del modelo propuesto?
18 respuestas

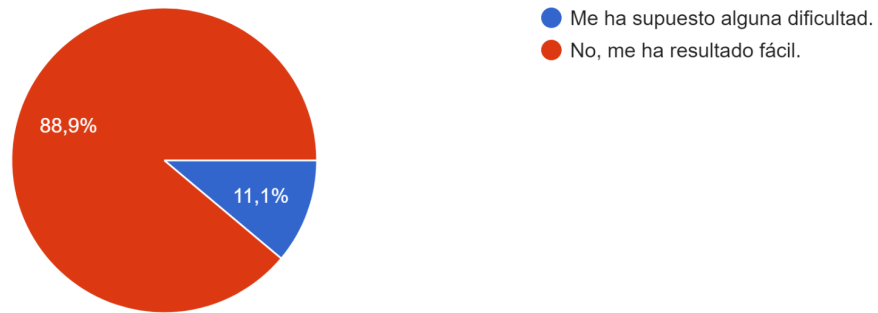


Fig. 3

Teniendo en cuenta que un 11,1 % de los jóvenes ha encontrado alguna dificultad en el desempeño de la actividad. En un apartado de respuesta breve, tres respuestas registran que la dificultad reside en los aspectos métricos y en el límite silábico de los haikus originales (diecisiete sílabas).

El alumnado indica en un 72,2 % que la actividad planteada ha suscitado su interés por el género y ha despertado la curiosidad por acceder y leer otros haikus. Un 22,2 % de los participantes apunta que tal vez podría suscitar su atención para acudir a otros haikus y un porcentaje del 5,6 % asume que no ha despertado su interés, así lo refleja la figura 4.

¿Ha suscitado tu interés, el primer contacto con el haiku, por leer y conocer otros?

18 respuestas

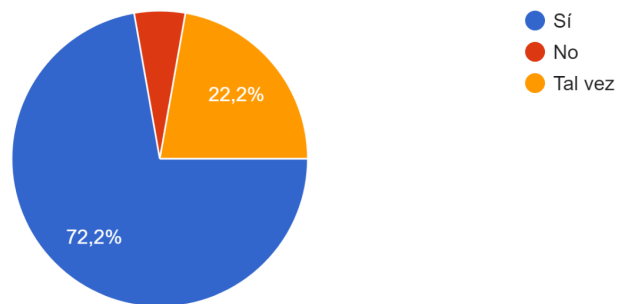


Fig. 4

En la figura 5, los colegas apuntan en un 77,8 % que ha conectado con la experiencia de comunidad y asombro (aware) que implica la praxis del haiku de lo sagrado. Un 16,7 % contesta que quizá pudo haber conectado con la experiencia y un 5,5 % apunta que no ha conectado positivamente con tal propuesta.

¿Has conectado realmente con la experiencia (aware) que supone la creación de un haiku?

18 respuestas

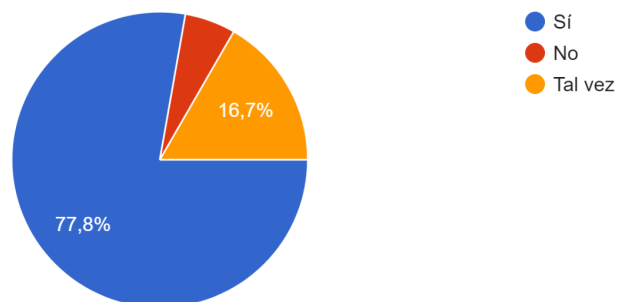


Fig. 5

En el siguiente apartado se le preguntaba al alumnado qué ocurrió en el proceso en caso de no haber conectado positivamente y se registraron dos respuestas. Por un lado, la dificultad que plantea el haiku como forma poética, pero a su vez, el alto poder de condensación emocional y, por otro lado, una respuesta registra la poca afinidad del haiku en relación a sus gustos personales.

El 100 % de los encuestados que participó en el formulario consideró la necesidad de desempeñar este tipo de actividades de creación literaria en el aula, así lo refleja la figura 6.

