



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

Título
El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria
Autor/es
Cristina Vega Herreros
Director/es
Delia Gavela García y Juan Antonio Martínez Berbel
Facultad
Facultad de Letras y de la Educación
Titulación
Departamento
Filologías Hispánica y Clásica
Curso Académico



El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria, tesis doctoral de Cristina Vega Herreros, dirigida por Delia Gavela García y Juan Antonio Martínez Berbel (publicada por la Universidad de La Rioja), se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor
© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2017
publicaciones.unirioja.es
E-mail: publicaciones@unirioja.es

Tesis Doctoral

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA
DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA:
ENTORNOS PARTICIPATIVOS Y CONVERGENCIA CULTURAL
EN LAS AULAS DE SECUNDARIA**



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Cristina Vega Herreros

Directores: Dra. Delia Gavela García y

Dr. Juan Antonio Martínez Berbel

2017

Por la razón que no cesará de soñar
con un plano del laberinto,
Por el rostro de Helena y la perseverancia de Ulises,
por el amor, que nos deja ver a los otros
como los ve la divinidad.

(J.L. Borges, *Otro poema de los dones*).

A ti, mamá, en lo visible
e invisible que nos une.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer en primer lugar a Delia Gavela García y Juan Antonio Martínez Berbel su mirada y su lectura sobre mi desempeño profesional, reconocer en ellos la capacidad de ofrecer a un alumno una mano constructiva, una mano tendida hacia la mejora de uno mismo, el trabajo y el tesón del que ellos son ejemplo. Sobre todo, agradecerlos por haber sido el motor de esta tesis y la luz en mi camino como docente desde mis inicios como estudiante de Máster de Profesorado, gracias por creer en mí. Vosotros encendisteis.

Agradecer a M^a Victoria López Simón, Directora Titular del Colegio Santa Teresa de Jesús y profesora de Lengua y Literatura su coherencia y rigor profesional, que son faro y guía de los valores personales y académicos que exige esta profesión. Gracias por tu mirada sensible, por tu entereza y dedicación a la labor docente que son ejemplo para todos los que trabajamos y convivimos en el colegio. Gracias por haberme dado la oportunidad de desarrollar mi labor docente en el colegio y poder hacer día a día lo que más feliz me hace. Sin tu ayuda no hubiese sido posible, no es posible. Gracias por creer en mí.

Gracias a Francisco Jiménez Ochoa, Director Pedagógico de Secundaria en el Colegio Teresianas, gracias por tanto ánimo, por tu generosidad y estar siempre dispuesto a ayudarme, gracias por la defensa de la honestidad y valor académico, por demostrar todos los días un sentido coherente en la labor docente e integridad personal. Gracias, hubiese sido imposible sin tu apoyo.

Agradecer a mis amigas que siempre han estado a mi lado en este largo trayecto académico, han sido un apoyo incondicional, imprescindible. Gracias a Marta y Garci por acogerme en mis estudios en Madrid, por su generosidad y por tanta capacidad de ofrecer lo mejor de sí mismos a los demás, sois mi familia, gracias. Gracias a mi compañera filóloga, amiga del alma Patricia, por nuestra complicidad en los pasillos de la UR, por los pasillos de la vida y

otros pasillos más oscuros en los que siempre he notado tu calor y coherencia que te hacen ser imprescindible en mi vida.

Gracias a mi amiga Paula que creó a Bertolt Brecht, por su trabajo y apoyo incondicional, por estar siempre ahí cuando se la necesita, por su verdad (Vera) que ha sido su última creación. Gracias a mi amiga Xela, mi compañera y mi hombro, por todo lo que me aguantas, gracias por tu entereza y tu cariño, sin ti hubiese sido imposible.

Gracias a mi amiga María, por su mirada profunda de la vida, por su complicidad, por tanto amor y tiempo que nos unen y que tanto necesito, gracias María.

Gracias a mi amiga Ana Belén, por su comprensión y honestidad, por enseñarme la colección de Barco de Vapor y los libros de Los cinco, gracias por tu compromiso con nuestra amistad que tanto necesito.

Y el agradecimiento más importante es para mi familia. Por haber creído en mí y en mi pasión por la enseñanza. Por confiar en mi visión de la vida, por vuestro apoyo incondicional y saber que tanto esfuerzo valía la pena. Gracias a mis hermanos, Laura y Javier, por confiar en mí. Y sobre todo, gracias a mi padre, mi secretario especial, taxista y promotor de mi desempeño por hacer posible con su esfuerzo y dedicación esta investigación. Por sus mensajes de audio, sus ok en el móvil, por ser el vehículo hacia mi mejora personal y profesional.

Y por último, gracias a la persona más importante de mi vida, a mi compañero de camino que me ha sufrido y padecido y que ha hecho por mí lo más importante, tener fe ciega en mis proyectos y en mi forma de ser profesional y personal. Gracias por ser mi otra mitad, gracias porque juntos hemos creado una mirada única y manera de interpretar el mundo, nuestro mundo. Gracias por creer en mí y hacer de mí lo que soy. Esto es de los dos.

