



Facultad de
Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lo fantástico y el gótico literario español, una propuesta didáctica
para fomentar los hábitos lectores a través de la obra de teatro *El
cuervo* (1957) de Alfonso Sastre

The fantastic and the Spanish literary Gothic, a didactic proposal to
encourage reading habits through the play *El cuervo* (1957) by
Alfonso Sastre

Alumno: Alejandro Velar Martín

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Director/a: María de los Dolores Cabrero Rodríguez-Jalón

Curso académico: 2024/25

Fecha: 12 de junio de 2025

Resumen

Este trabajo desarrolla una propuesta didáctica orientada a estimular los hábitos lectores en el alumnado de 1º de Bachillerato mediante el acercamiento de géneros literarios escasamente representados en el currículo oficial, como el relato fantástico y el gótico de terror. Para ello, se ha diseñado un taller de escritura creativa que usará como base y referencia la obra de teatro *El cuervo* (1957) de Alfonso Sastre, cuya producción permite una aproximación tanto al valor estético de estos géneros junto a los mecanismos intertextuales propios del proceso creativo de la literatura. El trabajo se constituye por un marco teórico que delimita los fundamentos de la escritura creativa en el aula, exponiendo los elementos clave del género teatral y analizando las características de lo fantástico y del gótico en relación con la obra de Sastre. Después, se desarrolla la propuesta didáctica en la que los alumnos deben ser capaces de planificar, estructurar y redactar una obra de teatro breve usando un enfoque procesual que priorice el aprendizaje autónomo guiado por el docente.

Palabras Clave: Alfonso Sastre, gótico, literatura española, hábitos lectores, escritura creativa.

Abstract

This work develops a didactic proposal aimed at stimulating reading habits in the students of the 1st year of Bachillerato through the approach of literary genres scarcely represented in the official curriculum, such as the fantastic story and the gothic horror. For this purpose, a creative writing workshop has been designed that will use as a basis and reference the play *El cuervo* (1957) by Alfonso Sastre, whose production allows an approach to the aesthetic value of these genres together with the intertextual mechanisms of the creative process of literature. The work is constituted by a theoretical framework that delimits the fundamentals of creative writing in the classroom, exposing the key elements of the theatrical genre and analyzing the characteristics of the fantastic and the gothic in relation to Sastre's work. Then, the didactic proposal is developed in which students must be able to plan, structure and write a short play using a procedural approach that prioritizes autonomous learning guided by the teacher.

Keywords: Alfonso Sastre, gothic, Spanish literature, reading habits, creative writing.

Índice

1. Introducción	1
2. Objetivos.....	2
3. Marco teórico.....	3
3.1. El papel de la escritura creativa en la educación literaria	3
3.2. Características de una obra de teatro e ideas para su redacción en el aula	6
3.3. Breve introducción de Alfonso Sastre (1926-2021)	9
3.4. Argumento de <i>El cuervo</i> (1957).....	11
3.5. Características generales de <i>El cuervo</i> (1957) y su intertextualidad.....	13
3.6. “Lo fantástico”, una delimitación y caracterización del género.....	14
3.7. Contexto histórico del relato fantástico y gótico español.....	18
3.8. El gótico literario de terror y sus estrategias narrativas en <i>El cuervo</i> (1957).....	23
4. Propuesta didáctica	27
4.1. Introducción de la propuesta didáctica.....	27
4.2. Destinatarios y justificación	28
4.3. Competencias clave	29
4.4. Competencias específicas y criterios de evaluación	30
4.5. Objetivos de la propuesta didáctica	31
4.6. Saberes básicos.....	32
4.7. Metodología y medidas de atención a la diversidad	33
4.8. Desarrollo de las actividades y temporalización	35
4.9. Instrumentos de evaluación.....	43
5. Conclusiones.....	45
6. Referencias bibliográficas	48
Anexo I: Fragmentos de <i>La caída de la Casa Usher</i> (1839)	53
Anexo II: Preguntas para guiar la tertulia literaria	55
Anexo III: Lista de vocabulario.....	57
Anexo IV: Cuestionario de satisfacción sobre la propuesta didáctica.....	58
Anexo V: Rúbrica para evaluar la tertulia literaria sobre <i>El cuervo</i> (1957) de Alfonso Sastre (Rúbrica de elaboración propia).....	61
Anexo VI: Rúbrica para evaluar el trabajo procesual de los alumnos con el texto (Rúbrica de elaboración propia)	61
Anexo VII: Rúbrica para valorar una obra de teatro	62
Anexo VIII: Rúbrica para valorar un texto gótico de terror con elementos fantásticos (Rúbrica de elaboración propia)	63
Anexo IX: Rúbrica para valorar el trabajo en grupo.....	64
Anexo X: Competencias específicas y criterios de evaluación	65

1. Introducción

El interés por atraer a nuevos lectores en el aula de secundaria siempre ha constituido un verdadero reto para los docentes de Lengua Castellana y Literatura. Por ello, resulta imperativo explorar géneros y autores diferentes que puedan adecuarse a los saberes básicos y competencias específicas que determina el currículo, pero que a la vez puedan suponer lecturas enriquecedoras desde un punto de vista personal para el alumno. En este estudio se plantea el potencial educativo del relato fantástico y del texto gótico utilizando como base la obra *El cuervo* (1957). De este modo, se plantea realizar una propuesta didáctica de un taller de escritura creativa en la que los alumnos escriban una obra de teatro de terror gótico donde se manifieste lo fantástico.

Alfonso Sastre es una de las figuras más representativas de la literatura gótica en España y su estilo de escritura permite profundizar en la importancia de la intertextualidad para la creación literaria. Desde la lectura de sus escritos, se puede apreciar la transformación de movimientos y tendencias literarias europeas que se modifican para amoldarse a las necesidades expresivas que supone el contexto sociocultural español. Así pues, con el presente trabajo se aportarán maneras de interactuar con *El cuervo* (1957) que puedan trasladarse a otras obras de naturaleza similar, al mismo tiempo que se proporciona la oportunidad de que los alumnos participen de forma significativa en el proceso de creación literaria y sean dueños de su propio aprendizaje. Del mismo modo, se espera acercar a los alumnos a algunos de los temas recurrentes en la obra de Sastre cuyo análisis permita ampliar su conocimiento sobre el autor y, al mismo tiempo, proporcionar la oportunidad de estudiar el valor estético del gótico literario y de lo fantástico en el ámbito de las letras hispánicas mediante el aprendizaje activo y dinámicas de trabajo en grupo.

En cuanto a la estructura de este trabajo, este dividirá en dos partes claramente diferenciadas. Se comenzará con un marco teórico que proporcione un contexto sobre las características de la escritura creativa en el aula, los elementos clave de la literatura dramática que deben aparecer en la propuesta, el funcionamiento de lo fantástico, su importancia como elemento fundacional dentro de la historia de la literatura española, una breve introducción a la dramaturgia de Alfonso Sastre, un análisis literario breve de *El cuervo* (1957) y, finalmente, un apartado

sobre las estrategias y recursos comunes del gótico literario de terror. En la segunda parte, se desarrollará el marco de la propuesta didáctica que incluirá una introducción y justificación de la misma, los objetivos, la metodología aplicada, las competencias y los saberes básicos trabajados, los criterios de evaluación, las actividades y su temporalización, así como los instrumentos de evaluación.

Se ha escogido 1º de Bachillerato para el desarrollo de la propuesta, debido a que se trata del curso que trabaja con profundidad el Romanticismo, el realismo y el naturalismo. En la literatura del siglo XIX se origina la literatura gótica y se produce el periodo de maduración del género fantástico en España, por lo que resulta un contexto propicio para trabajar las temáticas que predominan en la obra de Sastre. Todo ello se articula con el propósito de mostrar al alumnado elementos tradicionales de la construcción de lo fantástico en el canon de la literatura española desde un ángulo que no se suele tratar en el currículo de Educación Secundaria. En conjunto, se persigue ofrecer una vía alternativa y rigurosa para el estudio de la literatura decimonónica del XIX, estableciendo conexiones significativas con manifestaciones literarias posteriores que enriquecen el bagaje cultural del alumnado. Cabe destacar que esta propuesta no ha sido aplicada de manera práctica en el aula, por lo que requiere de un análisis constructivo de su funcionamiento real para poder medir su impacto en los hábitos lectores. No obstante, sí se ha diseñado tomando en consideración el marco legal de un centro establecido en la comunidad autónoma de Cantabria.

2. Objetivos

El presente documento trabaja la literatura gótica y fantástica de terror como una temática novedosa a desarrollar en el aula mediante una propuesta didáctica de escritura creativa. Los alumnos aprenderán cómo crear una obra de teatro de terror gótico con elementos fantásticos, profundizarán en la obra de Alfonso Sastre y analizarán cómo funciona el gótico en relación con lo fantástico.

Así pues, los objetivos generales de este trabajo se articulan con el propósito de familiarizar a los adolescentes con la literatura fantástica y la literatura gótica de terror. Además, se espera ahondar en el concepto de la intertextualidad y en la importancia de trabajar géneros literarios poco habituales en el currículo de

secundaria. Para ello, se busca emplear el teatro como herramienta motivadora para fomentar el aprendizaje significativo en el aula. Finalmente, se plantea elaborar una propuesta didáctica que se llevará a cabo en el curso de 1º de Bachillerato dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura (I).

3. Marco teórico

3.1. El papel de la escritura creativa en la educación literaria

En las últimas décadas de este siglo se puede apreciar un cambio progresivo en el enfoque que se le ha dado a la didáctica de la literatura. Poco a poco, los nuevos modelos de educación han aportado una perspectiva holística del aprendizaje que se centra en la interconexión de los conocimientos, el desarrollo competencial y la interdisciplinariedad. Entre estos aspectos, Motos (2009) señala también la creatividad como otro factor clave de la educación literaria del siglo XXI y cabe destacar que la puesta en práctica de esta escritura creativa ha gozado de gran importancia en las aulas desde finales de los años 80 gracias a la influencia de obras como *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias* (1973) de Rodari (Motos y Navarro, 2015, p. 13). Si bien las metodologías didácticas tradicionales siguen teniendo un papel crucial en el currículo de secundaria, como pueden ser el comentario de texto o el análisis teórico detallado de obras pertenecientes al canon, su alcance para atraer a nuevos lectores resulta limitado y ha planteado la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza activa más eficaces.

En esta línea, Caro (2006) critica el rol tradicional de las escuelas en esta materia, definiéndolas como: “una fábrica de saber que requiere el esfuerzo por superar los múltiples obstáculos de programas y exámenes en una carrera competitiva con el otro donde solo tiene cabida la funcionalidad” (p. 283). De forma similar, Dueñas (2013) continúa esta crítica y la refuerza, aludiendo al hecho de que en el modelo escolar “apenas podía apreciarse la literatura como un discurso elaborado, arraigado en contrastadas tradiciones estéticas e ideológicas, y dirigido a detenerse en los grandes asuntos del ser humano” (p. 137). En buena medida, estas respuestas surgen ante un modelo de aprendizaje

marcado por el historicismo y el aprendizaje memorístico.

Como propuesta ante esta situación, los talleres de escritura suponen un modelo de enseñanza de una eficacia más que probada, ya que colocan la creatividad y la autonomía como elementos centrales del aprendizaje. En este sentido, Caro (2006) describe la escritura creativa como “un motor de interés estupendo (...), pues permite desplazar los métodos educativos de la especialización normativa a la investigación por la acción en contextos donde se aúnan aprendizaje y trabajo” (p. 266). Al respecto, Moreno (2008) abala esta idea y remarca que, ya que una buena parte de los temas tratados en la literatura están vinculados a la ficción, resulta interesante mostrar la historia literaria colocando a los alumnos en el mismo proceso creativo que los propios autores que estudian. En este punto, el autor sugiere la utilización de modelos de recreación de textos, los cuales son especialmente útiles para el planteamiento de ejercicios relacionados con la escritura creativa. La imitación es una clave esencial de esta práctica, y se pueden identificar distintos modelos según su aplicación en el aula:

(...) imitación seria o admirativa de un texto (mediante la continuación de determinados episodios o de la obra como tal), el pastiche (reproducir y exagerar como divertimento los rasgos dominantes del texto), la imitación satírica (que pretende poner en evidencia con sentido burlesco determinados aspectos del modelo) y la paródica (cuando la imitación atiende al conjunto de características de un género o de un estilo, sin llegar a lo satírico). (Moreno, 2008, p. 206)

Así pues, se entiende que la escritura creativa permite aprender sobre distintas modalidades discursivas o géneros literarios desde un enfoque protagonista de creador. Esto supone que el alumno articula estructuras, tópicos o técnicas estilísticas mediante la imitación de otros textos seleccionados por el docente. De este modo, la tarea implica una puesta en práctica de la “comprensión, en el plano pragmático, sintáctico, semántico y estilístico” (Moreno, 2008, p. 206) de los contenidos, pero también resulta claro que, sin un análisis y entendimiento previo del texto elegido para imitar, dichas actividades no son posibles. Por ello, la escritura creativa exige de una selección adecuada de los textos que sirvan de modelo efectivo para poder realizar el proceso de elaboración o de transformación. Además, se destaca que los alumnos deben seguir las reglas de

redacción convencionales atendiendo a las propiedades de la adecuación, la coherencia y la cohesión (Cassany, 1991, p. 9) para que los textos funcionen. En este proyecto, se utilizará *El cuervo* (1957) de Alfonso Sastre como modelo para crear obras de teatro góticas similares a su estilo mediante el pastiche. Es decir, se busca recrear el estilo gótico en sí atendiendo a todas sus características básicas y sus tópicos clave tomando a Sastre de referencia. De este modo, se puede poner un énfasis en la intertextualidad, la cual se constituye como una propiedad esencial para el entendimiento de la literatura en su conjunto y para el disfrute estético que aporta. Mendoza (2001) reconoce estas cualidades y hace referencia a la importancia que tiene el concepto del “intertexto lector” para comprender los distintos géneros literarios. En sí, este elemento se define como “el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado” (Gennette, 1982, apud Mendoza, 2001), lo que permite al lector identificar la reiterada presencia de modelos, rasgos discursivos y de alusiones o referencias que se dan constantemente en las obras de la historia de la literatura (Mendoza, 2001). La comprensión e identificación de esa intertextualidad es crucial para la educación de nuevos lectores, ya que la construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos en la psique del lector partiendo de sus experiencias literario-culturales previas. Es decir, en la interacción con la literatura se activan conocimientos de un bagaje que cada lector construye a partir de la apropiación de diferentes saberes, estrategias y hábitos lectores (Tejerina, 2005). Si este proceso se aplica en el campo de la recepción de una obra, inevitablemente se van a manifestar la capacidad interpretativa y las conexiones intertextuales del alumno que lee, pero estos también se activan cuando uno escribe. Por ello, un taller de escritura creativa supone un reto para la competencia literaria del alumno en todos niveles, pues plantea un reto general a su competencia literaria poniendo énfasis en la actividad comprensiva, pero también la interpretativa. La primera coloca su atención en el diálogo con el texto, sobre el texto, contra el texto, mientras que la segunda agudiza la capacidad de observación, la ordenación de las ideas, la sistematización de los conceptos, la depuración del juicio crítico y la habilidad de escribir sobre el texto.

Finalmente, en este apartado se debe aludir a la evaluación de esta escritura creativa, la cual puede resultar algo compleja. Mientras que aspectos formales

como la ortografía son más sencillos de valorar, el contenido y su estructura puede presentar dificultades, pues es hasta cierto punto libre. En este sentido, el docente debe optar por asumir un rol de guía, centrando su atención en el progreso paulatino del alumno durante el proceso creativo a partir del cumplimiento de objetivos claramente definidos, como puede ser completar un inicio, nudo y desenlace de la narrativa o establecer el contexto espaciotemporal (Coto, 2002, p. 33). Este rol del docente también supone interesarse por los escritos de cada alumno y proporcionarles las pautas necesarias para mejorar la redacción sin olvidar con ello los contenidos curriculares de la asignatura ni obstaculizar su expresividad en la medida de lo posible (Coto, 2002, p. 34).

3.2. Características de una obra de teatro e ideas para su redacción en el aula

El teatro, por su naturaleza expositiva, social y participativa, posee un gran potencial para el currículo de secundaria, pues permite un espacio apropiado para el desempeño de la lengua en su totalidad, atendiendo a su forma tanto oral como escrita (Motos, 2009, p. 3). No solo eso, la presentación de un texto dramático leído de manera expresiva posee atractivo al otorgar roles de personaje a los alumnos para que estos puedan aportar su toque personal. Este aspecto potencia la asimilación e interpretación del mensaje e la obra, del mismo modo que favorece la apropiación personal del texto (Tejerina, 2005). Por ello, dentro de esta propuesta didáctica, se atenderá a la literatura dramática en sí, es decir, la redacción y creación de un texto teatral perteneciente al género gótico de terror eficaz con la idea de que sea representado en el aula.