¿Consideras oportuno el desarrollo de este tipo de actividades de escritura creativa en el aula?
18 respuestas

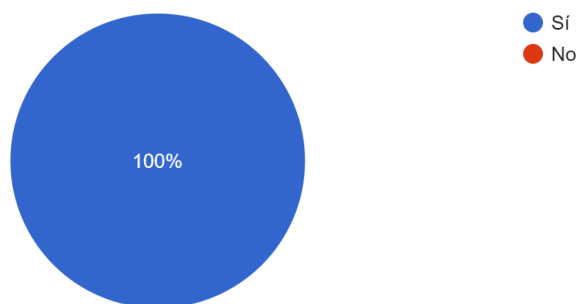


Fig. 6

En un cajón de respuestas, se le pide al alumnado que determine algún beneficio que aporte la actividad desempeñada. Entre las respuestas, coincidentes en muchos casos, destacan el aumento y estímulo de la vertiente creativa, el conocimiento de otras formas literarias y, consecuentemente, otras culturas; el fomento de la creación de textos, la evocación y exteriorización emocional, además de la originalidad y el entrenamiento de la escritura poética. Una respuesta registra que la actividad centra el interés en la praxis frente a una enseñanza meramente memorística.

En la figura 7 aparece una escala de Likert en la que el alumnado valora de 1 a 10 la experiencia con respecto a la actividad en su totalidad. Se entiende que 1 significa muy negativamente y 10 significa excelente. Un participante que supone el 5,6 % de los encuestados apunta un 7 como valoración general. Asimismo, un 22,2 % del alumnado aporta un 8 como valoración dentro de la escala y refleja un total de cuatro personas. Cinco participantes valoran con 9 la experiencia haikista y suponen el 27,8 % del alumnado. Por último, un 44,4 % del alumnado valora como excelente (10) el desempeño de la actividad en términos generales sumando un total de ocho alumnos.

Valora, siendo (1) muy malo y (10) excelente la actividad ejecutada

18 respuestas

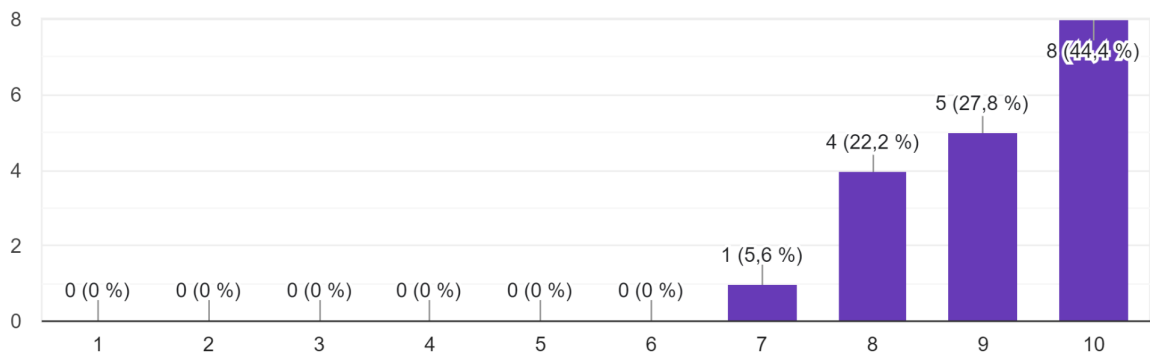


Fig. 7

Conclusiones

- 1) Parece evidente, en consonancia con los resultados expuestos previamente, que el haiku es un formato atractivo y estimulante. Si bien constituye una fuente potente para el desarrollo de la vertiente creativa del alumnado, es una vía posible y eficiente para la animación a la lectura y el acercamiento a otras literaturas o formatos. Asimismo, se trata de una herramienta útil de la que el docente se vale para llevar a cabo las duras tareas de animación a la escritura y a la lectura.
- 2) La lectura debe ser de acceso voluntario y el docente debe partir de la misma y presentarla como vía de placer, información y comunicación para contribuir a la conformación de la competencia literaria como tal. La lectura es, en este caso, el medio para la adquisición competencial.
- 3) El desconocimiento generalizado del haiku como forma poética, así lo refleja la figura 2, es un motivo suficiente y totalizador para integrarlo en las aulas comprobar sus beneficios a largo y corto plazo. Con todo ello, el alumnado cree en nuevas formas y demanda otros modelos de enseñanza cada vez más alejados de métodos memorísticos, dado que el desempeño de actividades de índole práctica son útiles a nivel competencial y apuestan por un aprendizaje significativo, además de una educación literaria basada en la experiencia y en el proceso de resolución creativo.