INTRODUCCIÓN

1.1	Justificación y objetivos.....	25
1.2	Metodología empleada.....	45

PARTE I. La hermenéutica: Definición, origen y concepción actual

Capítulo 1. ¿Qué es la hermenéutica?

1.1	Sobre la experiencia hermenéutica.....	47
1.1.1	La experiencia hermenéutica es intrínsecamente histórica.....	47
1.1.2	La experiencia hermenéutica es intrínsecamente lingüística y dialéctica.....	47
1.1.3	La experiencia hermenéutica es ontológica.....	48
1.1.4	La experiencia hermenéutica es un acontecimiento del lenguaje.....	48
1.1.5	La experiencia hermenéutica es “objetiva”	48
1.1.6	La experiencia hermenéutica de ser dirigida por el texto	49
1.1.7	La experiencia hermenéutica comprende lo que se dice a la luz del presente.....	49
1.1.8	La experiencia hermenéutica es una revelación de la verdad	49
1.1.9	La estética debe ser deglutida en la hermenéutica	49
1.2	Sobre la superación del esquema sujeto-objeto y la autonomía de la obra de arte.....	50
1.3	Sobre el método y los métodos: el punto de partida de la interacción literaria....	50

Capítulo 2. El surco de la hermenéutica

2.1	Tras los pasos de Hermes.....	54
2.2	La hermenéutica en la Antigüedad y Edad Media.	58
2.3	El humanismo y la hermenéutica: Renacimiento y Reforma.	62

2.4	La hermenéutica en el Racionalismo y la Ilustración.	64
2.5	La estela postilustrada y el romanticismo.	68
2.6	El historicismo en la interpretación.	71
2.7	La hermenéutica ontológica.	73

Capítulo 3. Un breve relato de una larga vida: Hans-Georg Gadamer

3.1	La hoja que cae cuando crecemos.	74
3.2	Breslau y los años escolares: poesía y guerra.	79
3.3	Hans-Georg Gadamer: interpretar el mundo.	84

Capítulo 4. El texto literario desde una perspectiva hermenéutica

4.1	La inagotabilidad del texto.	87
4.2	El ser en el texto: fusión de horizontes.	92
4.2.1	Verdad y método: comprender e interpretar textos.	92
4.2.2	El lenguaje y la interpretación gadameriana.	96
4.2.3	Como pensar el texto en Hans-Georg Gadamer: leer y escribir.	101

PARTE II. La cultura popular y audiovisual como herramientas de aprendizaje

Capítulo 1. La competencia literaria y su enseñanza como construcción de sentido.

1.1	Origen de la literatura como aprendizaje: la oralidad y la habilidad escrita.....	110
1.2	El siglo XVI y la Reforma protestante: la literatura como lectura y captación textual.....	111
1.3	Los inicios del siglo XX: La posesión del patrimonio histórico.....	113

1.4	La literatura y su enseñanza a partir de los años sesenta: la interpretación textual.....	116
1.5	Las consecuencias en la práctica educativa en los años setenta y ochenta.....	120
1.5.1	En la etapa infantil y primaria.....	120
1.5.2	En la etapa de secundaria.	122
1.6	La literatura como experiencia cultural del individuo.	128

Capítulo 2. La convergencia cultural como entorno de aprendizaje.

2.1	Origen y extensión del concepto.	132
2.2	La influencia del cine en la cultura popular.....	135
2.2.1	Cine y publicaciones periódicas.	136
2.2.2	Convergencias entre el cine y la literatura.	139
2.3	Los orígenes del cine como cultura de entretenimiento.	140
2.3.1	La evolución del cine en la cultura popular.	144
2.3.1.1	El cine en los años cuarenta: la posguerra.....	144
2.3.1.2	El cine en los años cincuenta y sesenta: la cultura juvenil y el <i>Rock and Roll</i>	147
2.3.1.3	De los años setenta a los noventa: disolución de la cultura juvenil.....	149
2.4	El cine y el audiovisual como recursos en el aula.	154
2.5	El enfoque interdisciplinar del lenguaje audiovisual.....	157
2.6	Orientaciones para el acercamiento al cine como recurso en el aula.	158

Capítulo 3. Conectar lugares de aprendizaje: Videojuegos, redes sociales y herramientas TIC.