Así pues, se tendrán en cuenta aquellos aspectos concretos que hacen único el género teatral para poder elaborar un proyecto eficaz de escritura creativa y para definir un esquema procesual de cómo escribir la obra. En este punto, se debe realizar una distinción crucial entre dramatización y teatro dentro los parámetros de la enseñanza. Para Motos (2009), la dramatización implica atender a los procesos expresivos y las estrategias comunicativas que llevan a cabo los actores y que culminan en la representación de la obra. El “teatro” en sí se refiere a la obra como producto completo y con todos sus elementos en funcionamiento dentro de una puesta en escena. Esta diferenciación recuerda que la dramaturgia

se encuentra entre lo visual y lo literario, pues en el teatro se combinan los conceptos clásicos de la diégesis y la mimesis para conseguir su efecto estético pertinente. La primera incumbe a la descripción textual y a la historia narrada, presente en el texto teatral, mientras que la segunda se trata de su representación activa de la mano de los actores (Barbero, 2014, p. 23). En este sentido, se puede decir que la literatura dramática surge como la anotación escrita de la memoria de un espectáculo que, incluso, suele incluir esquemas o dibujos de escenificación (Diego, 2004, p. 17).

Por tanto, la primera distinción que hace especial al teatro radica en la performatividad del texto y en su objetivo de ser representado oralmente. En este contexto, se observa que el elemento principal en la literatura dramática es el diálogo y el texto debe contener la información necesaria para que el actor despliegue sus habilidades interpretativas y pueda “imitar la vida y la realidad delante del público” (Barbero, 2014, p. 21) de forma que resulte verosímil y atrapante para los espectadores.

De esta manera, se debe introducir en el aula que una obra de teatro debe incluir tres aspectos esenciales que son marcados por Maxi de Diego (2000, pp. 35-37). El primero es el aspecto textual, el cual incumbe la claridad del guion que debe de ser leído por los actores, contiene léxico concreto del género y suele hacer referencia a las emociones que deben transmitir los personajes o sus estados de ánimo. A continuación, se encuentra el aspecto contextual, en el cual se incluyen textos descriptivos del entorno en el que se desarrolla la escena, el vestuario de los personajes o su procedencia. Finalmente, se atenderá al aspecto gestual, es decir, aquél que indica cómo se mueven en el escenario los actores, qué recursos del lenguaje no verbal son utilizados en la dramatización y con qué intenciones se desarrollan estas acciones. Estos tres criterios deben reflejarse en las acotaciones e incisos que el autor utiliza durante la obra para establecer elementos contextuales esenciales para su puesta en escena y que resultan imprescindibles para la composición de un texto teatral en su conjunto (Maxi, 2000, p. 35). Dichos aspectos se materializan notablemente en cuestiones como el espacio, dentro del cual se debe distinguir entre el espacio escénico, donde tiene lugar la representación de los actores, y el espacio dramático, el cual es señalado por la trama argumental es aquel que el espectador debe imaginar y reconstruir a partir de los decorados o de la información de las acotaciones.

Asimismo, para diseñar una obra teatral completa, Barbero (2014) establece un esquema del proceso creativo lógico y muy común que se suele encontrar en la mayoría de manuales para escribir teatro y que resultará útil para plantear las bases de la propuesta didáctica. Estos pasos a seguir comienzan con la determinación de la idea inicial, la puntualización del argumento, el establecimiento del tiempo y el espacio, el desarrollo de la acción dramática, el diseño de los personajes, el planteamiento de la estructura, la concreción de las escenas, la escritura de los diálogos y la redacción de las acotaciones respectivamente (p. 35).

A partir de este proceso se diseñarán las actividades de creación literaria que deberán llevar a cabo los alumnos en esta propuesta para la creación de una obra de teatro gótica. En primera instancia, el alumno debe de plantear una idea de trama argumental sobre la que articular el resto de elementos. Esta idea inicial no consiste en una sinopsis del argumento, sino que sirve de fase previa para plantear la redacción desde un núcleo temático consolidado que aporte un objetivo a la obra. En este caso, el texto debe transmitir inquietud mediante recursos estilísticos del teatro gótico. Para cumplir correctamente ese objetivo, se articulará la trama argumental, la cual presentará un inicio, un nudo y un desenlace (Diego, 2004, p. 40). Esta narrativa se puede dividir en actos o capítulos que deben presentarse como unidades claramente interrelacionadas y que deben ser coherentes con los objetivos de la obra. Además, se debe de decidir si se busca un conflicto dramático entre varios personajes, o si la obra solo incumbe a uno y se articula en forma de monólogo. En este proyecto se priorizará una obra de teatro breve de un solo acto, y esto presenta un reto para el alumnado, ya que requiere de un esfuerzo especial de síntesis en cuanto a los contenidos de la obra, su concentración en uno o dos contextos espacio-temporales sin demasiadas prolepsis o analepsis y requiere de pocos personajes (Diego, 2000, p. 50).

Siguiendo los modelos establecidos por Medina (2000), tradicionalmente, se encuentran tres grandes categorías teatrales o “géneros puros” (p. 59): la comedia, la tragedia y el drama. Luego se pueden ver mezclas o derivaciones entre ellas, como pueden ser la tragicomedia, la sátira, el sainete, el entremés y otras categorías más específicas, pero por lo general esas son las principales vertientes del teatro clásico. De estos géneros, la tragedia ha sido la más

desarrollada por Sastre y, además, resulta la más productiva para el marco de la escritura creativa de una obra de teatro gótica. Se caracteriza por el conflicto dramático causado por una desgracia relacionada con la existencia humana y suele ser el género más relacionado con el terror literario. Después de todo, ambos tratan de transmitir sentimientos adversos y de producir un efecto emocional intenso en el espectador. En estas narrativas se suelen tratar cuestiones como la inevitabilidad del destino, la fragilidad humana o el cuestionamiento del libre albedrío (Medina, 2000, p. 40), las cuales también son usuales en el gótico literario de terror.

3.3. Breve introducción a Alfonso Sastre (1926-2021)

El contexto gris y deprimente, como era el de la España de posguerra, que Sastre quiso reflejar guarda relación con su firme compromiso revolucionario. Nacido en Madrid en 1926, fue un dramaturgo, poeta y ensayista prolífico cuya obra tuvo una especial repercusión entre las décadas de los 50 y los 60 con éxitos rotundos en el teatro español como *Escuadra hacia la muerte* (1953) o *La mordaza* (1954). La naturaleza reivindicativa de estas obras, sumada a sus convicciones profundamente marxistas, han provocado cierta vinculación de su estilo con la estética social realista o naturalista, más enfocada a la representación documental de las ansiedades sociales presentes en el contexto español del momento.

No obstante, esta etiqueta no encapsula toda su obra y, de hecho, se vuelve problemática cuando se considera su actividad creadora en perspectiva. Estas preocupaciones son un componente crucial en su cosmovisión teatral, eso es cierto, pero se trata de un autor experimental que no teme incorporar en sus obras rasgos poco usuales entre autores coetáneos del realismo, como Buero Vallejo o Lauro Olmo, para potenciar su significación o determinados valores estéticos. Entre estos aspectos llamativos de su estilo destaca su variedad en cuanto a localizaciones, tanto espaciales como temporales, así como el interés en la intertextualidad y el acusado nivel de autorreflexibilidad presente en cada una de sus piezas (Carrera, 2013a, p. 36).

Este último punto es crucial, pues se puede observar en Sastre un afán por representar la sociedad desde un punto de vista amplio y profundo que, por un

lado, sea capaz de superar los modelos aristotélicos del teatro clásico y, por otro, exponga formas innovadoras para representar las relaciones existentes en la “dialéctica entre el individuo/sociedad” (Manchado, 1985, p. 113). Con ello, se ve que en verdad Sastre reniega en cierta medida del realismo puro, vinculado además con la burguesía acomodada, y utiliza lo fantástico-terrorífico como un “instrumento de la lucha” (Carrera, 2013, p. 37). Esta idea de rebeldía frente a los modelos realistas se infiere de algunas de sus notas que destacan su empeño por renovar los modelos existentes, como es el caso de *El escenario diabólico* (1973):

Lo que hoy se abre ante ustedes es un ataúd o escenario diabólico. Rara avis, por cierto, en esta tierra de garbanzos, donde tratándose de realismo, se toman dos únicas y excluyentes posiciones: o se está a favor del realismo con don Benito Pérez Galdós, o se está en contra con don Pedro Calderón de la Barca. (Sastre, 1973, p. 8)

Esta incursión al terreno de la imaginación mediante obras como *Las noches lúgubres* (1964) o sus *Ejercicios de terror* (1970) coincide tanto con su inclusión en el Partido Comunista de España, como con el desarrollo y la teorización del teatro que el propio autor denominaba “tragedia compleja” (Manchado, 1985, p. 113). Este género se articula en una intención claramente reivindicativa que no deja de lado las problemáticas de la realidad social necesariamente, pero permite incluir también el mundo de los sueños y de la imaginación humana. En este punto, Sastre plantea que, si bien el modelo aristotélico es fácil de comprender para la sociedad, este está alejado de la realidad en la que se inserta y se debería incluir también la imaginación como esencia de la vida humana cotidiana. Por ello, defiende la representación de la “tragicidad” moderna (Bryzys, 2023, p. 7) en un tipo de teatro derivado del concepto de la tragicomedia con el interés de representar la sociedad real tal y como es, tanto con su realismo y como con su fantasía. En este sentido, su concepto de tragedia compleja es en verdad una forma de teatro optimista que “se justifica por la esperanza de que el pésimo estado de la sociedad se pueda mejorar mediante la acción social” (p. 7).

Aunque siempre existe ese impulso de relacionar el terror con el contexto social en el que se enmarca, especialmente en este periodo de posguerra durante la

dictadura de Franco, también se debe tener en cuenta que no siempre la obra de Sastre debe de ser entendida en estos términos. Él mismo respondía a las críticas sobre su posición política y la ideología de sus textos de manera rotunda, alegando que algunas de sus obras, simplemente, perseguían el juego estético con atmosferas y estilos que encontraba sugerentes: "Es un caso de poca vergüenza situar mi literatura y mi teatro en los territorios de la militancia servil o de la hiperpolítica" (Sastre, 1993, apud Carrera, 2013a, p. 35).

3.4. Argumento de *El cuervo* (1957)

La trama argumental de *El cuervo* sitúa al espectador en la fiesta de Nochevieja. Juan, el protagonista, llega a su casa de noche siendo incapaz de abrir la puerta. Tras el forcejeo, termina colándose por la ventana y se encuentra con Luisa, su criada, la cual se estaba limpiando a oscuras la casa. Ambos comienzan a hablar y Luisa le confiesa que tiene una extraña sensación de que algo no va bien y asegura que no puede dormir; hay ciertos detalles de su día que le recuerdan a hechos que ya ha vivido en el pasado. Juan se muestra escéptico y se centra en comentar lo triste que se siente, pues es el aniversario del asesinato de su amada Laura. Al menos, le reconforta pensar que no está junto a sus amigos Pedro, Inés y Alfonso, con los que pasó aquella fatídica Nochevieja y que supondría repetir de forma macabra aquel escenario. Sin embargo, poco después, Pedro e Inés se presentan sorpresivamente a su puerta, arguyendo que habían recibido una llamada de Juan, la cual no recuerda haber hecho en lo más mínimo. Ese extraño acontecimiento siembra el misterio y la duda entre los personajes, pero la tensión aumenta todavía más cuando también aparece Alfonso bajo un pretexto similar. En su caso no fue una llamada, pero sí revela que recibió una tarjeta de las Juan utiliza, invitándole de forma explícita a pasar la noche con ellos, a pesar de que Juan no recordaba haber enviado nada. La tarjeta que muestra Alfonso tiene su inconfundible letra y menciona que todos los presentes estarían allí para pasar la fiesta juntos. Por si no fuera suficiente, también se revela que el mechero que Alfonso le regaló a Juan la Nochevieja en la que fue asesinada Laura es el mismo que había perdido Inés en un taxi ayer. Este posee dentro una especie de amuleto considerado mágico en la cultura india, lo que comienza a despertar la imaginación de los presentes. Este acontecimiento

sugiere que todos ellos han viajado al pasado de alguna manera y están reviviendo la Nochevieja en la que murió Laura. Los propios periódicos señalan arcan que se encuentran aquella fecha, pero ellos pertenecen a la actualidad, por lo que el pasado de alguna manera se está superponiendo al presente.

El momento crucial donde se desata el terror sucede cuando Alfonso, en pleno momento de confusión, observa al asesino de Laura a través de la ventana. En este punto, los personajes están seguros de que están reviviendo el pasado y, de hecho, se plantean la posibilidad de que Laura todavía no haya muerto en esta línea temporal. Este hecho se confirma cuando la mismísima Laura baja las escaleras de su cuarto y comienza a preguntar sobre la estupefacción de los presentes ante su presencia. Así, los personajes toman esta situación como una oportunidad de reescribir el pasado, así que deciden contarle todo a Laura e intentan que el asesino no llegue a ella. Laura reconoce a su asesino por la descripción que le dan sus amigos y confiesa que ha visto a ese hombre estrangulándola en sus pesadillas, un hecho que perturba a los presentes, pero que también vaticina la inevitabilidad trágica de su muerte. Alfonso, Pedro e Inés comienzan a creer que el error ha sido juntarse esta noche, que esa decisión ha causado toda esta fantasía macabra y que sería lo que causó la muerte de Laura en primera instancia, por lo que deciden reservar un taxi para marcharse.

Sin embargo, de forma brusca, todos los personajes menos Laura empiezan a sentir un gran mareo, como si estuvieran siendo hipnotizados, y terminan paralizados por completo en el suelo. Laura está histérica ante los hechos y, cuando comienzan a sonar golpes en la puerta, decide abrir con la esperanza de encontrar alguna respuesta o ayuda en los alrededores de la casa. Cuando Juan y sus amigos salen del trance, buscan ansiosamente a Laura, pero ya es demasiado tarde y escuchan sus gritos de socorro a lo lejos. Intentan responder, pero Laura se ha volatilizado por completo, no hay ningún rastro de ella. Los personajes se sienten completamente derrotados, no han podido detener su asesinato, y deciden marcharse a casa en a la más profunda tristeza. Aparentemente han vuelto a su tiempo original, por lo que Inés y Pedro toman el metro, mientras que Alfonso, con curiosidad, espera a ver si aparece el taxi que pidieron el año pasado. El tiempo transcurre y finalmente se rinde, emprendiendo su camino a pie. Juan conversa sobre lo ocurrido con Luisa, quien se había ausentado para descansar en su cuarto, cuando los taxis finalmente aparecen.

Ambos terminan la obra con la decisión de irse a dormir y se cierra el telón.

3.5. Características generales de *El cuervo* (1957) y su intertextualidad

El cuervo (1957) de Sastre se desarrolla en un acto único compuesto de dos “cuadros” que dividen la obra a la mitad una vez aparece el fantasma de Laura. La trama argumental está marcada por una continuidad en la acción que mantiene la tensión dramática sin interrupciones significativas. En este sentido, la narración es breve y se apoya tanto en el misterio como en el carácter trágico de sus personajes para generar intriga, los cuales están obligados a revivir y aceptar la muerte violenta de Laura como un hecho propiciado por un destino ineludible que recuerda a las características esenciales de la tragedia.

Se articula una metáfora del eterno retorno, además de la congoja y el duelo que están presentes en ese invierno que “Siempre vuelve” (Sastre, 1966, p. 12). Los personajes experimentan una sensación de *déjà vu*, cuestionando si los sucesos actuales son reales, alguna especie de sueño o una premonición. La acción transcurre en una única noche de Nochevieja dentro de un caserón sórdido, oscuro y aislado. La decisión de que solo esté presente un espacio concreto y tan pocos personajes permite intensificar la sensación de claustrofobia y de fatalismo, los cuales se constituyen como elementos clave para construir la atmósfera gótica que impregna la obra. En cuanto a los diálogos, esto se pueden caracterizar como costumbristas, sencillos, evidenciando el hecho de que existe una voluntad de que las actitudes y hablas estén apegadas a la cotidianidad de la sociedad española (Carrera, 2013b, p. 16).

El aspecto clave de esta obra se encuentra en la intertextualidad y la metarreferencia. En este caso, se manifiesta claramente el tributo que Sastre realiza al poema de Edgar Allan Poe de nombre homónimo, *El cuervo* (1845). La presencia de la obra de Poe también se encuentra a nivel temático, ya que se puede observar el peso que tiene la pérdida de un ser querido. Esa “nada” a la que se ha reducido el día a día se manifiesta en el clásico “Nunca más” que es mencionado explícitamente por Juan cuando se da cuenta de que Laura ya murió una vez y eso implica que jamás volverá. Además, el personaje de Alfonso explicita todavía más esta relación entre obras, casi con un efecto paródico

propio de la comedia o del teatro absurdista: “«Nunca más», como en el poema de Poe ¿Lo recuerdas? «El cuervo...», ese horrible pájaro que nos recuerda que las cosas mueren y «Nunca más»” (Sastre, 1966, p. 51). Pero esta no es la única relación existente con la literatura gótica clásica, pues la obra obedece a los elementos prototípicos de la novela de fantasmas. La propia Laura se refiere de forma irónica a su naturaleza fantasmal, “¿Estoy aquí Juan? ¿Crees que estoy aquí contigo? ¿O aún te parece... que soy una especie de fantasma?” (Sastre, 1966, p. 41), y de hecho anuncia su aparición como “la llegada de un aparecido, de un fantasma” (p. 40).