De esta manera, la literatura contribuirá a la formación integral del niño o del joven más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática. La competencia literaria ofrece el marco comprensivo desde donde podemos entender la lectura como práctica indispensable para acceder a la literatura, que hoy percibimos como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido. (Gómez-Villalba 2002, p.602)

- 4) Como hemos adelantado, el haiku es un formato breve que se adapta a las demandas del alumnado de nuestra era, pues apuesta por una lectura a la que se accede fácilmente y no se impone, de ahí el interés generalizado del alumnado por conocer el modelo y su pretensión por acceder a otros haikus. La creación del haiku es una propuesta estimulante que no requiere de un esfuerzo inconmensurable, sino que se adapta a los niveles. El único aspecto que puede limitar u otorgar algún tipo de dificultad al alumnado es el límite métrico de diecisiete sílabas, aunque no es ninguna barrera para el desarrollo eficiente de la actividad.

- 5) Las claves esenciales para que el desempeño de la actividad sea fortuito son la concentración, el aperturismo personal-emocional de la comunidad con la realidad vivida, la importancia del ser como elemento no central del cosmos y el asombro que +lleva inserto el haiku de lo sagrado. Rodríguez-Izquierdo (1994, p.69) apunta que «haiku es simplemente lo que está sucediendo en este lugar, en este momento». Por lo general, el alumnado ha vivido experiencialmente la junción de estos elementos y así lo han justificado en la creación de sus haikus¹² y en la valoración general de su experiencia con este modelo.
- 6) En definitiva, debemos entender que el haiku es una nueva forma de viajar hacia otros parajes y ofrecer a nuestro alumnado una visión holística del mundo y del fenómeno literario en sí mismo, además de las múltiples posibilidades expresivas y comunicativas que ofrece este modelo. La recepción de la actividad que planteamos en este estudio fue muy parecida a la que experimentó la docente Cantizani en el centro cordobés en el que el alumnado se contagió de este nuevo modelo poético e interiorizó su pretensión semántica y formal.

¹² Ver **anexo 3**.

Referencias bibliográficas

- Aullón de Haro, P. (2002). *El haiku en España*. Madrid: Hiperión.
- Borda Crespo, I. (2005). “Sobre la animación a la lectura de libros literarios”. *Lectura y literatura infantil y juvenil*. Málaga: Aljibe
- Colomer, T. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 9, 21-31
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero
- Gómez-Villalba, E. (2002). “Animación a la lectura y educación literaria”. *Narrativa e Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela, 277-294
- Gutiérrez, M. (2017). “El haiku de lo sagrado. El presente en la poesía de la trascendencia de lo pequeño”. En D. Hernández y J.A. Ramos (Coords.), *Un universo que se expande... Los nuevos mundos de la minificción. Homenaje al profesor Osvaldo Rodríguez Pérez*, 134-140
- Lara Cantizani, M. (2006). *Deshielo en primavera: Antología de haikus*. Málaga: Diputación de Málaga (CEDMA).
- Paz, O. (2018). *Las peras del olmo*. Barcelona: Planeta
- Paz, O. (1991). *El signo y el garabato*. Barcelona: Seix Barral
- Perdomo López, C. (2005). “Sobre la enseñanza de la literatura y la formación de la competencia literaria”. *Lectura y literatura infantil y juvenil*. Málaga: Aljibe
- Perrenoud, P. (1996). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao
- Rodríguez-Izquierdo, F. (1994). *El haiku japonés*. Madrid: Hiperión

Ruiz, Huici, K. (1999). “Literatura juvenil y el lector joven”. *Revista de Psicodidáctica*, nº 8, 25-40

Sánchez Robayna, A., Yamamoto, M. (2021). *Masaoka Shiki: haikus y kakis*. España: Galaxia Gutenberg

Mendoza, A. (2002). “El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras”. *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 101-137

Moreno, V. (1995). *Jóvenes y lectura*. CLIJ, nº 72, 30-36

Legislación

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264>.

Cibergrafía

Rodríguez Cabrera, J. M. (2020). El haiku y su valor instrumental en el aula. *Lenguaje Y Textos*, (52), 1–8. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14819>

Anexo 1: Formulario

1. Sexo/género con el que te identificas.
2. ¿Conocías previamente el haiku como forma poética?
3. ¿Ha sido difícil crear un haiku partiendo del modelo propuesto?
4. En caso de encontrar alguna dificultad, concreta brevemente de qué tipo de impedimento se trata.
5. ¿Ha suscitado tu interés, el primer contacto con el haiku, por leer y conocer otros?
6. ¿Has conectado realmente con la experiencia (aware) que supone la creación de un haiku?
7. En caso de no haber conectado positivamente, ¿consideras que hubo falta de concentración? ¿Qué pudo haber ocurrido en el proceso?
8. ¿Consideras oportuno el desarrollo de este tipo de actividades de escritura creativa en el aula?
9. Determina, por favor, algún beneficio del desarrollo de la actividad propuesta.
10. Valora, siendo (1) muy malo y (10) excelente la actividad ejecutada.

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

N.º y Título de la SA: “Un viaje a Oriente: fronteras difusas”

Período de Implementación: Desde la semana n.º 13 a la semana n.º 14

N.º sesiones: 4

Trimestre: 3º

Autoría: Miguel Real Rguez.

Estudio: 1º Bachillerato

Área/Materia/Ámbito: Literatura universal (LIE)

IDENTIFICACIÓN

Descripción: La SA titulada “Un viaje a Oriente: fronteras difusas” pretende acercar al alumnado a una literatura casi desconocida y proponer un viaje a través de los textos hacia otros parajes no occidentales. La asignatura de Literatura universal es una buena excusa para trabajar otros modelos poéticos, otras estéticas y, por ende, otras visiones del mismo mundo. La pretensión es acercar al alumnado a la literatura japonesa a través del haiku, reconocer su valía como forma poética, su importación hispánica y la creación de haikus como ejercicio de creación literaria y de dinamización lectora.

Justificación: En la materia de Literatura universal se implanta la siguiente SA que lleva consecuentemente implícita una mejora en el rendimiento y en la concentración del alumnado. Si bien es cierto que el profesorado se ha venido centrando en el análisis de los textos curriculares, lo que planteamos a continuación es la combinación de la labor de análisis y exégesis textual, que suele ser la parte más objetiva y en la que el profesorado de la materia pone el foco de la evaluación, con la labor creativa que es óptima para que el alumnado se oxigene, aumente su capacidad de concentración y manifieste otro tipo de experiencias, es decir, la creación de textos propios. Asimismo, la innovación que se plantea tiene una clara dimensión competencial, de ahí emana el interés que le concederemos. Con todo ello, el docente proyecta un haiku, explica su origen y construcción formal y reta, según las características vivenciales que lleva intrínsecas el haiku de lo sagrado, a que el alumnado cree uno. La experiencia puede resultar realmente estimulante, dada su brevedad y su condensación semántica. Como es sabido, nuestro alumnado, inmerso por completo en la era digital, es amante de lo breve y lo momentáneo.

Evaluación: La evaluación se llevará a cabo a través de la observación sistemática del profesorado y la rúbrica o mosaico en las actividades que lo precisan. En lo concerniente al tipo de evaluación, se llevará a cabo una heteroevaluación. En el proceso del haiku se valorará la originalidad, la adecuación al formato y la ortografía a través de la rúbrica en la que (1) es muy poco adecuado y (5) es bastante adecuado.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Competencia específica:

Número	Descripción	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida.
1	Leer, interpretar y valorar clásicos de la literatura universal atendiendo tanto a las relaciones internas de los elementos constitutivos del género y sus funciones en las obras como a las relaciones externas de las obras con su contexto de producción y su inscripción en la tradición cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para estimular la creatividad literaria y artística.	CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2.
2	Leer de manera autónoma clásicos de la literatura universal como fuente de placer y conocimiento y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.	CCL2, CCL4, CD3, CPSAA1.2, CPSAA5, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1.
3	Establecer vínculos entre obras de diferentes épocas, géneros y lenguajes artísticos, reconociendo semejanzas y diferencias en función de sus respectivos contextos de producción y de la interrelación entre literatura y sociedad, para constatar la existencia de universales temáticos y cauces formales recurrentes a lo largo de la historia de la cultura.	CCL1, CCL2, CCL4, CD1, CPSAA5, CC1, CCEC1, CCEC2.
4	Consolidar un marco de referencias compartidas a partir del conocimiento de los rasgos de los principales movimientos estéticos y algunas de las obras literarias más relevantes del patrimonio universal, para conformar un mapa cultural en el que inscribir las experiencias literarias y culturales personales.	CCL4, CD2, CD3, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC4.1, CCEC4.2.
5	Participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios.	CCL1, CCL2, CCL4, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2
Criterios de evaluación:		
1.1 Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.		
1.2 Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.		
2.2 Acceder de diversas formas a la cultura literaria en el marco de un itinerario lector personal que enriquezca, de forma consciente y sistemática, la propia identidad lectora y compartir las propias experiencias de lectura con la ayuda de un metalenguaje específico.		
3.1 Comparar textos o fragmentos literarios entre sí y con otras manifestaciones artísticas argumentando oralmente o por escrito los elementos de semejanza y contraste, tanto en lo relativo a aspectos temáticos y de contenido, como formales y expresivos, atendiendo también a sus valores éticos y estéticos.		

4.1 Elaborar de manera individual o colectiva una exposición multimodal que sitúe los textos leídos en su horizonte histórico-cultural, y que ofrezca una panorámica de conjunto sobre movimientos artísticos y obras relevantes de la literatura universal.

5.2 Elaborar comentarios críticos de textos, orales o escritos, y participar en debates o mesas redondas acerca de lecturas en los que se incorpore la perspectiva de género y se ponga en cuestión la mirada etnocéntrica propia del canon occidental, así como cualquier otro discurso predominante en nuestra sociedad que suponga opresión sobre cualquier minoría.

Saberes básicos: Bloques A (II) y B

Bloque A (II): Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida:

- Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.
- Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos.
- Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística necesaria para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria.
- Establecimiento de vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Indagación en torno al funcionamiento de la literatura como artefacto ideológico determinante en la construcción de los imaginarios sociales, haciendo especial hincapié en la perspectiva de género.
- Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión y de oralización implicados.
- Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas.

Bloque B: Lectura autónoma de obras relevantes del patrimonio universal desarrollando las siguientes estrategias:

- Selección de las obras de manera autónoma y con la ayuda de recomendaciones especializadas.
- Participación en conversaciones literarias y en intercambios de recomendaciones lectoras en contextos presencial y digital.
- Utilización autónoma y frecuente de bibliotecas. Acceso a otras experiencias culturales.
- Expresión argumentada de los gustos lectores personales. Diversificación del corpus leído.
- Expresión de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos, género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras.

- Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.
- Recomendación de las lecturas en soportes variados atendiendo a aspectos temáticos, formales e intertextuales.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA:

Fundamentos metodológicos:

La SA busca completar los aprendizajes de manera activa gracias a la participación y conocimiento del alumnado. Creemos que una parte fundamental del aprendizaje recae sobre el grado de intervención de los estudiantes a modo de hacerles sentir que están en un espacio de cordialidad donde las opiniones y propuestas son empleadas para mejorar las estructuras pedagógicas y didácticas, en otras palabras, el proceso suma en calidad cuando los discentes toman conciencia de ser los protagonistas del aprendizaje. La propuesta planteada responde a un método inductivo y a una estrategia por descubrimiento.

Contribución al desarrollo de los descriptores operativos de las competencias clave:

En relación con el currículum, en esta Situación de Aprendizaje interviene la Competencia Lingüística (CCL). La Competencia Social y Ciudadana (CCSC), primando los intereses democráticos de los grupos, el respeto, la tolerancia y la empatía. Destaca la Competencia Emprendedora (CE), en la que los alumnos deberán aprender a trabajar por su propia cuenta a través del trabajo autónomo. Para terminar, se debe recalcar que todas las competencias intervienen en el proceso de evaluación de una forma o de otra, pues tanto con las observaciones como las rúbricas se evidencian todos los métodos de evaluación de esta situación de aprendizaje.