La decisión de Sastre de localizar la obra en Nochevieja también se puede relacionar con este arquetipo de relato, pues tanto la Navidad como Halloween han sido utilizadas en múltiples ocasiones como festividades propicias para el regreso de los espíritus (Briggs, 2012, p. 180). Se puede decir lo mismo de la medianoche, pues el propio Carrera (2013) arguye que “sería interminable referir todas las veces que las doce campanadas han señalado, en el cine o en la literatura, la salida de los espectros” (p. 40). Esta interrelación entre obras, temas del terror clásico y la referencia a autores consagrados en el género forma parte de cierta polifonía con la que Sastre tiñe sus obras y con la que se articulan las inquietudes que le acongojan personalmente. Tal y como el propio autor explica:

El tratamiento, en estas y en las Nuevas noches, de viejos mitos del terror —la presencia invisible, la vivencia anticipada del futuro (casi siempre de la muerte), el vampirismo, la metamorfosis, la resurrección o la reaparición de los muertos, la fabricación de un ser humano, la destrucción del mundo (el milenio), etc.— tiene, en ocasiones, un carácter irónico o crítico, y en otras una significación precisa: expresar a través de esos mitos algunos de los motivos actuales más profundos del terror: la alienación, la resurrección del nazismo, la explotación social, la caza de brujas, la represión política, la guerra nuclear; es decir, una vez más la destrucción del mundo. (Sastre, 1964, apud Carrera, 2013b, p. 10)

3.6. “Lo fantástico”, una delimitación y caracterización del género.

Siguiendo las características que señala Roas (2001), la crítica literaria ha considerado que lo fantástico se determina, principalmente, por la presencia de

un hecho sobrenatural (p. 8). Si bien los libros de caballerías, las utopías, las distopías o la ciencia ficción pueden contener estos elementos extraordinarios, tales historias pueden funcionar sin ellos, mientras que lo fantástico requiere de hechos que se puedan considerar insólitos e imposibles.

Este aspecto es importante para la definición del género que presentaba Todorov (1991), pues para él, lo fantástico se centraba en la vacilación que se experimenta al no poder determinar si algo es sobrenatural o no:

El que percibe el acontecimiento debe optar por una de las dos soluciones posibles: o bien se trata de una ilusión de los sentidos, de un producto de imaginación, y las leyes del mundo siguen siendo lo que son, o bien el acontecimiento se produjo realmente, es parte integrante de la realidad, y entonces esta realidad está regida por leyes que desconocemos. (p. 18)

Así, estos relatos pueden ofrecer dos posibilidades interpretativas frente a lo extraordinario: una que entienda los hechos como algo sorprendente, pero explicable mediante la lógica (por muy extraños que sean), y otra que comprenda que lo sobrenatural ocurrió de verdad. El propio Todorov definía así esta sensación de ambigüedad que, en muchas ocasiones, se mantiene hasta el fin de la narración:

¿Realidad o sueño?, ¿verdad o ilusión? Esto nos conduce al corazón de lo fantástico. En un mundo que es el nuestro, el que conocemos, sin diablos, sálfiles, ni vampiros, tiene lugar un acontecimiento que no puede explicarse mediante las leyes de ese mismo mundo familiar. (p. 18)

Por tanto, cuando lo sobrenatural se presenta en el relato, pero no entra en conflicto con la realidad ni provoca esa vacilación, se estaría describiendo otro fenómeno distinto que ya no pertenece a lo fantástico propiamente dicho, sino más bien al terreno de lo maravilloso. Este espacio englobaría los cuentos de hadas, los mitos, las leyendas y toda narración que no haga intervenir la realidad del lector con el fin de cuestionarla. Se puede decir que el inicio tan característico de los cuentos, ese clásico “érase una vez”, precisamente sirve para marcar esa separación con el mundo del lector y su uso niega la sensación de actualidad o

de inmediatez, de realidad, que lo fantástico requiere para existir. Bessière (1974) describe este hecho comparando lo maravilloso de los cuentos de hadas con lo fantástico, que en este caso es representado por los relatos de fantasmas:

El hada, el elfo, el duende del cuento de hadas se mueven en un mundo diferente del nuestro, paralelo al nuestro, lo que impide toda contaminación. Por el contrario, el fantasma, la «cosa innombrable», el aparecido, el acontecimiento anormal, insólito, imposible, lo incierto, en definitiva, irrumpen en el universo familiar, estructurado, ordenado, jerarquizado, donde, hasta el momento de la crisis fantástica, todo fallo, todo «deslizamiento» parecían imposibles e inadmisibles. (p. 32)

Es decir, en el mundo maravilloso, lo extraordinario se puede considerar algo normal o natural. En estos casos no se produce una dicotomía entre lo natural y lo sobrenatural, sino que conviven en armonía, lo que hace que el lector acepte la situación sin que confronte este mundo mágico con la experiencia previa que tiene del mundo real. No obstante, estos paradigmas genéricos se ponen en duda cuando la crítica literaria se adentra en el complejo panorama del realismo mágico o de lo real maravilloso. En estos relatos se considera que lo extraordinario no perturba el mundo real en el que se presenta, lo que termina integrando ambos en una equivalencia absoluta de verosimilitud que transforma estos eventos increíbles en algo corriente. Por un lado, se desnaturaliza lo considerado realidad, mientras que, por otro lado, se naturaliza lo extraordinario (Roas, 2001, p. 9), produciendo así una sensación de normalidad dentro de una narración. Esto supone que, por ejemplo, los personajes no se asombran ante la presencia de unicornios en medio de una ciudad moderna ni se llega a cuestionar por qué las maldiciones antiguas o los conjuros mágicos funcionan en una sociedad moderna, tecnológica y científica del siglo XXI. En este contexto no existe una irrupción violenta de lo sobrenatural frente a lo real, por lo que la vacilación que provoca lo fantástico no se llega a presentar en el lector.

Tras estas consideraciones, parece evidente que el lector y su manera de interpretar el texto juegan un papel crucial para lo fantástico, debido a que se necesita plantear qué es considerado real o extraordinario. En este punto, Roas (2001) identifica la “percepción intradiegetica” (p. 24) como un elemento crucial

para poner en contacto la historia del relato con la realidad extratextual. Es decir, lo fantástico no es el polo opuesto al realismo, sino que surge de él y necesita la percepción que tiene el lector de esa realidad empírica para confrontarla, para transgredirla. En muchos casos, esto supone lidiar con lo indescrible o con lo imposible, aceptando la posibilidad de que estos hechos extraordinarios se han convertido en una verdad, aunque no deberían serlo. Por tanto, el lector es obligado a imaginar lo inimaginable, sobrepasando su marco cultural de referencia. Debido a ello, Roas afirma que en el relato fantástico se coloca “al lector frente a lo sobrenatural, pero no como evasión, sino, muy al contrario, para interrogarlo y hacerle perder la seguridad frente al mundo real” (2001, p. 8). Dichas transgresiones de lo fantástico muchas veces implican la utilización de elementos que, en teoría, deberían ser contradictorios (Campra, 2001, p. 163) para generar la extrañeza. Así, lo inanimado se convierte en animado, mientras que lo muerto vuelve a la vida y lo imposible se vuelve posible.

Al respecto, Reisz (1989) reconoce esa dimensión pragmática como un elemento imprescindible para lo fantástico y señala que su presencia se trata de una transgresión de una noción de realidad enmarcada dentro de ciertas coordenadas histórico-culturales muy precisas (p. 148). En consecuencia, lo fantástico podría definirse como un desajuste que se encuentra entre el mundo conocido y el mundo representado que se apoya en los horizontes culturales de una sociedad determinada. Es decir, para una persona del siglo XX, algo como la realidad virtual sería un elemento de ensueño, algo mágico, mientras que en el contexto del siglo XXI se trata de algo completamente normalizado.

En *El cuervo* (1957), la vacilación de lo fantástico definida por Todorov es constante y se observa desde el comienzo con las elucubraciones de Luisa sobre el hecho de que los personajes están reviviendo ciertos recuerdos del pasado. La extrañeza de la situación da lugar a una posible interpretación racional, pues se dice que Luisa se encuentra mal y está “un poco enferma” (p. 8). Además, se trata de una noche especialmente sensible a los recuerdos de la muerte de Laura, por lo que se entiende que estas sensaciones pueden deberse a ello. Juan, en este caso, le quita importancia y sugiere que “A veces ocurre Luisa, no es para tener miedo” (p. 10). La extrañeza vuelve a darse en términos similares con la reunión de los invitados, cuando Juan asegura que no les ha llamado. Sin embargo, la obra aumenta progresivamente el grado de extrañeza, el cual

alcanza su máxima expresión con la reaparición de Laura o con el hecho de que Alfonso reconoce a través de la ventana al asesino. En este punto, Sastre acude al sueño y a lo onírico para desdibujar la realidad de la fantasía: “Me pongo a pensar en él, en lo que me ha ocurrido durante el año y no lo encuentro muy real... No podría jurar que lo he vivido... Sí, puede que lo haya soñado todo” (Sastre, 1966, p. 29). La fantasía y la realidad se entremezclan, dejando al lector sumido en la incertidumbre fantástica, en la vacilación sobre qué está pasando y que reconocía Todorov en sus escritos.

Existe una intención por parte del autor de hacer reflexionar al espectador sobre la perspectiva subjetiva del tiempo y Carrera (2013) recoge algunas de sus palabras que ilustran bastante bien por qué articula esta mezcla entre pasado y futuro: “Es concebible (...), una vez producido el desgarramiento, una «conjunción» más o menos misteriosa de los tiempos diferenciados, de los distintos jirones temporales producidos por ese desgarramiento (...), entonces surgiría –resurgiría– el terror” (Sastre, 1993, apud Carrera, 2013a, p. 38). La angustia y la estupefacción de los personajes resulta verosímil al experimentar un retroceso cronológico cuya existencia plantea cuestiones que rompen cualquier marco de conocimiento cultural establecido sobre la concepción del tiempo: “Esta noche no sé qué pensar de nada y todo me parece posible. (...) Es la primera vez que me ocurre algo así. Siempre me he sentido seguro respecto a determinadas cosas, como si pisara tierra firme. Esta noche...” (Sastre, 1966, p. 33). Además, la presencia del amuleto mágico incrustado en el mechero facilita que, por un lado, la posibilidad de lo fantástico siempre exista mediante la superstición como una interpretación posible ante tantas coincidencias, mientras que la histeria colectiva o el sueño suponen la otra opción de un carácter más racional: “Todo... ha sido como una ilusión... a veces ocurre” (Sastre, 1966, p. 57).

3.7. Contexto histórico del relato fantástico y gótico español

En el ámbito de la historia de la literatura española se pueden encontrar antecedentes sobrenaturales de forma abundante, especialmente en la producción medieval y del Siglo de Oro, destacando claramente el papel de la

ficción caballeresca, las historias milagrosas, los relatos de apariciones, los mitos, los cuentos o las leyendas entre otras modalidades diversas. En gran medida, estos recursos buscaban “crear una atmósfera ajena a la realidad” y, especialmente en el caso de los relatos caballerescos, “ennoblecen el estilo haciendo de los protagonistas héroes superiores al común de los mortales no sólo por sus propias virtudes, sino también por las aventuras con las que tropiezan y que tienen que superar” (Alvar, 2004, p. 29).

En este punto, también se encuentran casos donde lo fantástico se articula con la esperanza de causar miedo o admiración por lo extraordinario, siendo este un punto crucial de obras como *El peregrino en su patria* (1604) de Lope de Vega mediante la manifestación de fantasmas. Muchos de estos elementos se encuentran en fragmentos breves, ya que era recurrente incluir en la narrativa pequeños relatos de corte maravilloso que no siempre debían relacionarse con la historia principal y que solían contener enseñanzas, heroicidades, capítulos humorísticos o, incluso, episodios de carácter metaliterario como se observa en el caso de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605) de Cervantes (Alemany, 2004, p. 21).

Por otro lado, se puede detectar que la literatura fantástica española está influenciada enormemente por las tradiciones de otras culturas, especialmente la inglesa, la francesa y la alemana. Durante la Edad Media, lo fantástico en España muestra influencias del imaginario artúrico, el cual se ve, a su vez, mezclado con el folclore local y, concretamente, con la historiografía y biografía de figuras relevantes en el contexto socio-histórico español. Esto permite que personajes reales se fusionen con figuras legendarias o mitológicas de manera natural, tal y como se aprecia en novelas caballerescas como *Tirant lo Blanch* (1490) (Alemany, 2004, p. 21). En este contexto de influencias, también es crucial destacar la fascinación por el mundo oriental, que se convirtió en un referente clave para la fantasía gracias a su exotismo que marcaba “el encuentro entre lo conocido con lo desconocido, lo imaginado y lo temido” (Alvar, 2004, p.30), fomentando una hibridación cultural diversa que enriquecía el imaginario fantástico español.

Como es lógico, en el contexto del Siglo de Oro y de la Edad Media, la cultura se ve ampliamente condicionada por el aspecto religioso y cobra importancia para la presencia de lo extraordinario. Arellano (2004) señala que lo sobrenatural en

los dramas religiosos o en los pasajes maravillosos resaltaba la “potencia imaginativa, capaz de percibir apariciones, a menudo simbólicas, producto de la misma imaginación de un personaje, provocadas por su misma capacidad anímica o por los poderes taumatúrgicos de otro agente (Dios, un santo, un demonio, un mago...)” (p. 75). En este sentido, no resulta extraño encontrar pasajes donde ángeles y demonios hacen acto de presencia mediante visiones o sueños en los que cuesta distinguir entre los hechos sobrenaturales producidos por los milagros de la fe o la temida magia negra a menudo relacionada con el infierno. Lo monstruoso es importante en este punto, pues la aparición de estas criaturas funciona y seres bíblicos surgen como advertencia divina e incluso constituyen directamente “avisos de desgracia” y esta será la interpretación predominante entre los autores cristianos de esta época (Casas, 2004, p. 128). En la mayoría de los casos, lo maravilloso forma parte de estos relatos y no tanto lo fantástico, pues el contexto religioso supone que lo sobrenatural no pone en duda la naturaleza de la realidad extratextual del lector al corresponderse con el sistema de creencias que ordenaba el funcionamiento del mundo conocido para de la época. Borrego (2004) confirma esta idea y sostiene que estos relatos no “pretenden que el lector se evada a un mundo maravilloso y ajeno del todo al suyo, sino que responden a una concepción religiosa de la vida en una época determinada” (p. 82). No obstante, esta representación de lo sobrenatural resulta variada y extensa, por lo que existen casos en los sí se pueden encontrar momentos de confusión que remiten más de cerca a la vacilación de lo fantástico que al mundo de lo maravilloso, aunque solo sea de manera tangencial.

Un ejemplo paradigmático de este efecto se observa en las comedias de santos desarrolladas a finales del siglo XVI, como es el caso de la obra *Vida de San Isidro Labrador* (1592) de Villegas, cuya combinación de la fantasía, la teología y el rigor historiográfico las hizo destacar con éxito en el canon. Tenían como función fomentar el culto, la captación de fieles y suponían un intento de transmitir la vida de los santos a los feligreses con la esperanza de que reprodujeran sus modelos de conducta. Con este pretexto, se narraba la vida de los santos de formas fantásticas para recalcar su capacidad de “interceder ante Dios y lograr que Él —no el santo— haga milagros; que la Providencia modificara el orden natural era lo que lograba que estos relatos despertaran pasiones” (Borrego, 2004, p. 82).

A lo largo de este recorrido breve por los antecedentes del género, se podría considerar que la fantasía es un tipo de literatura que siempre ha estado ahí, especialmente en su vertiente maravillosa. Sin embargo, aunque es posible rastrear sus orígenes y algunos de sus recursos primordiales, este tipo de narraciones alcanza su madurez como tal en el siglo XIX, y es en este punto cuando se puede hablar de lo fantástico propiamente dicho (González, 1984, p. 209). En contraposición a los valores ilustrados del racionalismo científico que marcaron la literatura del siglo XVIII, lo fantástico permitía procesar una nueva actitud ante aquellos hechos se escapaban a la lógica de la ciencia, sin tener que recurrir a una explicación religiosa o supersticiosa. Tal y como explica Roas (2000): “Con el racionalismo del Siglo de las Luces, estos dos planos se hicieron antinómicos, y suprimida la fe en lo sobrenatural, el hombre quedó amparado sólo por la ciencia frente a un mundo hostil y desconocido” (p. 66).