Agrupamientos:

Trabajo individual (TIND)

Recursos:

Power-Point preparado por el profesor y facilitado en el Campus de la asignatura. En el mismo se encuentran modelos de haikus que se toman como punto de partida para la labor creativa.

Espacios:

Aula de Lengua y Literatura.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Nº 1: Viajando en el tiempo

En la primera sesión disponemos el aula en forma de U para que el coloquio sea mucho más natural y las contribuciones individuales sean fructíferas. En un primer momento se proyecta el soneto XXIII de Garcilaso para delimitar algunas características formales y estéticas. El alumnado comentará lo que percibe de la composición acerca de su estructura, su propósito literario y, tras esta experiencia, se proyecta un haiku de Basho para comentar algunas características estructurales, estéticas, pero todo ello sin adelantar el tipo de composición, se trata, por ende, de un método inductivo. El haiku de Basho viene seguido de un haiku de Masaoka Shiki que se trata, de la segunda revolución del género que coincide precisamente con la apertura occidental como consecuencia de la caída del sistema feudal. Se realiza un paralelismo, a modo de esquema, con las tres grandes revoluciones de las letras hispánicas. A continuación, se proyecta un haiku de Tablada Acuña, un poeta mexicano e introductor del mismo en el ámbito hispano y se comentan las imágenes poéticas creadas y su deliberada intención estética, además de las diferencias palpables con respecto a los modelos japoneses. En este momento el alumno va tomando conciencia, a través de un modelo por descubrimiento guiado, de la importación del modelo al ámbito hispánico, recorrido que culmina con un haiku de Antonio Machado. Con todo ello, el alumnado medirá los versos y buscará el nombre de este modelo poético de tres versos y 17 sílabas originario de Japón, a partir de reconocer que se trata de un haiku, el docente explica algunos aspectos formales como su composición métrica, el componente sorpresivo o *aware* y su libertad temática.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida.	Saberes básicos	Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Instrumentos de evaluación
(CE1) Leer, interpretar y valorar clásicos de la literatura universal atendiendo tanto a las relaciones internas de los elementos constitutivos del género y sus funciones en las obras como a las relaciones externas de las obras con su contexto de producción y su inscripción en la tradición cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para	(1.1) Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un	CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2. CCL2, CCL4, CD3, CPSAA1.2, CPSAA5, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1 CCL1, CCL2, CCL4, CD1, CPSAA5, CC1, CCEC1, CCEC2.	Bloques A (II) y B	Observación sistemática sobre los grados de participación de los alumnos: los que hablan, los que no, los que aportan comentarios innecesarios...	Rúbrica.	Participación en el coloquio realizado en el aula.

<p>estimular la creatividad literaria y artística.</p> <p>(CE2) Leer de manera autónoma clásicos de la literatura universal como fuente de placer y conocimiento y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.</p> <p>(CE3) Establecer vínculos entre obras de diferentes épocas, géneros y lenguajes artísticos, reconociendo semejanzas y diferencias en función de sus respectivos contextos de producción y de la interrelación entre literatura y sociedad, para constatar la existencia de universales temáticos y cauces formales recurrentes a lo largo de la historia de la cultura.</p>	<p>metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras</p> <p>(1.2) Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.</p> <p>(2.2) Acceder de diversas formas a la cultura literaria en el marco de un itinerario lector personal que enriquezca, de forma consciente y sistemática, la propia identidad lectora y compartir las propias</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>experiencias de lectura con la ayuda de un metalenguaje específico.</p> <p>(3.1) Comparar textos o fragmentos literarios entre sí y con otras manifestaciones artísticas argumentando oralmente o por escrito los elementos de semejanza y contraste, tanto en lo relativo a aspectos temáticos y de contenido, como formales y expresivos, atendiendo también a sus valores éticos y estéticos.</p>					
Productos			Tipos de evaluación según el agente			
Coloquio			Heteroevaluación			
Agrupamientos	Sesiones	Recursos		Espacios	Observaciones	
Individual	2	Power-Point preparado por el profesor y facilitado en el Campus de la asignatura. En el mismo se encuentran modelos de haikus que se toman como punto de partida para la labor creativa.		Aula de Lengua y Literatura		
				Actividades complementarias y extraescolares		