El auge del Romanticismo implicó una revalorización del pasado, lo que conllevó un renovado interés por las tradiciones del relato caballeresco medieval, junto a la recuperación de las ambientaciones del castillo, la campiña rural o las ruinas, favoreciendo un ambiente tétrico, oscuro y nocturno. Poco a poco, la influencia de los relatos góticos anglosajones, que tuvieron a su vez un gran éxito tanto en Alemania como en Francia (González, 1984, p. 208), calan con fuerza en una parte del imaginario romántico español que se encontraba en una verdadera encrucijada. Por un lado, algunos autores se lamentaban del poco cultivo que tuvo la literatura fantástica en el siglo XVIII frente a la popularidad del realismo y no se sentían interesados por el modelo del canon neoclasicista, mientras que, por otro lado, otros autores románticos preferían adscribirse a ese modelo y recriminaban la influencia de corrientes extranjeras en las letras españolas (Roas, 2000, p. 131). Roas (2000) acredita parte del éxito del gótico y de lo fantástico en España a las traducciones de autores como Cazzotte, Nodier, Bürguer, Balzac o Gautier entre otros. No obstante, la figura más relevante en este aspecto es la de E.T.A Hoffman y se debe mencionar la importancia de la literatura estadounidense a través de influencias del calibre de Edgar Allan Poe, y, en menor grado, de Nathaniel Hawthorne (pp. 131-132).

De este modo, las narraciones góticas españolas comenzaron a publicarse en forma de novelas cortas de carácter fantástico como *El Valdemaro* (1792) de Vicente Martínez, *Cornelia Bororquia*, o, *La víctima de la Inquisición* (1801) de

Luis Gutiérrez y *La torre gótica, o el espectro de Limberg* (1831) escrito por Pascual Pérez. Aunque puede que los casos de gótico folclórico más influyentes estén en las *Leyendas* (1871) de Gustavo Adolfo Bécquer y en el poema narrativo *El estudiante de Salamanca* (1840) de José Espronceda.

En el teatro también estuvo representado lo fantástico por medio de la llamada “comedia de magia” desarrollado durante el siglo XIX, siendo Juan Grimaldi un exponente claro del género (Roas, 2000, p. 196). Las obras de este tipo se desarrollaban en lugares exóticos haciendo uso de recursos fantásticos como los duendes, los fantasmas o los gigantes. En este contexto, el gótico cosechó cierto éxito en la dramaturgia, aunque se encontraba algo desvinculado de lo fantástico y empleaba para enriquecer los escenarios. Como obras originales españolas no se pueden mencionar muchos ejemplos fuera del éxito de *El duque de Viseo* de Manuel J. Quintana (1801) (p. 203). No obstante, la mayoría de ejemplos del gótico teatral son adaptaciones y traducciones de obras francesas que, si bien cosecharon gran popularidad, se vieron lastradas por la censura y muchas de ellas no llegaron a estrenarse con comodidad (p. 204).

En el siglo XX cambia el panorama general de lo fantástico y el auge de corrientes como el espiritismo produce un interés generalizado por el imaginario gótico. Las obras totalmente originales empiezan a popularizarse y a producirse con mayor celeridad, destacando ejemplos como el de *El otro* (1910) de Eduardo Zamacois o *El caballero de la muerte* (1909) de Emilio Carrère (Aldana, 2017, pp. 140-141). Sin embargo, la de desolación causada por la Guerra Civil Española supuso un retorno forzoso del realismo y el gótico se utilizó para enmascarar desesperanza y frustración en relación a la dictadura de Franco.

Si bien en el exilio lo fantástico fue ampliamente desarrollado por autores como Rosa Chacel, Max Aub, Ramón J. Sender, Rafael Dieste o Francisco Ayala, en España su uso fue más esporádico y el gótico, especialmente, se encontraba aislado en relatos cortos. Conforme la dictadura va perdiendo poder, este estilo se convierte en una “forma de escritura más contestataria que desafiaría la opresión y la tradición en el sentido contemporáneo de la palabra” (Aldana, 2017, p. 149) y es en este marco donde dos dramaturgos harían destacar el género de terror gótico y fantástico. Por un lado, se encuentra a Alfonso Sastre con obras como *El cuervo* (1957), la cual sería su primera incursión significativa en el terror gótico, mientras que, por otro lado, se encuentra *Una tumba* (1971) de Juan

Benet. Ambos representan los usos más emblemáticos del gótico literario español del siglo XX y sus obras recuperan el imaginario popularizado en el XIX, recontextualizando tópicos y estereotipos como el relato de fantasmas para aportar nuevas perspectivas sobre el potencial expresivo de la literatura de terror.

3.8. El gótico literario de terror y sus estrategias narrativas en *El cuervo* (1957)

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el movimiento gótico surgió en el siglo XVIII dentro del contexto anglosajón y se consolidó a lo largo del siglo XIX, alcanzando su auge en la época victoriana. En un momento crucial para la modernización de Inglaterra, marcado por los avances científicos y racionalistas de la Revolución Industrial, los escritores comenzaron a reflejar en sus obras las inseguridades de la época mediante una estética oscura que expresaba la tensión entre la modernidad y el progresivo abandono del pasado. Según Punter (1996), la aparición generalizada de estos relatos refleja una ansiedad social con una clara dimensión histórica: “se consideraba que la amenaza a la convención procedía en parte del pasado, de la memoria de órdenes sociales y psicológicos anteriores que podían rebrotar y desbaratar el nuevo orden” (p. 47). Esta reflexión permite entender el gótico como una herramienta para exteriorizar tabúes y temores instalados en el subconsciente, ya sea de forma individual o colectiva. La influencia de la psicología tiene un papel clave en este aspecto y, de hecho, Freud (2007) hace referencia a esta idea en su definición de “lo ominoso” y este concepto siniestro de aquello enterrado en la mente humana permeará una buena parte de los recursos estilísticos del gótico:

Es todo lo que, estando destinado a permanecer en secreto, en lo oculto, ha salido a la luz. (...). Desde la noción de lo entrañable, lo hogareño, se desarrolla el concepto de lo substraído a los ojos ajenos, lo oculto, lo secreto, plasmado también en múltiples contextos. (p. 224)

De este modo, los textos góticos se convierten en un vehículo a través del cual diversos autores expresan sus pensamientos oscuros, al tiempo que subvertían el modelo establecido de sociedad civilizada. Este aspecto se relaciona directamente con la caracterización que aporta Botting (1996) a las emociones

transmitidas en estos relatos, pues son “abierta, pero ambiguamente, no racionales, y describen perturbaciones de la cordura y la seguridad desde la creencia supersticiosa en fantasmas y demonios” (p. 2). Según arguye Bloom (2012), estos motivos e ideas suelen ser repetitivas y se basan en estrategias similares constantemente:

Es objeto de debate si la ficción de terror, especialmente en su modalidad gótica o de fantasmas, es el más conservador de los géneros modernos, estrechamente restringido en su gama de emociones (terror, miedo, incertidumbre, malignidad) y convenciones técnicas (el castillo en ruinas, la mansión o la casa encantada, el vampiro, el demonio o el fantasma que preside), o si esta es la clave de su naturaleza radical y subversiva. (p. 211)

Como se puede observar, lo fantástico está entrelazado con el desarrollo del gótico desde sus orígenes y ambos siguen estrategias muy similares. Aunque puedan usarse de forma independiente, no suele ser el caso y esto se debe a que la literatura gótica se ve beneficiada al utilizar la inquietud que puede producir la vacilación fantástica para alcanzar sus fines. Concretamente, se puede señalar a la indeterminación y a la extrañeza de lo fantástico como aquellos elementos del relato gótico tradicional que causan intriga.

Desde un punto de vista narrativo, Isser (1987) menciona el hecho de que, habitualmente, los textos literarios emplean lo que se conoce como “espacios de indeterminación”. Estos representan vacíos de información o pasajes ambiguos que incitan al lector a formular preguntas que este no puede contestar a menos que continúe la trama argumental del relato (p. 122). Dicha interacción con el lector resulta imprescindible para que del terror literario pueda funcionar, pero también es esencial para que se manifieste lo extraño y se aplique la inseguridad que transmite lo fantástico. Después de todo, “(...) las imágenes de terror son más efectivas cuando están mínimamente especificadas porque el lector se ve empujado entonces a leer en las imágenes sus propias versiones personales de las represiones culturales” (p. 457). La indeterminación y lo oculto fundamentan el terror y lo potencian, recordando las palabras de Lovecraft, “la emoción más antigua y fuerte de la humanidad es el miedo, y el tipo más fuerte es el miedo a lo desconocido” (Lovecraft, 2021, p. 7).

Esta importancia de la incertidumbre llega a tal punto que Carroll (2006) se toma la libertad de identificar directamente un modelo arquetípico de narración de terror al que denomina “trama del descubrimiento complejo” (p. 119). Si bien este modelo no se puede aplicar a todos los relatos de este estilo, sí puede definir a muchos ejemplos populares en el canon del género y propician la idea de que las tramas de terror dependen de un juego de razonamiento que contribuye al placer cognitivo que proporciona el “probar que hay más cosas en el cielo y en la tierra que las que nuestros marcos conceptuales vigentes reconocen” (p. 120). La trama de descubrimiento complejo de Carroll comienza con la presentación sutil de lo sobrenatural ante los personajes. En este contexto, estos suelen encontrarse confusos y desorientados acerca de la extraña naturaleza de lo que sucede. Este es el caso, precisamente, de *El cuervo* (1957), pues los personajes sienten los efectos del suceso paranormal que es la regresión cronológica.

Después, se encontraría el descubrimiento por parte de los personajes de que lo sobrenatural puede ser real y no un producto del sueño o la alucinación. Para destacar el contraste entre lo creíble y lo increíble, se prolonga un marcado escepticismo inicial hasta que se produce una confirmación irrefutable de lo fantástico (Carroll, 2006, p. 119). En primera instancia surge el desconcierto y el escepticismo ante los periódicos o el extraño caso del mechero. El fantasma de Laura y la imagen de su asesino confirman lo sobrenatural y despiertan la duda de que todo lo sucedido sea producto de un mero sueño o algún tipo de histeria colectiva. Así, la llegada de los taxis termina por confirmar el suceso paranormal y dar un cierre terrorífico a la trama argumental. Todo ello da lugar a cuestiones en la mente del público que mantienen la tensión del espectador a lo largo de la obra y cuya resolución produce placer estético tal y como menciona Carroll. Algunos ejemplos pueden ser: ¿A qué se debe este fenómeno cronológico? ¿Qué implicará para los personajes? ¿Cómo solucionarán esta situación? ¿Se repetirá todo el asesinato de Laura tal y como ocurrió? ¿Puede haber cambios? ¿Cómo han llegado los personajes a vivir esta pesadilla? Etc...

A respecto, los diálogos de los personajes, aquellos que los caracterizan y que avanzan la acción en muchos casos, suelen articularse para resaltar estas preguntas sobre lo paranormal. La figura de Juan en la obra de Sastre representa un ejemplo claro de este recurso, pues él mismo se cuestiona: “¿Qué estamos haciendo? ¿Qué decimos? ¿Estamos volviéndonos locos?” (Sastre, 1966, p. 29).

No solo eso, ante la situación, los personajes tienden a intentar adivinar o deducir lo que sucede, casi como lo está intentando el propio lector. Por ello, cuentan cómo han llegado hasta esta situación o lanzan conjeturas en un claro aire detectivesco que recuerda al género policiaco: “Tienes razón Inés. Vamos a intentar separar la realidad del sueño. Cuando hemos entrado esta noche aquí, teníamos una idea de los acontecimientos del tiempo pasado, que ahora se ha desvanecido” (Sastre, 1966, p. 28).

Finalmente, se debe de mencionar que, para lograr este efecto siniestro de lo desconocido, la atmósfera de los espacios juega un rol crucial y amplifica la indeterminación. En el imaginario del terror gótico las localizaciones manifiestan ambivalencia y tensión entre conceptos contrarios como lo viejo y lo nuevo, la vida y la muerte, lo racional y lo irracional o el interior y el exterior. Algunos entornos clásicos como el castillo manifiestan la pervivencia del pasado y se sitúan en lugares aislados, zonas más allá de la razón, la ley y la autoridad civilizada, donde no hay protección contra el terror y donde, en su interior, puertas chirriantes, pasillos oscuros y mazmorras húmedas estimulan fantasías y temores irracionales (Botting, 1996, p. 4). No obstante, Punter (1996) amplía la caracterización de un escenario gótico y argumenta que este puede encontrarse en un entorno contemporáneo más local, como una mansión rural, sin recurrir necesariamente al exotismo del castillo aislado de la sociedad. Esto puede hacerse, siempre y cuando se representara a los personajes como “víctimas en medio de un ambiente sobrenatural” (p. 39). Las montañas son escarpadas, inaccesibles e intimidantes, al igual que los bosques son sombríos e impenetrables. La naturaleza parece hostil y amenazadora, pues la oscuridad y la energía malévola refuerzan las atmósferas de desorientación y miedo de los personajes. La ausencia de luz es asociada a la inseguridad, pero también alude a la irracionalidad y a los límites de los sentidos humanos. De este modo, mediante esta estética, los autores “perturban las fronteras del conocimiento y evocan oscuros fenómenos de otro mundo o las «artes oscuras»” (Botting, 1996, p. 4).

La casa de Juan en *El cuervo* (1957) de Sastre cumple estos criterios, ya que se destaca la falta de luz y la siniestra calma del ambiente en las acotaciones: “La casa está a oscuras. La chimenea, apagada. Silencio.” (Sastre, 1966, p. 1). La escenografía es sombría, opresiva y claustrofóbica, pues nunca se cambia de

escenario ni se observa lo que hay fuera del edificio. Se presenta como alguna especie de prisión que desprende seguridad al igual que vulnerabilidad para los personajes, tal y como se aprecia por la presencia del asesino de Laura cuando mira a través de la ventana al aterrado Alfonso: “¡Me enseñó una cuerda con un nudo, como amenazando para ahorcarme! A través de la ventana lo vi... antes de que ocurriera” (Sastre, 1966, p. 27). Así, se transmite la idea de que el espacio interior de la casa sirve como “refugio” del que no pueden salir, mientras que el exterior equivale a la muerte.

Una vez expuestos los recursos más típicos del relato gótico y su caracterización en cuanto a las estrategias narrativas que expone, los diálogos y los espacios que utiliza, los efectos que despierta, la estética que persigue o la filosofía detrás del estilo, llega la hora de plantear cómo los alumnos pueden acercarse a él e imitarlo a través del desarrollo de la propuesta didáctica en sí.

4. Propuesta didáctica

4.1. Introducción de la propuesta didáctica

La siguiente propuesta didáctica consiste en un taller de textos literarios desarrollado durante las clases de Lengua Castellana y Literatura (I). Este se realizará prestando atención al proceso de escritura en fases durante la elaboración una obra teatral de terror gótico breve con elementos fantásticos siguiendo *El cuervo* (1957) de Alfonso Sastre como referencia a imitar.

En primer lugar, para introducir a los alumnos a la propuesta y establecer la obra de Sastre como modelo, se recurrirá a una clase teórica sobre el gótico y lo fantástico, una presentación breve de Alfonso Sastre previa a la lectura de su obra en el aula y a una actividad de tertulia literaria. Después, la redacción se dividirá en distintas fases diseñadas alrededor del proceso creativo para la escritura de un texto teatral. Estas incumben el diseño de la idea inicial, la trama argumental y los personajes, el tiempo y espacio, la estructura narrativa y la acción dramática junto al diseño de las escenas y, por último, la elaboración de los diálogos con sus respectivas acotaciones. La obra y las tareas en sí se realizarán con el apoyo del docente durante 12 sesiones que trabajen todos los puntos antes mencionados. A modo de conclusión, los alumnos podrán representar la obra o un fragmento que consideren más representativo,

dependiendo de su brevedad y del tiempo asignado en la sesión final tras haber entregado el texto para la retroalimentación final.

Todo el taller se elaborará dentro del aula para asegurar que existe un acompañamiento del docente durante el proceso de escritura y, además, para evitar un uso indebido de tecnología, como la inteligencia artificial, que simplificaría demasiado el propósito de los ejercicios. Por último, cabe destacar que el desarrollo del taller no ha sido puesto en práctica y requiere de ciertas adaptaciones por parte de los docentes dependiendo de los recursos habilitados por el centro o del contexto del grupo al que se va a aplicar. Es decir, la naturaleza de la propuesta en este documento se ha planteado desde un punto de vista global y general utilizando como marco legal los preceptos de la Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la legislación adecuada para la comunidad autónoma de Cantabria.

4.2. Destinatarios y justificación

El taller está destinado a los alumnos de 1º de Bachillerato, dado que no poseen las restricciones de tiempo que ejerce la selectividad en el planteamiento de la asignatura y tienen más libertad con la programación para efectuar las actividades correspondientes al taller dentro del aula. Además, los contenidos de esta propuesta se corresponden con aquellos trabajados en el itinerario de la asignatura en cuanto a la literatura española del siglo XIX y como complemento del bloque de saberes básicos sobre el realismo, el naturalismo y el Romanticismo.