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Nº 2: Las sendas de Basho

Se proponen varios haikus como modelos o estímulos iniciales y se le reta al alumnado a crear un haiku siguiendo la estructura tripartita de los versos. Asimismo, procuramos incidir en su estructura de 5 sílabas en el primer verso, 7 sílabas en el segundo verso y 5 sílabas en el último verso, aunque es cierto que la misma puede verse mínimamente alterada a causa de las traducciones o, en algunos autores como Tablada Acuña. Con todo ello el alumnado intentará no sobrepasar deliberadamente la estructura de 17 sílabas e incluir el componente sorpresivo (*aware*). Tras haber creado los mismos, el alumnado leerá sus productos a modo de tertulia literaria y comentaremos las imágenes poéticas creadas en sus composiciones.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida.	Saberes básicos	Técnicas de evaluación	Herramientas de evaluación	Instrumentos de evaluación
---------------------------------	--------------------------------	--	------------------------	-------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

<p>(CE4) Consolidar un marco de referencias compartidas a partir del conocimiento de los rasgos de los principales movimientos estéticos y algunas de las obras literarias más relevantes del patrimonio universal, para conformar un mapa cultural en el que inscribir las experiencias literarias y culturales personales.</p>	<p>(4.1) Elaborar de manera individual o colectiva una exposición multimodal que sitúe los textos leídos en su horizonte histórico-cultural, y que ofrezca una panorámica de conjunto sobre movimientos artísticos y obras relevantes de la literatura universal.</p>	<p>CCL4, CD2, CD3, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC4.1, CCEC4.2.</p>	<p>Bloques A (II) y B</p>	<p>Originalidad, la adecuación al formato y la ortografía.</p>	<p>Rúbrica en la que (1) es muy poco adecuado y (5) es bastante adecuado.</p>	<p>Entrega del haiku y evaluación del mismo.</p>
<p>(CE5) Participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios.</p>	<p>(5.2) Elaborar comentarios críticos de textos, orales o escritos, y participar en debates o mesas redondas acerca de lecturas en los que se incorpore la perspectiva de género y se ponga en cuestión la mirada etnocéntrica propia del canon occidental, así como cualquier otro discurso predominante en nuestra sociedad que suponga opresión sobre cualquier minoría.</p>	<p>CCL1, CCL2, CCL4, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2</p>				

Productos		Tipos de evaluación según el agente		
Haikus creados por el alumnado.		Heteroevaluación		
Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
Individual	2	Power-Point preparado por el profesor y facilitado en el Campus de la asignatura. En el mismo se encuentran modelos de haikus que se toman como punto de partida para la labor creativa.	Aula de Lengua y Literatura Actividades complementarias y extraescolares	El alumnado con alguna NEAE realiza la actividad con ayuda del docente, especialmente para las cuestiones de métrica.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA: RECURSOS, FUENTES, OBSERVACIONES, PROPUESTAS Y VALORACIÓN DEL AJUSTE.

Recursos: Power-Point facilitado por el docente.

Fuentes: Haikus insertos en el Power-Point.

Observaciones:

Vinculación con otras áreas/materias/ámbitos: Lengua castellana y Literatura

Valoración del ajuste	Desarrollo	El profesorado responsable de la aplicación de esta situación de aprendizaje deberá cumplimentar este apartado
	Propuestas de mejora	El profesorado responsable de la aplicación de esta situación de aprendizaje deberá cumplimentar este apartado

Anexo 3: Algunos haikus creados por el alumnado

Lágrimas brotan,
de mis ojos sin cesar,
anocheció ya.

En lo más alto,
por la piedra negra
lava ardiendo.

En el claro del bosque
un ciervo expectante
por la presencia del lobo.

Un mar tranquilo
con pecer agitados
es una vida.