En este punto, cabe destacar que el teatro del siglo XIX tiene poca representación dentro de la programación habitual de 1º de Bachillerato y, generalmente, suele incumbir a los mismos autores, como Leandro Fernández de Moratín o José Zorrilla, por lo que supondría aportarle una atención más significativa a la literatura dramática en general dentro de esta etapa. Esto facilitaría unas bases sólidas como preparativo para la adquisición de contenidos literarios habituales sobre teatro que trabajarán con atención en 2º de Bachillerato. De este modo, la propuesta fomentaría el establecimiento de conexiones entre los conocimientos sobre la literatura del siglo XIX y su

influencia en escritores posteriores del siglo XX mediante metodologías de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se ahonda en la literatura del XIX prestando atención a la pervivencia de su legado en un escritor posterior. Con ello, se espera cumplir con las expectativas de Dueñas (2013) sobre el aprendizaje significativo que implica la escritura creativa, pues “la interiorización del hecho literario como tal merecerá mayor atención por parte de quien trata de imitar, de modificar, de hacer propio un texto ajeno que de quien únicamente lo lee” (p. 47). En este aspecto, el teatro de Sastre resulta un ejemplo claro de un movimiento estético extranjero siendo adaptado y amoldado a los marcos de la literatura española para expresar una serie de inquietudes que acongojan a su creador. Profundizar en esta perspectiva es pertinente en 1º de Bachillerato, pues también se complementa con los contenidos de la asignatura Literatura Universal. Atendiendo a un estilo literario como el gótico se fomenta la visión interrelacionada y comparatista de las distintas influencias internacionales que poseen las literaturas entre sí, aportando más profundidad al siglo XIX de la literatura española más allá del realismo. Esto supone un campo ideal para el tratamiento de la intertextualidad y la importancia que tiene el bagaje mediático que posee el alumno poniéndolo a prueba de manera activa mediante la creación artística directa. Dentro del ámbito de la enseñanza de secundaria, muchas veces la escritura creativa se trata como si fuera una habilidad reservada únicamente para personas creativas. Por ello, se espera fomentar el interés en la literatura demostrando que al final es una producción artística de la que todo el mundo puede beneficiarse (Moreno, 2014, p. 7).

Finalmente, este taller supone observar el desarrollo del género fantástico, uno de los más exitosos dentro de la literatura juvenil, dentro del contexto de la educación literaria de 1º de Bachillerato, la cual suele priorizar el realismo del siglo XIX. De este modo, se introduce variedad en la literatura que se ve en el aula y, además, se alude a su vertiente gótica de terror que suele ser ignorada, aunque también posee su lugar en el canon.

4.3. Competencias clave

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo principal el desarrollo de la escritura creativa como destreza de gran enriquecimiento personal y de la lectura como

hábito, por lo que se trataría directamente la competencia lingüística. Así pues, se busca mejorar las capacidades de síntesis, la redacción, la comprensión lectora y la ortografía del alumnado. Cabe destacar que el uso de la lengua en contextos determinados permite que el estudiante se enfrente a diversas situaciones en las que debe analizar y resolver problemas relacionados con las destrezas comunicativas, lo que pone a prueba su capacidad para pensamiento crítico, su capacidad de reflexión y fomenta el aprendizaje autónomo. No obstante, a pesar de ser uno de los enfoques centrales, esta no es la única habilidad que se va a trabajar durante este taller.

En este contexto, también se busca aumentar la competencia en conciencia y expresión culturales de los alumnos, pues tendrán que adentrarse en el mundo del teatro y, con ello, aumentarán su vocabulario en lo referente a los diferentes ámbitos del arte dramático para comprender mejor su funcionamiento. Mediante esta aproximación, se espera ayudar a los estudiantes a encontrar el valor histórico, estético y cultural de estos textos, así como podrán apreciar el esfuerzo requerido para su elaboración. Del mismo modo, se contextualiza un movimiento literario para ampliar su conocimiento y observar su legado posterior.

Debido a la naturaleza del proyecto, otra competencia fundamental para esta propuesta didáctica sería la de aprender a aprender, pues se proporcionarán pautas aplicables y replicables para la creación de otros textos. Después de todo, el trabajo es autónomo, aunque siempre desde la guía e indicaciones que proporcione el docente, lo que implica la adquisición de una metodología de trabajo personal lejos de cualquier esfuerzo meramente memorístico.

Finalmente, se implicaría la competencia social y ciudadana, pues la metodología de trabajo en grupo propicia la oportunidad de usar la lengua como instrumento de comunicación. Así se ponen en práctica habilidades sociales como la convivencia, el respeto o la tolerancia. Los alumnos deben ser capaces de coordinarse para trabajar en equipo eficazmente, planificar la elaboración del texto en grupo y distribuir de forma equitativa tanto la responsabilidad como la carga de trabajo correspondiente.

4.4. Competencias específicas y criterios de evaluación

En cuanto a las competencias específicas pertenecientes a la asignatura de

Lengua Castellana y Literatura en 1º de Bachillerato y sus respectivos criterios de evaluación, se seguirán las directrices expuestas en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Esta legislación se encuentra en el marco de la Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

En este marco, se tendrán en cuenta las competencias específicas 7, 8 y 9. La competencia específica 7 incumbe seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, así como compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura. La competencia 8 trata sobre interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española utilizando un metalenguaje específico y la utilización de los conocimientos literarios y culturales diversos para establecer relaciones entre textos. Finalmente, la competencia específica 9 implica desarrollar la conciencia lingüística, el aumento del repertorio comunicativo y el desarrollo de destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.

Estas se trabajarán prestando atención a los siguientes criterios de evaluación recogidos en el en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria: 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3 y 9.1. Los textos originales de la ley que agrupan estos criterios junto a las competencias específicas pueden revisarse en el Anexo X (pp. 65-66).

4.5. Objetivos de la propuesta didáctica

En este punto, se realizará una distinción entre los objetivos generales y los específicos. En primer lugar, los objetivos generales se articulan en relación a los cuatro bloques de saberes básicos correspondientes a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (I) de 1º de Bachillerato. Sin embargo, cabe destacar que se prestará especial atención a los elementos incluidos en el apartado de Educación literaria dada la naturaleza de la propuesta en sí.

Los objetivos generales consisten en proporcionar la adquisición de estrategias de lectura y escritura para que los alumnos puedan mejorar su comprensión de los textos y su expresión escrita. Del mismo modo, se espera fomentar los hábitos lectores y el disfrute de la literatura en el aula. Con todo ello, también se busca mejorar la motivación y la participación del alumnado en el aprendizaje de la literatura.

En cuanto a los objetivos específicos, se incluye proporcionar pautas para la creación de textos literarios escritos relativos al teatro fantástico y al gótico de terror. No solo eso, sino que también se facilitará la comprensión de los elementos clave pertenecientes a la literatura dramática. Finalmente, se ampliarán los conocimientos históricos y culturales sobre la literatura española de los siglos XIX y XX.

4.6. Saberes básicos

En este apartado se alude a los saberes básicos relacionados con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (I) recogidos en Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. De este modo, se trabajarán los siguientes saberes básicos relacionados con los bloques de “Comunicación y “Educación literaria” respectivamente.

Saberes básicos trabajados del Bloque I: Comunicación oral y escrita

Se tendrán en consideración los componentes del hecho comunicativo: el grado de formalidad de la situación, el carácter público o privado, la distancia social entre los interlocutores (personajes), los propósitos comunicativos, la interpretación de intenciones, el canal de comunicación y los elementos no verbales de la comunicación. Con la misma atención se trabajarán las propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación, atendiendo a la interacción escrita de carácter formal durante la producción escrita. Dicha producción se aplicará tomando en consideración al proceso de elaboración: planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes. Todo ello se desarrollará sin ignorar la modalidad oral, pues los alumnos aprenderán a tomar y dejar la palabra teniendo en cuenta conceptos de cooperación conversacional y cortesía lingüística. La producción oral formal será relevante en la sesión de la

tertulia y se exigirá: planificación, búsqueda de información, redacción, revisión, así como adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. No solo eso, se valorarán los rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal propia para el formato de la tertulia literaria, como la deliberación oral argumentada.

Finalmente, se debe resaltar la importancia de la comprensión lectora, valorando así que el alumno comprenda el sentido global del texto y el reconocimiento de la relación existente entre sus partes. Esto incluye identificar la intención del emisor y la valoración de la forma y contenido del texto.

Saberes básicos trabajados del Bloque II: Educación Literaria

En primer lugar, dentro de este bloque se atenderá a la comunicación de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos de la obra, a su género o subgénero, los elementos de la estructura o el estilo. Esto implica un análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra, así como en los efectos en la recepción de sus recursos expresivos. Se indagará en los vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes buscando elementos de continuidad o ruptura. Además, se trabajará la expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos mediante la Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria. A continuación, se aportará un espacio para la construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias mediante la tertulia literaria. Finalmente, el taller tendrá como objetivo la creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas en combinación con la lectura expresiva, dramatización y recitado de la misma.

4.7. Metodología y medidas de atención a la diversidad

La metodología aplicada en este taller de textos teatrales es eminentemente participativa, utilizando como modelos a imitar la obra de Sastre, pero también mediante el seguimiento de la pedagogía teatral para aplicar la escritura creativa en el aula con eficacia. De esta manera, a partir de la redacción de un producto

tangible, real, el alumno reflexiona sobre la historia de la literatura y se pone énfasis en la fuente inagotable de estrategias, técnicas, estilos, modelos, síntesis y problemáticas que han existido (Coto, 2002, p. 40). No solo eso, el comentario de estos y otros posibles elementos del texto, tras plantear dinámicas como la lectura en el aula o la tertulia literaria, ofrecerá a los estudiantes un nuevo nivel de comprensión del mismo. Todo ello se articula con el propósito de que se pueda disfrutar de la lectura más intensamente al generar un espacio de puesta en común para compartir la experiencia lectora a nivel personal (Tejerina, 2005). En este sentido, esta propuesta plantea trabajar la literatura interrelacionando estrechamente la experiencia lectora con la creadora mediante una metodología de trabajo a partir de proyectos que enfrenten a los estudiantes ante situaciones concretas que los lleven a plantear propuestas para solucionar problemas.

Como se ha mencionado, la pedagogía teatral es crucial en el proceso, pues el arte dramático contiene un conjunto de valores, reglas, principios, conceptos, modelos y una implicación de saberes, tanto teóricos como prácticos, que resultan de gran valor para el desarrollo competencial. Así, se defiende también el uso del teatro en las aulas como una estrategia con gran potencial para la mejora de la motivación, la comprensión, la interpretación y la revaloración general de la literatura (Tejerina, 2005).

Del mismo modo, se aplicará una metodología de trabajo cooperativo, pues los alumnos deben intervenir activamente a lo largo de todo el proceso creativo, colaborar en equipo para lograr el resultado esperado mediante dinámicas de trabajo en grupo y tomar el papel de creadores, pero también de lectores, espectadores y críticos. Cabe destacar la utilidad del trabajo grupal en talleres de esta índole, pues implica “la seguridad de que lo que no se le ocurre a uno se le ocurrirá a otro compañero” (Coto, 2001, p. 41). No solo eso, también supone un espacio en el que se activa cierto componente lúdico. Es decir, se invita a que los alumnos se sienten a inventar unidos, a disfrutar del juego literario, a compartir ideas o reflexiones, a variar en la colocación normal de la clase y a aportar al resto del grupo con sus intervenciones (Coto, 2001, pp. 41-42). Esta manera de trabajar resulta positiva para la autoestima de aquellos que suelen sentir reticencia a escribir individualmente debido a la inseguridad que producen cuestiones como la ortografía o el miedo al papel en blanco para aquellos que no saben por dónde empezar a plantear un relato. Por otro lado, se pone a

prueba la capacidad de escuchar otras ideas ante distintas propuestas del grupo y a ceder o a argumentar en busca del bien común con el fin de alcanzar una visión unitaria para mejorar el producto final.

Finalmente, en cuanto a la redacción del texto, se seguirá un enfoque procesual que comprende la planificación y el aprendizaje dentro del aula de todas las fases que llevan a la finalización de un texto escrito. De este modo, se entiende que no solo es necesario que el alumno maneje la lengua española, sino que también se atenderá a que los estudiantes desarrollen su técnica de escritura. Se espera que manejen borradores, esquemas, mapas conceptuales o lluvias de ideas con tal de que puedan producir textos eficaces de forma estructurada y replicable. Esto se articula con la idea de formar escritores competentes en el aula que tengan “en cuenta a su lector” y que dominen todos los pasos para la composición de un texto (Cassany, 1990, pp. 71-72).

Dada la perspectiva global de esta propuesta no se han diseñado medidas específicas en lo referente a la atención a la diversidad. En este sentido, se necesitaría atender a los informes psicopedagógicos, el consejo del Departamento de Orientación, así como la toma en consideración de conocimiento previo sobre el grupo que participe con el fin de plantear medidas eficaces y adecuadas adaptadas al Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. No obstante, se recomienda, la adaptación de las sesiones con plantillas a rellenar que proporcionen recursos o ideas para que el alumno planifique la redacción de forma más guiada y sencilla. En cuanto a las dificultades de lectoescritura, se podrían rediseñar las actividades para que se realicen de manera oral y, así, se centre la evaluación en las técnicas de dramatización de un texto antes que en la redacción como tal. Con ello, se espera trabajar la escritura en un ambiente menos estresante y se prioriza la mejora de la motivación o el fomento del interés por la literatura en general.

4.8. Desarrollo de las actividades y temporalización

Esta propuesta se desarrolla en el tercer trimestre como complemento al temario que trabaja la historia de la literatura española del siglo XIX en 1º de Bachillerato.

Esto implica que los alumnos tienen cierta base sobre el desarrollo literario del país hasta el momento y manejan los antecedentes o las ideas principales para comprender en qué contexto se desenvuelve tanto el inicio del gótico literario como la recuperación de lo fantástico que produjo el Romanticismo.

Para que los alumnos tengan un tiempo razonable de introducción a los contenidos, así como para la lectura de la obra, la asimilación de la teoría y el trabajo directo con el texto, la propuesta se desarrollará durante 1 mes. Esta tomará 12 sesiones de Lengua Castellana y Literatura (I) de 50 minutos cada una siguiendo la Orden EDU/42/2022, de 8 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Todas las sesiones están pensadas para poder trabajar la tipología discursiva de la obra teatral con un contexto adecuado y para que los alumnos puedan practicar su competencia lectora junto a sus habilidades de escritura de manera cómoda. Se espera que modalidades dialógicas como la tertulia se hayan estudiado previamente y que los alumnos puedan estar preparados para entender los elementos básicos del mismo. No solo eso, también se habrá aportado un contexto adecuado para que comprendan los componentes básicos de la comunicación oral con el fin de plasmarla de forma efectiva en el texto.

El objetivo final consiste en realizar un texto teatral gótico con elementos fantásticos siguiendo como modelo *El cuervo* (1957) de Alfonso Sastre. La acción dramática debe desarrollarse en un único acto breve, aunque puede dividirse en cuadros o escenas de forma similar a la obra que usan de modelo. La extensión será de 7 caras mínimo a 10 máximo y se entregará hecho a mano junto a todos los borradores o materiales que los alumnos hayan usado, pues el trabajo se realizará diariamente en el aula valorando su progreso constante.

Sesión 1: Introducción al estilo gótico y a lo fantástico en el contexto español del siglo XIX

En primer lugar, se les informará sobre la propuesta de escritura creativa de un texto teatral gótico y se propondrá que formen libremente grupos de entre 3 o 4 alumnos dependiendo de su número general. Estos informarán al docente en las siguientes sesiones sobre qué grupos definitivos se han consolidado y, sabiendo la tarea que se avecina, estarán más atentos a las explicaciones para recopilar información sobre elementos útiles que puedan usar en la redacción.

Esta actividad tiene una parte necesariamente magistral que involucra una clase

teórica acerca del estilo gótico. Se expondría qué es, cuáles son sus características, en qué contexto se desarrolla, qué tipo de historias suelen incumbir y porqué se relaciona estrechamente con lo fantástico. Dicha idea implica tratar también qué es lo fantástico en sí, porqué puede infundir temor y, a su vez, se deben transmitir nociones sobre cómo se diseña la atmosfera gótica o cómo se plantean sus diálogos. La exposición teórica no debe durar más de 30 minutos y como soporte visual se utilizará una presentación *Power Point* con la menor cantidad de texto posible. Esta presentación será compartida posteriormente para que puedan revisarla como punto de referencia.

La actividad no puede ser completamente teórica y por ello se aportará a los alumnos un fragmento breve de *La caída de la Casa Usher* (1839) de Edgar Allan Poe (véase Anexo I, pp. 53-54). En él, los alumnos deben apreciar e identificar aspectos cruciales de una atmosfera gótica y de cómo la extrañeza, la indeterminación, la oscuridad y la sensación opresiva del entorno se manifiestan en el texto. Sin embargo, eso no es todo, también se proporcionará un ejemplo visual utilizando el cine, a través de un ejemplo visual. Se expondrá un pequeño extracto de la película de *Drácula de Bram Stoker* (1992) dirigida por Francis Ford Coppola. Concretamente, se visualizaría la llegada de Jonathan Harker en carromato al castillo del conde que dura desde el minuto 10:05 de la película hasta la comida con Drácula del minuto 14:20, es decir, un video de 4 minutos con 15 segundos. El propósito de esto es el de enriquecer su perspectiva y mostrar fuentes de inspiración para facilitar la creación de los textos. Una vez expuestos a estos referentes, se les pedirá que señalen algunos elementos góticos que hayan observado en la muestra repitiendo lo que hicieron con el texto de Poe. Posteriormente, se les preguntará si se les ocurren ejemplos, tanto modernos como más lejanos en el tiempo, de obras que hagan uso de lo fantástico mediante el gótico. No es necesario que hablen de literatura específicamente, sino que se incluye todo medio artístico al que hayan podido estar expuestos y que use esta estética.

Los objetivos de esta sesión consisten en: introducir y consolidar unas nociones teóricas sobre los contenidos a trabajar, dar ideas sobre cómo aplicarlos, resolver posibles dudas en cuanto a la naturaleza del gótico y de lo fantástico, introducir la tarea que van a realizar, así como empezar a movilizar a los alumnos para que formen los grupos.

Sesión 2: Presentación de Alfonso Sastre y lectura de *El cuervo* (1957)

En esta sesión se realizará una contextualización teórica breve de la figura de Alfonso Sastre que durará 10 minutos en forma de clase magistral muy breve. Acto seguido, se leerá en el aula la primera mitad de *El cuervo* (1957) de Alfonso Sastre, pues resulta complicado terminar la obra entera por restricciones el tiempo. Esta lectura sería en voz alta y los alumnos intentarían actuar un poco con el guion en mano. Los roles de los personajes se irían turnando de uno a otro y se pediría cierta dramatización en los diálogos, aunque sin exigencias muy estrictas ya que se trata de un texto totalmente nuevo para ellos sin tiempo para ensayar. Esta parte del taller no es evaluable y por tanto debería tener cierto componente lúdico, aunque siempre y cuando se preste atención a la naturaleza de la estructura narrativa, la configuración de los personajes, la atmosfera de los espacios, la articulación de la extrañeza, las dudas sobre la temporalidad o los tópicos de la literatura gótica de terror y de lo fantástico presentes en el texto. Una vez acabada la sesión, se pedirá que terminen la lectura en casa facilitando copias de la obra mediante el servicio de préstamo bibliotecario presente en el centro donde se desarrolle la propuesta o por medios digitales.

El objetivo es el de garantizar cierto contexto y familiaridad con el modelo que van a imitar. Mediante esta dinámica se espera lograr un espacio de lectura adecuado que propicie la observación de los elementos clave de la obra, pero también servirá como preparación para la siguiente sesión de tertulia literaria. En este contexto, se les adelantarán algunas preguntas o pistas sobre los puntos clave que se van a tratar en la siguiente actividad, ya que así tendrán cierta predisposición a buscar información y a pensar en respuestas. Se les requerirá que reflexionen exhaustivamente sobre características que les llamen la atención acerca de cómo se configura el estilo gótico y de qué manera se presentan los recursos de lo fantástico.

Sesión 3: Tertulia literaria sobre la lectura de *El cuervo* (1957)

En esta sesión se plantea una dinámica de tertulia literaria alrededor de una serie de preguntas que buscan impulsar el debate o dar cierta seguridad a los alumnos sobre posibles aportaciones que pueden poner en común en el aula. La idea principal es la de compartir la experiencia lectora con los demás y ahondar en los contenidos teóricos transmitidos en las sesiones anteriores. No solo eso, también permite enfatizar todavía más aquellos recursos esenciales que deben

aparecer en la producción final de la propuesta. Además, esta actividad supone una oportunidad para que aquellos alumnos algo desconectados, es decir, aquellos que no hayan terminado la obra o que encuentren dificultades para seguirla, puedan ubicarse un poco más de cara a la redacción final.

Las preguntas se proporcionarán impresas mediante el modelo que se observa en el Anexo II (pp. 55-56) y estas buscan despertar la reflexión sobre los contenidos literarios que se van a trabajar. Así, se espera realizar una especie de análisis colaborativo y se destacarán especialmente aquellos rasgos concretos que atañen al lenguaje teatral, el cual será trabajado en la siguiente sesión con más atención.

Finalmente, cabe destacar que esta sesión sí es evaluada y, por tanto, se les comunicará a los alumnos la importancia de realizar, al menos, una aportación cada uno. No obstante, lo ideal es que compartan lo que piensan y que formulen sus opiniones como producto de una reflexión previa realizada durante la lectura. El objetivo es alcanzar una puesta en común enriquecedora que permita, de forma práctica, una apreciación grupal del texto que usarán de referencia, del mismo modo que ampliará su perspectiva sobre el mismo.

Sesión 4: Lluvia de ideas y conceptualización inicial del argumento

En esta sesión los alumnos comenzarán a planificar el desarrollo de la obra. Así, establecerán el conflicto principal, el fenómeno sobrenatural que producirá la extrañeza y temor, un breve esbozo de qué personajes aparecerán en el relato, así como las ideas generales que se utilizarán durante la redacción. En este punto, se les ofrecerá ayuda sobre cómo suele articularse la literatura dramática. Se utilizará como modelo directo *El cuervo* (1957) de Alfonso Sastre, por lo que sería interesante que los alumnos tuvieran el texto durante el proceso de elaboración como modelo al que acudir en caso de dudas.

La naturaleza del conflicto dramático central en el argumento será importante para determinar todo lo demás. En el caso de la obra de Sastre, la muerte de Laura y el duelo por su pérdida eran las claves, por lo que pueden tomar este modelo como referencia dándole las modificaciones que crean convenientes para aportar un nuevo significado o presentar otra situación diferente, pero en contextos estilísticos similares. Siguiendo los preceptos de Diego (2004), el conflicto puede ser interno, es decir, el personaje no está seguro de sí mismo y se debate entre dos o más formas de actuar ante un problema. Luego se

encuentra el conflicto de relación, en el que se enfrentan las metas de dos o más personajes. Después se puede sugerir el conflicto de situación, en el que un personaje es prisionero de su situación (social, económica, laboral, familiar...) y lucha por cambiarla. Finalmente, se detecta el conflicto social, en el que el ser humano lucha contra su entorno, las leyes o las costumbres de una comunidad (pp. 35-44). Todos estos conflictos están emparentados con la tragedia y constituyen un buen marco de inicio que deberán completar con tópicos de la literatura gótica de terror y de lo fantástico, pues tienen libertad para utilizar cualquier recurso que consideren conveniente siempre y cuando sea adecuado. El objetivo principal de esta sesión es el de eliminar la tensión sobre la hoja en blanco, aportando el tiempo de una sesión completa y los recursos suficientes para que, en dinámicas de grupo, los alumnos decidan cómo abordar la historia y qué aspectos incluirán en relación al gótico literario que observan en Sastre.

Sesión 5: Diseño del argumento y de los personajes

Una vez ha sido planteada la idea inicial, este andamiaje conceptual se consolidará en una idea concreta. Es decir, se trata de una sesión de consolidación en la que deberán diseñar el argumento entero y los personajes. En este punto, seguirán la teoría de Carroll sobre la trama de descubrimiento desarrollada en el marco teórico (pp. 24-27) de este trabajo con el fin de tener una base sólida sobre cómo podrían abordar la historia. Los personajes serán diseñados siguiendo algunos tópicos de los relatos de terror gótico y recontextualizándolos para sus propios fines, como la figura del escéptico ante lo fantástico, el monstruo que acompañará a los personajes en secreto, el personaje supersticioso que conoce alguna leyenda o historia en relación a lo que sucede etc. Siguiendo esta pauta, se debe recordar que el teatro es en sí comunicación y, por tanto, el alumno se debe cuestionar ¿Qué quiero comunicar? ¿A quién? y ¿Por qué?

El objetivo de esta sesión es el completar las ideas iniciales sobre qué inicio, nudo y desenlace plantear, aunque estos puedan cambiar durante la redacción de alguna manera. De este modo, los alumnos pueden establecer unos objetivos claros para planificar el resto de elementos importantes en la obra de teatro.

Sesiones 6 y 7: Planteamiento del tiempo y descripción del espacio mediante acotaciones

En una obra gótica la atmosfera es crucial, por lo que debe de haber una atención

al detalle importante. En estas sesiones los alumnos deberán escoger un emplazamiento tradicional en el género gótico, como el cementerio o el castillo, y un contexto temporal adecuado a las ideas previas, ya sea porque quieren escribir una obra emplazada en un siglo concreto o en la actualidad. Del mismo modo, deben pensar en cómo describir y crear esa atmosfera gótica usando el texto descriptivo de forma precisa. Las palabras deben ser las adecuadas para generar una atmosfera inquietante, opresiva y oscura, por lo que, para ayudar en la tarea, el docente les entregará una hoja con vocabulario orientativo típico del género (véase Anexo III, p. 57) que pueden utilizar en caso de sentirse atascados. El trabajo con el espacio y el tiempo se suele desarrollar en las acotaciones, por lo que también será una primera aproximación a cómo realizarlas adecuadamente.

Finalmente, los alumnos deben tener en cuenta que la obra ha de ser breve y debe articularse en un solo acto. Si bien pueden realizar algún salto temporal mediante la analepsis y la prolepsis, las restricciones suponen un esfuerzo extra y no hay tiempo ni extensión suficiente para todo. Lo mismo pasa con el espacio, cambiar de localización es interesante para aportar variedad y riqueza a la estética de la obra, además de que puede tener un gran impacto para la trama, pero conlleva tiempo y planificación. Es decir, en este taller deben aplicar un importante trabajo de síntesis y de concreción para configurar esta parte de su creación, lo que requerirá de 2 sesiones al ser una parte tan importante para el correcto funcionamiento del estilo gótico. Como indicaciones iniciales, pueden empezar por el nivel de luz, el sonido o la música que se pueda apreciar en el entorno que están construyendo y, a partir de ahí, ir añadiendo los detalles.

El objetivo de estas sesiones es el de trabajar la redacción de textos descriptivos y plasmar tanto el tiempo como el espacio para colocar a los personajes, contextualizando la obra entera.

Sesión 8: Estructura de la acción dramática y planteamiento de las escenas

En estas sesiones se decidirán cuantas escenas habrá en la obra y se empezarán a redactar las bases de cada una. Los alumnos deberán ordenar qué sucesos ocurren, los eventos que se necesitan cubrir para cumplir con todo lo que buscan con la trama argumental, en qué orden deberían disponerse y la idea aproximada de qué personajes estarán involucrados.

Esta parte puede ser un poco compleja de transmitir a los alumnos, porque la

acción dramática se puede estructurar en función de las coordenadas espacio-temporales escogidas o por los sucesos que ocurren en la trama argumental en sí (Diego, 2004, pp. 93). Es decir, puede haber varios elementos estructuradores, por lo que el docente debe incidir en este aspecto cuando se presente esta sesión a los alumnos y poner énfasis en las observaciones adecuadas para la mejora de los textos. Se debe de presentar la trama argumental con cierta intriga e incertidumbre, similar a un relato policiaco. Dicha tensión paulatina debe conducir a un clímax con un final que puede ser trágico o no y que debería confirmar la presencia real de fenómenos sobrenaturales o, por lo menos, aludir a su existencia como una realidad posible.

El objetivo de esta sesión consiste en que los alumnos construyan unas bases claras sobre la trama argumental, pero también servirá para aquellos alumnos que, quizá, no tengan el resto de ideas bien consolidadas. Con este tiempo pueden revisar las ideas iniciales que tenían y reformular algunos aspectos. Dentro de la obra no debería haber más de cuatro escenas o “cuadros” si se utiliza la terminología empleada en *El cuervo* (1957), aunque estas pueden ser de mayor o menor extensión dependiendo de las intenciones de cada grupo.

Sesiones 9, 10 y 11: Redacción de los diálogos y del resto de las acotaciones

En estas sesiones, los alumnos deberán terminar de redactar las acotaciones sobre el espacio, si no lo terminaron ya en los días anteriores y, sobre ellas, comenzarán a confeccionar los diálogos. Estos deberán redactarse junto con sus respectivas acotaciones, las cuales que deben incluir adecuadamente la comunicación no verbal junto a los estados de ánimo de los personajes, incluyendo las pausas, las interjecciones, las expresiones, o el tono. Dichos aspectos deberán plasmarse de forma correcta para que se entienda la escena. En este punto, se trabaja la parte más crucial del proceso de redacción y, por ello, será la que lleve más tiempo. Después de todo, los diálogos caracterizan a los personajes y esto supone una oportunidad para trabajar el componente pragmático de la comunicación al tratar de transmitir sus intenciones. Una buena parte de los diálogos se deben destinar a describir la extrañeza producida por lo fantástico de forma similar a lo que realiza Sastre en *El cuervo* (1957), así como la sensación de terror ante lo sobrenatural. La información sobre el misterio de lo que está pasando se transmitirá mayoritariamente gracias los personajes, así que el lenguaje expositivo debe de ser claro y conciso.

El objetivo de estas sesiones será terminar de confeccionar el texto y prepararlo para entregarlo en la sesión número 11. De este modo, el docente puede evaluar y corregir los textos antes de la sesión en la que vayan a representarlos para retroalimentación directa y consejos previos a la puesta en escena.

Sesión 12: Representación de los textos dramáticos en clase

Tras la redacción y la recepción de los textos finales, el docente los repartirá de nuevo, esta vez corregidos, para que los grupos expongan y compartan su texto. Esto se aplicará mediante una representación dramática, pues se espera que dominen el texto al haberlo planeado, conceptualizado y escrito ellos mismos. No se exigirá que se haga perfectamente, pero sí que traten de actuar lo mejor que puedan para hacer de la narración una experiencia divertida. Se les dará un tiempo aproximado de entre 10 y 15 minutos de preparación y se pedirá una representación breve con otros 10 minutos de duración con la esperanza de que el resto de los grupos puedan mostrar su texto sin preocupaciones sobre el tiempo. La actividad será libre, si un grupo no lo ve interesante, pueden negarse. Tampoco hace falta que utilicen el texto entero, sino que pueden hacer una selección de alguna escena suelta que quieran leer mientras aporten un contexto apropiado para que se pueda entender sin haber leído el conjunto de la obra. Esta actividad no será evaluada, pues se trata del paso final de compartir lo creado y, por ello, debería ser un entorno libre de preocupaciones sobre las notas para destacar el componente lúdico que puede tener la literatura. Los últimos minutos de la clase se aprovecharán para rellenar el cuestionario sobre la recepción de la propuesta didáctica y para que opinen sobre aquellos textos elaborados por sus compañeros que más les hayan gustado.

4.9. Instrumentos de evaluación

El objetivo principal es el de redactar una obra de teatro breve adecuada al marco de lo fantástico y del gótico, por lo que el principal elemento que se evaluará será el texto final. No obstante, dada la naturaleza progresiva del taller, dicha evaluación se desarrollará de forma procesual mediante rúbricas individuales que permitan medir el desempeño de los alumnos en las distintas sesiones incluidas en la propuesta. Esto permitirá observar en detalle su trabajo paulatino en el texto y su interés en los contenidos, pues se concibe como un conjunto de

pasos esenciales para garantizar la calidad del resultado final.

Cabe destacar que la propuesta trata un tema poco estudiado en las aulas de secundaria como es el gótico, por lo que resulta complejo encontrar rúbricas o materiales específicos. Debido a ello, se han adaptado algunas rúbricas recuperadas del CEDEC y se han creado otras específicas para medir el desempeño de los estudiantes en función de los criterios de evaluación que se trabajan mediante este taller literario.

En primer lugar, se evaluará la tertulia literaria sobre *El cuervo* (1957) de Alfonso Sastre. Esta supone la actividad marco del taller que sirve de introducción real al modelo que van a usar, y se valorará mediante la rúbrica establecida en el Anexo V (p. 61). Después, se seguirá la rúbrica planteada en el Anexo VI (pp. 61-62) para evaluar el trabajo diario en la producción de los textos literarios narrativos, valorando aspectos como la planificación de la estructura o las mejoras entre versiones que el alumno implementará tomando como referencia las sugerencias del docente. Además, se tendrá en cuenta la forma del texto valorando el correcto uso de la gramática y la ortografía.

En cuanto a la evaluación de la obra de teatro, se utilizará la rúbrica del Anexo VII (p. 62) para valorar el lenguaje teatral en concreto. Esta, se complementará con la rúbrica del Anexo VIII (p. 63-64) que integra los aspectos principales de lo fantástico y del gótico literario de terror que deben estar en el texto para medir la adquisición, aplicación y consolidación de los contenidos reflejados en la obra como el entorno, la naturaleza de la trama argumental y los personajes.

Por último, se evaluará la dinámica de trabajo en grupo, y para ello se ha planteado una rúbrica adecuada a las características del trabajo cooperativo que se puede ver en el Anexo IX (p. 64) y que se aplicará durante la redacción de los textos literarios. Se atenderá al grado de coordinación, el clima de convivencia, la implicación de cada alumno y su participación en la concreción de las ideas. El objetivo de valorar en grupo mediante una nota general es intentar motivar a que los alumnos se impulsen entre ellos, pero esta parte de la propuesta es flexible y se pueden plantear notas individuales para cada miembro si la convivencia es conflictiva. La rúbrica simplemente permite diagnosticar el estado de los grupos e intenta incentivar un buen comportamiento con notas positivas a partir de la observación que realiza el docente.

Así pues, la nota total se divide en los siguientes porcentajes: 10% la tertulia

literaria, el trabajo diario en el desarrollo del texto realizado desde la sesión 4 hasta la 11 supondría un 30%, la producción final en sí contaría un 50% y, por último, un 10% la implicación y eficiencia del trabajo en grupo. Finalmente, se tendrá en cuenta la autoevaluación de la propuesta y del docente con el fin de estudiar los resultados del taller. De este modo, se puede definir qué aspectos se deben mejorar, pero también se determinará el grado de acogida que ha tenido la propuesta por parte de los alumnos. Para ello, se aplicará un cuestionario breve presente en el Anexo IV (pp. 58-60) para hacer un sondeo eficaz de su éxito una vez se entregue el texto final que recopile las impresiones de los estudiantes o sus sugerencias.

5. Conclusiones

En el presente trabajo se ha puesto énfasis en la importancia de que el alumno se sienta protagonista de su propio aprendizaje. Mediante la dinámica de la escritura creativa, se genera un espacio de trabajo adecuado para fomentar el pensamiento crítico y en el que se puede plasmar el aprendizaje literario en un producto tangible. De esta forma, se pone a prueba su capacidad de síntesis, ya que la extensión es limitada, al igual que el tiempo, y deben procurar que los elementos clave estén presentes en sus narraciones cuidando aspectos tan importantes como la expresión escrita o la ortografía. Todo ello se aplica desde un enfoque procesual, mediante el cual se adquieren habilidades de redacción generales para su puesta en práctica dentro o fuera del aula. El alumno muestra, mediante una aplicación de la teoría, la adquisición exitosa de los conocimientos, así como sus progresos a nivel competencial. En este pretexto, el misterio, la incertidumbre y la intriga que fundamenta la literatura de terror proporciona posibilidades interesantes para que los alumnos liberen su creatividad.

Para facilitar el proceso, esta propuesta didáctica se ha planteado desde la metodología del trabajo colaborativo en grupo y se han empleado guías provenientes de la pedagogía teatral con el fin de organizar correctamente las actividades de redacción. Durante el transcurso del taller, los alumnos deben de ser capaces de planificar, estructurar y redactar una obra teatro breve. Con ello, se espera que la dramatización y la producción textual permitan una implicación

más profunda con los contenidos, favoreciendo una comprensión más rica sobre la comunicación en general, pero especialmente acerca de la naturaleza de los textos literarios teatrales. Dicha idea surge como respuesta frente a un currículo muchas veces centrado en contenidos historicistas, datos cronológicos o enfoques memorísticos. En este caso, se propone aquí una alternativa creativa que convierte al alumno en un sujeto activo dentro de la educación literaria, dirigiendo su aprendizaje de manera paulatina y autónoma. A fin y al cabo, el alumno se coloca en el rol protagonista de escritor y de creador, una tarea compleja en muchos aspectos. Por ello, el docente debe servir de guía para todo el proceso, evaluando los progresos diarios en la elaboración del texto y la aplicación de los recursos estéticos trabajados sin quitarle oportunidades a la imaginación de los estudiantes.

El cuervo (1957) de Alfonso Sastre ofrece un modelo de referencia efectivo para ello por su complejidad temática, su riqueza de recursos góticos y su uso particular de lo fantástico en el escenario. Además, posee potencial para trabajar la intertextualidad en el aula, pues se trata de una obra que utiliza recursos típicos del relato de horror, pero que los explota junto a tópicos de la tradición gótica para cumplir con los objetivos personales de su autor. Estos incluyen manifestar sus inquietudes sobre aspectos incontrolables como la naturaleza del tiempo o el duelo por la pérdida un ser querido, lo que permite recuperar la figura de Edgar Allan Poe en un claro caso de intertextualidad explícita que va más allá de la mera referencia.

De esta forma, se advierte la importancia implícita que posee la historia de la literatura en la escritura creativa en sí y cómo las distintas estrategias, recursos e ideas de unas obras pueden inspirar y complementarse con la visión de otros autores que las hacen suyas para responder a sus necesidades expresivas. Del mismo modo, se plantea la idea de que la literatura está condicionada por un contexto sociocultural concreto. Si bien la narrativa gótica y fantástica ha tenido un menor grado de atención académica en España frente a otros países, esto no significa que deba ser ignorada por el currículo de secundaria. Es decir, tiene un lugar en el canon y, además, se trata de un tipo de literatura generalmente exitosa entre los alumnos adolescentes, lo que permite conectar con sus intereses directamente.

Mediante actividades de introducción, como son la lectura directa y la tertulia literaria, se espera que los alumnos adquieran un contexto adecuado sobre las características esenciales que hacen a un relato gótico pertenecer a dicho género, así como los mecanismos que esta utiliza para que la indeterminación se convierta en un recurso poderoso que cause inquietud. En cierto modo, estos ejercicios de reflexión y de interpretación reivindican la oportunidad de compartir la experiencia lectora dentro del aula, algo que muchas veces quedo relegado a un segundo plano. Por un lado, estos contextos aumentan el interés en la comprensión lectora y permiten al grupo observar detalles que, en una visión individual, quizá, se pasarían por alto. Por otro lado, se exige más atención por parte del alumno para poder aportar en los debates con respuestas verdaderamente enriquecedoras.

Con esta propuesta también se busca ampliar el abanico de posibilidades creativas del alumno, además de introducir la obra de un autor canónico de la literatura del siglo XX como es Alfonso Sastre proporcionando un tiempo de lectura y de trabajo adecuados para enfocar el taller hacia el placer intrínseco de leer y escribir. Mediante este enfoque, se fomenta el gusto por la literatura dramática y por el teatro en sí, aportando pautas para enriquecer la escritura personal. Además, la representación dramática de sus creaciones supone una oportunidad de compartir lo que han estado trabajando y motiva al alumnado, a la vez que supone una oportunidad para atajar cuestiones como la vergüenza o la ansiedad gracias a un contexto no evaluado, fomentando así el carácter lúdico.

Debido a estos factores, esta propuesta pretende ser una herramienta útil y replicable que sirva de inspiración para otros docentes interesados en renovar sus prácticas a partir de enfoques más dinámicos, por lo que se ha prestado atención a la autoevaluación de la propia propuesta mediante un cuestionario que trata incidir en el grado de motivación por parte del alumnado (véase Anexo IV, pp. 58-60). Sería pertinente valorar el impacto real de este tipo de talleres mediante experiencias piloto en contextos educativos concretos para hacer las modificaciones adecuadas con el fin de mejorar la propuesta. Dicho aspecto es crucial para plantear las medidas de atención a la diversidad que, si bien no han sido aludidas en detalle dentro de este trabajo dado el carácter global de la propuesta, debe de ser un punto clave a tener en cuenta para su aplicación.

Finalmente, se debe mencionar que esta propuesta didáctica se basa en la interrelación entre el terror, lo fantástico y el teatro para plantear una experiencia novedosa dentro del aula trabajando géneros y tipologías discursivas poco habituales. Se manifiesta la necesidad de continuar elaborando esta metodología como una propuesta válida, prometedora, la cual responde adecuadamente al desarrollo competencial promovido por la LOMLOE de forma compatible, en cierta medida, con las clases magistrales tradicionales que se suelen relacionar con la materia.

6. Referencias bibliográficas

- Aldana, X. (2017). *Spanish Gothic: National Identity, Collaboration and Cultural Adaptation*. Palgrave Macmillan.
- Aleman, R. (2004). Función y sentido de algunos elementos fantásticos del Tirant lo Blanc. En N. Salvador (coord.), S. López-Ríos (coord.) y E. Borrego Gutiérrez (coord.), *Fantasía y literatura en la Edad Media y los Siglos de Oro* (pp. 9-28). Vervuert.
- Alvar, C. (2004). De autómatas y otras maravillas. En N. Salvador (coord.), S. López-Ríos (coord.) y E. Borrego Gutiérrez (coord.), *Fantasía y literatura en la Edad Media y los Siglos de Oro* (pp. 29-54). Vervuert.
- Arellano, I. (2004). Algunos modelos de lo fantástico y maravilloso en Calderón. En N. Salvador (coord.), S. López-Ríos (coord.) y E. Borrego Gutiérrez (coord.), *Fantasía y literatura en la Edad Media y los Siglos de Oro* (pp. 55-80). Vervuert.
- Barbero, D. (2014). *Cómo escribir teatro hoy. Manual de escritura dramática*. [Ed.].
- Bessière, I. (1973). *Le récit fantastique: La poétique de l'incertain (Thèmes et textes)*. París: Larousse.
- Borrego, E. (2004). De la materia hagiográfica medieval a la comedia de santos del siglo XVII: la vida de san Isidro Labrador entre realidad, fantasía, devoción y literatura. En N. Salvador (coord.), S. López-Ríos (coord.) y E. Borrego Gutiérrez (coord.), *Fantasía y literatura en la Edad Media y los Siglos de Oro* (pp. 80-120). Vervuert.

- Botting, F. (1996). *Gothic*. Routledge.
- Briggs, J. (2012). The Ghost Story. En D. Punter (Ed.), *A new companion to the Gothic* (pp. 176-185). Blackwell.
- Bryzys, W. (2023). Miguel Servet en la tragedia 'compleja' de Alfonso Sastre: esperpentización del distanciamiento brechtiano. *Talía. Revista de estudios teatrales*, 5, pp. 5-10.
- Campra, R. (2001). Lo fantástico: una isotopía de la transgresión. En D. Roas (Comp.), *Teorías de lo fantástico* (pp. 153-192). Arco Libros.
- Carrera, M. (2013). Dimensiones del terror fantástico en El escenario diabólico: de Alfonso Sastre. *Anales de la literatura española contemporánea*, 38(3), pp. 35-57.
- (2013b) "Necrópolis", de Alfonso Sastre: transtextualidad y compromiso político en los dominios de lo fantástico y terrorífico. *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 17, pp. 9-22.
- Caro, M. T. (2006). El humanismo de la imaginación: del texto al contexto. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (Vol. I, pp. 263-276). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VIII.1.maite.pdf>
- Carroll, N. (2006). *Filosofía del terror o paradojas del corazón*. Editorial Antonio Machado.
- Casas, J (2004). Las razas monstruosas según Nebrija. En N. Salvador (coord.), S. López-Ríos (coord.) y E. Borrego Gutiérrez (coord.), *Fantasía y literatura en la Edad Media y los Siglos de Oro* (121-144). Vervuert.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 6, pp. 63-80.
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC). (s.f.). *Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo*. INTEF. <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-el-trabajo-en-equipo-4/>
- (s.f.). *Rúbrica de evaluación de una representación teatral*. INTEF. <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-evaluacion-de-una-representacion-teatral/>

- Coto, B. D. (2002). *La escritura creativa en las aulas*. Graó.
- (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Revista Tarbiya*, 28, pp. 9-50.
- Coppola, F. F. (Director). (1992). *Drácula, de Bram Stoker* [Película]. Columbia Pictures.
- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, (148), 19123–19306.
- Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, (104), 13878–13893.
- Diego, de M. (2004). *Aprender a escribir teatro en secundaria*. Editorial CCS.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp. 135-156.
- Freud, S. (2007). Lo Ominoso. En *Obras completas. Tomo XVII De la historia de una neurosis infantil (el “Hombre de los lobos”) y otras obras (1917-1919)* (pp. 219-253). Amorrortu Editores España S.L.
- González, A. (1984). De lo fantástico y de la literatura fantástica. *Anuario de estudios filológicos*, 7, pp. 207-226.
- Isser, W. (1987). *El acto de la lectura: consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético*. En D. Rall (Comp.), *En busca del texto, teoría de la recepción* (pp. 121-145). Universidad autónoma de México.
- 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), 122868–122953.
- Lovecraft, H. P. (2021). *El horror sobrenatural en la literatura*. Editorial Eneida.
- Manchado, J. (1985). Teoría dramática de Alfonso Sastre. La tragedia compleja. *Caligrama: revista insular de filología*, 2(1), pp. 109-125.
- Medina, M. (2000). *Los géneros dramáticos*. Editorial Fundamentos.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura*. Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la->

asociacion-espanola-de-semiotica--13/html/dcd92ce0-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_31.html#l_42

- Motos, T. y Navarro, A. (2015). En las aulas también se puede escribir teatro. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 69, pp. 9-18.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, pp. 1-35.
- Moreno, V. (2008). *Dale que dale a la lengua. Propuestas para hablar y escribir textos narrativos y descriptivos*. Pamiela.
- (2014). *La escritura se hace, no se dice*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Orden EDU/42/2022, de 8 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, (155), 20883–20903.
- Poe, E. A. (2020). *La caída de la Casa Usher*. Freeditorial. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/CaidaCasaUsher.pdf>
- Punter, D. (1996). *The Literature of Terror. A history of gothic fictions from 1765 to the present day. Volume 1 The gothic tradition*. Routledge
- Reisz, S. (1989). “Las ficciones fantásticas y sus relaciones con otros tipos Accionales”. En S. Reisz (Ed.), *Teoría y análisis del texto literario* (pp. 132-151). Hachette.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (76), 48872-48973.
- Roas, D. (2001). La amenaza de lo fantástico. En D. Roas (Comp.), *Teorías de lo fantástico* (pp. 7-46). Arco Libros.
- (2000). *La recepción de la literatura fantástica en la España del siglo XIX* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB.
- Sastre, A. (1966). *El cuervo*. Ediciones Alfíl.
- (1973). *El escenario diabólico*. Saturno.
- Tejerina, I. (2005). *Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/educacin-literaria-y-lectura-de-textos-teatrales-una-propuesta-para->

[la-educacin-primaria-y-la-educacin-secundaria-obligatoria-0/html/003f59d8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_0](#)

Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. PREMIA editora de libros.

Anexo I: Fragmentos de *La caída de la Casa Usher* (1839)

Exterior de la Casa Usher (Poe, 2020, pp. 1-2):

Durante un día del otoño, oscuro, sombrío, silencioso, en que las nubes se presentaban pesadas y opresoras en los cielos, había yo cruzado solo, a caballo, a través de una extensión especialmente monótona de campiña y al final me encontré, cuando las sombras de la noche se extendían, a la vista de la mustia Casa de Usher. No sé cómo sucedió, pero a la primera ojeada sobre el edificio una sensación de insufrible tristeza penetró en mi espíritu. Digo insufrible, pues aquel sentimiento no estaba mitigado por esa emoción ligeramente agradable, por expresarlo en tono poético, con que acoge en general el ánimo hasta el rigor de las naturales imágenes de la desolación o del terror. Contemplaba yo la escena ante mí —la simple casa, el simple paisaje característico de la posesión, los helados muros, las ventanas parecidas a ojos vacíos, algunos juncos alineados y unos cuantos troncos blancos y enfermizos— con una completa depresión de alma que no puede compararse apropiadamente entre las sensaciones terrestres, más que con ese ensueño posterior del adicto al opio, con esa amarga vuelta a la vida diaria, a la atroz caída del velo. Era una sensación helada, un desfallecimiento, una angustia en el corazón, una irremediable tristeza de pensamiento que ningún estímulo de la imaginación podía impulsar a lo sublime.

¿Qué era aquello? ¿Qué era aquello que me amedrentaba así al contemplar la Casa de Usher? Era un misterio de todo punto inexplicable; no podía luchar contra las sombrías visiones que se amontonaban sobre mí mientras reflexionaba en ello. Me vi forzado a recurrir a la conclusión poco satisfactoria de que existen, sin lugar a dudas, combinaciones de objetos naturales muy simples que tienen el poder de afectarnos de este modo, aunque el análisis de ese poder se base sobre consideraciones en que nos hundiríamos. Era posible, pensé, que una simple diferencia en la disposición de los detalles de la decoración, de los pormenores del cuadro, sea suficiente para modificar, para aniquilar quizá, esa capacidad de impresión dolorosa. Obrando conforme a esa idea, guie mi caballo hacia la orilla escarpada de un negro y lúgubre estanque que se extendía con tranquilo brillo ante la casa, y

miré con fijeza hacia abajo —pero con un estremecimiento más aterrador aún que antes— las imágenes recompuestas e invertidas de los juncos grisáceos, de los lívidos troncos y de las ventanas parecidas a ojos vacíos.

Interior de la Casa Usher (Poe, 2020, pp. 3-4):

Observando estas cosas, seguí a caballo un corto terraplén hacia la casa. Un lacayo que esperaba cogió mi caballo, y entré por el arco gótico del vestíbulo. Un criado de furtivo andar me condujo desde allí, en silencio, a través de muchos corredores oscuros e intrincados, hacia el estudio de su amo. Muchas de las cosas que encontré en mi camino contribuyeron, no sé por qué, a exaltar esas vagas sensaciones de que he hablado antes. Los objetos que me rodeaban —las molduras de los techos, los sombríos tapices de las paredes, la negrura de ébano de los pisos y los fantasmagóricos trofeos de armas que tintineaban con mis zancadas— eran cosas muy conocidas para mí, a las que estaba acostumbrado desde mi infancia, y aunque no vacilase en reconocerlas todas como familiares, me sorprendió lo insólito que eran las visiones que aquellas imágenes ordinarias despertaban en mí. En una de las escaleras me encontré al médico de la familia. Su semblante, pensé, mostraba una expresión mezcla de baja astucia y de perplejidad. Me saludó con azoramiento, y pasó. El criado abrió entonces una puerta y me condujo a presencia de su señor.

La habitación en que me hallaba era muy amplia y alta; las ventanas, largas, estrechas y ojivales, estaban a tanta distancia del negro piso de roble, que eran en absoluto inaccesibles desde dentro. Débiles rayos de una luz roja se abrían paso a través de los cristales enrejados, dejando lo bastante en claro los principales objetos de alrededor; la mirada, empero, luchaba en vano por alcanzar los rincones lejanos de la estancia, o los entrantes del techo abovedado y con artesones. Oscuros tapices colgaban de las paredes. El mobiliario general era excesivo, incómodo, antiguo y deslucido. Numerosos libros e instrumentos de música yacían esparcidos en torno, pero no bastaban a dar vitalidad alguna a la escena. Sentía yo que respiraba una atmósfera penosa. Un aire de severa, profunda e irremisible melancolía se cernía y lo penetraba todo.

Anexo II: Preguntas para guiar la tertulia literaria

1. ¿Qué aportan el invierno y la noche de Nochevieja para crear una atmósfera gótica en la historia?
2. ¿Qué elementos del espacio descrito en la obra permiten generar la sensación de inquietud y de misterio?
3. ¿En qué partes de la obra aparecen situaciones que rompen con la lógica de la realidad y permiten la introducción de lo fantástico?
4. ¿Cómo influye la reaparición de Laura a los personajes? ¿De qué manera afecta esto al espectador?
5. ¿Cómo evoluciona el miedo y la paranoia en los personajes a medida que avanza la trama? ¿Qué hechos amplifican el desasosiego y por qué?
6. ¿Por qué se utiliza la repetición de eventos pasados en la historia? ¿Crees que tiene algo que ver con la inquietud que intenta transmitir el autor? ¿Por qué?
7. ¿Qué aporta el mechero para los elementos fantásticos?
8. ¿Qué importancia tiene la mención del cuervo dentro de la historia? ¿Cómo se conecta este elemento con las tradiciones clásicas del género gótico de terror?
9. ¿Qué procedimientos utiliza Sastre para crear suspense y mantener la tensión en la narrativa?

10. ¿Qué significa la reaparición del asesino de Laura? ¿Por qué crees ella siente lastima?
11. ¿La estructura de la obra es capaz de alterar la experiencia del público?
¿Cómo?

Anexo III: Lista de vocabulario

Adjetivos

Triste, raro, oscuro, siniestro, extraño, fúnebre, frío, marchito, ensangrentado, aterrador, chirriante, viejo, podrido, maldito, agonizante, blanquecino, pálido, apagado, helado, quebradizo, horrible, blasfemo, ceniciento, negro, afilado, enfermo, torturado, nauseabundo, desvanecido, astillado, agrietado, mohoso, deteriorado, ruinoso, húmedo, carcomido, decrepito, tembloroso, silencioso.

Sustantivos

Cripta, fantasma, ataúd, castillo, sombra, susurro, lamento, locura, penumbra, niebla, sangre, celda, capilla, retrato, presagio, abismo, exorcismo, silueta, ilusión, candelabro, encierro, ruido, reliquia, crujido, maldición, delirio, iglesia, monasterio, catedral, convento, eco, colgante, pasadizo, sepulcro, grieta, pesadilla, monstruo, criatura, cementerio, ruina, sótano, lápida, cruz, terror, hedor, cueva, velo, hechizo, médium, mal olor, escombros, fosa, vampiro, hombre lobo, esqueleto, espíritu, demonio, abominación, zombi, gárgola, bruja, nigromante, momia, doble maligno, engendro, aparición, figura misteriosa.

Verbos

Susurrar, crujir, acechar, desgarrar, gemir, estremecer, llamar, retorcer, brotar, vagar, arrastrarse, profanar, desvanecerse, encerrar, emanar, rezumar, palidecer, reptar, descomponerse, corroer, desenterrar, quebrarse, retumbar, quedarse quieto, conjurar, alterar, desgarrar, expulsar, exhalar, desaparecer, latir, gruñir, jadear, murmurar, deslizarse, expirar, huir, temblar, aullar, tropezar, golpear, entreabrir, forcejear, chillar, ocultarse, crujir, sacudir, desmayarse.

Anexo IV: Cuestionario de satisfacción sobre la propuesta didáctica

Edad:

Grupo:

1. ¿Te mostrabas interesado/a por la escritura creativa antes de comenzar el taller?
 - ☐ Mucho
 - ☐ Bastante
 - ☐ Neutral
 - ☐ Poco
 - ☐ Nada
2. ¿Qué te motivó a participar activamente en este taller? (puedes marcar más de una opción)
 - ☐ Me interesan los géneros literarios trabajados
 - ☐ Disfruto de escribir
 - ☐ Pensé que sería divertido
 - ☐ Fue un taller obligatorio
 - ☐ Otro:
3. ¿Te parecieron adecuados los contenidos tratados sobre el género gótico y el teatro de terror?
 - ☐ Totalmente
 - ☐ Sí, aunque mejorable
 - ☐ No demasiado
 - ☐ Nada
4. ¿Cómo valoras el equilibrio entre la teoría y la práctica?
 - ☐ Muy balanceado
 - ☐ Bastante balanceado
 - ☐ Poco balanceado
 - ☐ Desbalanceado
5. ¿La duración del taller fue...?
 - ☐ Demasiado corta, hacen falta más sesiones
 - ☐ Adecuada

- Muy larga, hacen falta menos sesiones
6. ¿Sientes que has aprendido algo con las actividades de escritura creativa propuestas?
- Sí, mucho
 - Algo
 - Poco
 - Nada
7. ¿Te sentiste cómodo/a compartiendo tus ideas o textos con el grupo?
- Sí, mucho
 - Algo
 - Poco
 - Nada
8. ¿Crees que el ambiente del taller ayudó a fomentar la creatividad y la participación?
- Sí
 - No
 - Parcialmente (puedes escribir porqué):
9. ¿Te gustaría repetir un taller similar en el futuro?
- Sí
 - No
 - No lo sé
10. En una escala del 1 al 5, ¿cómo valorarías tu experiencia general con el taller?
- 1 (Muy insatisfecho/a)
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5 (Muy satisfecho/a)
11. ¿Qué fue lo que más disfrutaste del taller?

12. ¿Qué te gustaría mejorar del taller y cómo lo cambiarías?

13. ¿Quieres añadir algún otro comentario o sugerencia?

Anexo V: Rúbrica para evaluar la tertulia literaria sobre *El cuervo* (1957) de Alfonso Sastre (Rúbrica de elaboración propia)

	(4)	(3)	(2)	(1)
Comprensión del texto	Demuestra una comprensión profunda del texto y de su contexto. Identifica sus recursos.	Demuestra una buena comprensión del texto e intuye muchos de sus recursos.	Expone una comprensión básica del texto, aunque superficial. No reconoce muchos recursos.	Tiene claras dificultades para comprender el texto o muestra errores relevantes en su intervención.
Argumentación crítica	Expone ideas propias con coherencia y profundidad.	Argumenta de forma clara, aunque sin mucha profundidad.	Mantiene una argumentación simple o basada en opiniones poco desarrolladas.	No argumenta o se limita a repetir ideas ajenas sin comprensión.
Participación en el diálogo	Participa activamente, y responde con respeto y pertinencia. Enriquece el debate.	Participa regularmente, respeta los turnos de palabra y sus aportaciones son valiosas.	Participa de forma esporádica, pero con intervenciones poco relevantes o dispersas.	Realiza intervenciones pobres, poco críticas, y mantiene una actitud pasiva o disruptiva.
Expresión oral	Habla con fluidez usando un vocabulario preciso y una entonación adecuada.	Tiene una buena expresión oral, aunque con pequeñas dificultades de vocabulario o ritmo.	Tiene una expresión oral aceptable, aunque con dificultades notorias en claridad o estructura.	Muestra una expresión oral deficiente con graves problemas de comunicación.
Actitud y respeto	Muestra interés, actitud colaborativa y respeto constante por las opiniones ajenas.	Muestra una actitud respetuosa y participativa en general.	Respeto mínimamente las normas de convivencia, pero con momentos de distracción.	Muestra desinterés, falta de respeto o comportamientos disruptivos.

Anexo VI: Rúbrica para evaluar el trabajo procesual de los alumnos con el texto (Rúbrica de elaboración propia)

	(4)	(3)	(2)	(1)
Planificación y organización	Realiza una planificación clara y completa.	Realiza una planificación efectiva, pero incompleta.	Realiza una planificación mínima o poco detallada.	No hay planificación durante el desarrollo del texto.
Desarrollo progresivo del texto	Muestra mejoras evidentes en cada versión.	Muestra cambios notables entre versiones.	Muestra algunos cambios mínimos entre las versiones.	No hay avances o revisiones en las versiones.

Capacidad de revisión	Aplica mejoras críticas del contenido, forma y estilo.	Aplica las sugerencias de forma parcial.	La revisión que realiza es mínima o superficial.	No revisa o rechaza las sugerencias.
Recepción de retroalimentación	Escucha y aplica sugerencias con reflexión.	Escucha las sugerencias, pero las acepta ciegamente sin reflexionar.	Escucha las sugerencias, pero no siempre las aplica.	Ignora o rechaza la retroalimentación.

Anexo VII: Rúbrica para valorar una obra de teatro

Adaptado de "Rúbrica de evaluación de una representación teatral", CEDEC (s.f.).

"REA Lo tuyo es puro teatro. Proyecto EDIA. Lengua Castellana y Literatura Secundaria". Recuperada de: <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-evaluacion-de-una-representacion-teatral/>

	(4)	(3)	(2)	(1)
Estructura dramática general	Presenta la estructura claramente con una introducción, un desarrollo y un desenlace.	La estructura está definida, pero las partes se entremezclan y podría mejorarse.	La estructura básica existe, pero su desarrollo es algo confuso y no se distinguen bien las partes.	No se aprecia una estructura clara. El texto es confuso o está fragmentado.
Creación de personajes	Los personajes están definidos, son coherentes y tienen evolución.	Los personajes son coherentes, pero muestran poca caracterización.	Los personajes son algo simples o están poco diferenciados entre sí.	Los personajes son planos, incoherentes y no tienen ningún rasgo descriptivo diferenciador.
Diálogos	Los diálogos son naturales, propios del personaje y tienen valor dramático.	Los diálogos son creíbles, aunque tienen fallos de adecuación.	Los diálogos son funcionales, pero resultan poco expresivos y planos.	Los diálogos están forzados, son inapropiados o no tienen coherencia.
Lenguaje	El lenguaje se entiende, resulta adecuado y es claro.	El lenguaje se entiende y resulta adecuado para el receptor, aunque podría ser más claro.	El lenguaje utilizado a veces no se entiende. Muestra aspectos de adecuación de manera esporádica.	El lenguaje utilizado no se entiende en general, no es adecuado y no es claro.
Acotaciones	Las acotaciones son de gran ayuda por su claridad y precisión. Describen adecuadamente el contexto de la escena.	Las acotaciones son de gran ayuda. Son claras y precisas, aunque hay margen de mejora en cuanto a su adecuación.	Varias de las acotaciones no son claras. Se describen, más o menos, los elementos contextuales necesarios.	Muchas de las acotaciones no son claras. No describen adecuadamente el contexto ni aportan indicaciones útiles para la comprensión e interpretación.

--	--	--	--	--

Anexo VIII: Rúbrica para valorar un texto gótico de terror con elementos fantásticos (Rúbrica de elaboración propia)

	(4)	(3)	(2)	(1)
Ambientación gótica	La atmósfera es oscura y opresiva, está lograda con gran eficacia usando recursos clásicos del gótico literario expuestos en clase.	La atmósfera es adecuada y transmite cierta inquietud, aunque podría aplicar más recursos o adjetivos concretos.	Hay algunos elementos góticos presentes. Usa adjetivos de forma esporádica. Las descripciones son muy simples, aunque funcionan.	La ambientación es débil o ausente. No usa los recursos estéticos ni los adjetivos propios del género de forma adecuada.
Elementos de terror	El terror está introducido con sutileza, genera inquietud aprovechando conceptos como la extrañeza o lo siniestro de forma eficaz.	El terror está bien incorporado, aunque no utiliza mecanismos que amplifiquen su efecto con técnicas vistas en clase.	El terror está presente, pero se siente forzado o resulta poco verosímil. No ha habido una preparación adecuada del elemento terrorífico en la trama.	El terror está mal incorporado, no tiene coherencia o no aparece en el texto.
Estilo y lenguaje	El lenguaje utilizado es evocador y apropiado al tono que exige un relato de este tipo. Hay un uso eficaz de recursos literarios.	El estilo está cuidado y consigue momentos evocadores, aunque la expresión podría mejorarse y se podrían usar más recursos estéticos. El tono y registro son adecuados.	El estilo es funcional, usa vocabulario adecuado y se aplica correctamente. Se amolda más o menos al tono que exige una obra de estas características.	El estilo resulta pobre, usa un vocabulario muy simple o con errores graves. No se adecua al tono que pide una obra de estas características.
Trama argumental de terror	Tiene una trama coherente, bien construida, con una tensión creciente y el desenlace es impactante. Aplica las teorías sobre terror y estética de la recepción de forma adecuada.	Tiene una trama clara y consigue generar cierta tensión. El desenlace funciona. Sigue las indicaciones, pero hay margen de mejora y pequeñas imperfecciones.	Tiene una trama argumental simple o con problemas de continuidad. El desenlace resulta débil. No sigue del todo las indicaciones, aunque sí usa a veces recursos del género.	Tiene una trama argumental confusa, desorganizada o sin un final claro. No sigue las indicaciones ni utiliza recursos clásicos del género.

Personajes	Los personajes son efectivos para la trama y siguen los roles típicos de un relato gótico de forma exitosa.	Los personajes son efectivos para la trama, pero no se aprecian características específicas de los relatos góticos en ellos.	Los personajes son simples o demasiado básicos. No siguen aspectos de los relatos góticos, aunque sí tienen un rol en significativo en la trama.	Los personajes no tienen caracterización ni cumplen ninguna función relevante en la trama.
-------------------	---	--	--	--

Anexo IX: Rúbrica para valorar el trabajo en grupo

Adaptado de "Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo", CEDEC (s.f.).

"Materiales del REA Somos periodistas del Proyecto EDIA". Recuperada de:

<https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-el-trabajo-en-equipo-4/>

	(4)	(3)	(2)	(1)
Participación equitativa	Todos los miembros del grupo participan de forma equilibrada y activa en todo momento.	La mayoría del grupo participa activamente, con una implicación bastante equitativa.	La participación es desigual. Algunos miembros destacan mientras otros contribuyen poco.	La participación es muy desequilibrada. Uno o dos miembros hacen casi todo el trabajo.
Comunicación y escucha activa	Todos los miembros se comunican con respeto, escuchan con atención y tienen en cuenta todas las ideas.	Muestran buena comunicación, con respeto general y una escucha habitual.	A veces se interrumpen entre sí o desoyen a otros miembros.	Hay una falta de escucha activa, con interrupciones constantes o actitudes irrespetuosas.
Responsabilidad individual	Cada miembro cumple con su rol y responsabilidades sin necesidad de recordatorios.	Casi todos los miembros cumplen con sus funciones de forma responsable.	Algunos miembros incumplen tareas o necesitan supervisión constante.	Varios miembros no asumen responsabilidades. Hay desinterés o abandono del trabajo.
Actitud en clase	La actitud es excelente, colaborativa y centrada en el objetivo común del proyecto final.	La actitud es positiva y participativa, aunque hay momentos puntuales de distracción.	La actitud es irregular. Hay momentos de trabajo concentrado, pero son intermitentes.	La actitud es pasiva o disruptiva y obstaculiza el avance del grupo.

Anexo X: Competencias específicas y criterios de evaluación

Los siguientes extractos pertenecen al Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Su propósito es agilizar el documento y aportar una base legislativa que se pueda revisar mientras se realiza la lectura de la propuesta didáctica en sí. De este modo, en el Anexo X se agrupan las siguientes competencias específicas con los criterios de evaluación señalados en el apartado 4.4. Competencias específicas y criterios de evaluación (pp. 30-31).

Competencias específicas:

“7. Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura. (...) Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1.1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2” (p. 21138-21139).

“8. Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. (...) Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2” (p. 21140).

“9. Consolidar y profundizar en el conocimiento explícito y sistemático sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar de manera autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica. (...) Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores: CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5” (pp. 21140-21141).

Criterios de evaluación:

“7.1. Seleccionar con la ayuda de recomendaciones especializadas y leer de

manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea y dejar constancia del progreso del itinerario lector y cultural personal mediante la explicación argumentada de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y de la experiencia de lectura” (p. 21143).

“7.2. Compartir la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y elaborar una interpretación personal estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales” (p. 21143).

“8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas analizando las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y teniendo en cuenta las relaciones del texto tanto con el contexto sociohistórico como con la tradición literaria utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras” (p. 21144).

“8.2. Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre los clásicos de la literatura española objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas clásicas o contemporáneas, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura” (p. 21144).

“8.3. 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. 21144).

“9.1. Revisar los propios textos y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística y utilizando un metalenguaje específico, e identificar y subsanar problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso” (p. 21144).