3.1	Nuevos contextos culturales: alfabetización multimedia.....	160
3.1.1	Del Homovideoludens a la ludificación: Aprendizaje y recompensa.	162
3.2	El <i>Homo ludens</i> : y el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	178
3.2.1	Gamificación y aprendizaje basado en el juego.	179
3.3	Algunos recursos de gamificación en el aula.	181
3.3.1	<i>Brainscape</i>	181
3.3.2	<i>Knore</i>	183
3.3.3	<i>Cerebriti</i>	184
3.3.4	<i>Minecraft: Education Edition</i>	185
3.3.5	<i>Pear Deck</i>	185
3.3.6	<i>Kaboot</i>	186
3.3.7	<i>Edmodo</i>	186
3.3.8	<i>Classcraft</i>	187
3.3.9	<i>CodeCombat</i>	187
3.3.10	<i>ClassDojo</i>	187
3.3.11	<i>Quizlet</i>	188
3.3.12	<i>Toovari</i>	189
3.3.13	<i>The World Peace Game</i>	189
3.3.14	<i>Play Brighter</i>	190
3.4	Juegos para la creación literaria.	190
3.4.1	Érase una vez.	190
3.4.2	<i>Story Cubes</i>	191
3.4.3	Sí, Señor Oscuro.	192
3.4.4	Hombres Lobo de Castronegro.	192
3.5	Herramientas para trabajar la comunicación oral en el aula.	193

3.5.1	<i>Spraker.</i>	193
3.5.2	<i>Voxopop.</i>	194
3.5.3	<i>Vocaro.</i>	194
3.5.4	<i>Audioboom.</i>	195
3.6	Paisajes de aprendizaje.....	197

Capítulo 4. Aspectos metodológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura.

4.1	Principios de aprendizaje.....	205
4.2	Inteligencias múltiples.	208
4.2.1	Inteligencias múltiples: mito o realidad.	209
4.2.2	Descripción del modelo competencial.	219
4.2.3	Contribución del área de Lengua y Literatura a las competencias clave.221	
	4.2.3.1 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	221
	4.2.3.2 Competencia de comunicación lingüística.	221
	4.2.3.3 Competencia digital.	222
	4.2.3.4 Competencia de conciencia y expresiones culturales.....	223
	4.2.3.5 Competencias sociales y cívicas.	224
	4.2.3.6 Competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor...225	
	4.2.3.7 Competencia de aprender a aprender.	226
4.3	Cultura de pensamiento: proceso crítico y creativo.	227
	4.3.1 El pensamiento eficaz.....	228
	4.3.2 Esquema de rutinas y organizadores.....	233
4.4	Agrupaciones en el aula.....	237
	4.4.1 El aprendizaje cooperativo: orígenes y fundamentos.	237

4.4.1.1	La interdependencia positiva.	238
4.4.1.2	La interacción cara a cara, estimuladora o constructiva.	239
4.4.1.3	Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo.	240
4.4.1.4	Responsabilidad individual y grupal.	240
4.4.2	La utilización de la actividad cooperativa como eje del trabajo.	244
4.4.3	Estructuras de aprendizaje cooperativo simple... ..	248
4.4.3.1	La mesa redonda.	250
4.4.3.2	El folio giratorio.....	251
4.4.3.3	El giro de la reunión.	252
4.4.3.4	La planilla rota.....	252
4.4.3.5	1-2-4.	253
4.4.3.6	Parada de tres minutos.	253
4.4.3.7	Lápices al centro.	253
4.4.3.8	El juego de las palabras.	254
4.4.3.9	Lectura compartida.	254
4.4.3.10	Todos respondemos.	255
4.4.3.11	La línea del tiempo.	255
4.4.3.12	Te ayudo, me ayudas.	255
4.4.3.13	Conocemos palabras juntos.	256
4.4.4	Estructuras específicas de aprendizaje cooperativo.	257
4.4.4.1	Para fomentar la exigencia mutua.	257
4.4.4.1.1	Cabezas numeradas.	257
4.4.4.1.2	Uno por todos.	257
4.4.4.2	Para estudiar los contenidos trabajados.....	258
4.4.4.2.1	Encontrar alguien que.....	258
4.4.4.2.2	Mapa conceptual a cuatro bandas.	258

4.4.4.2.3	Los cuatro sabios.	259
4.4.4.2.4	Mesa rápida.	259
4.4.4.2.5	Entrevista en tres pasos.	260
4.4.4.3	Para debatir y consensuar.	260
4.4.4.3.1	El grupo nominal.	260
4.4.4.3.2	Los pares discuten.	261
4.4.4.3.3	¿En qué nos parecemos?	261
4.4.4.3.4	Páginas amarillas.	262
4.4.4.3.5	Mapa mudo.	262
4.4.4.3.6	Tarea puzle.	263
4.5	Aprendizaje y resolución de problemas.	264
4.5.1	Origen y características del aprendizaje basado en problemas.....	264
4.5.2	Objetivos del PBL.....	267
4.5.3	Diseño y uso de problemas en un PBL.....	268
4.5.4	Proceso en el PBL.....	269
4.6	Aprendizaje y servicio.....	271
4.6.1	Fundamentos del aprendizaje y servicio.....	272
4.6.1.1	Objetivos y funcionamiento del aprendizaje y servicio.....	273

PARTE III. Proyecto y actividades para el desarrollo de la competencia literaria y el hábito lector

Capítulo 1. *El principito* y Antoine de Saint-Exupéry

1.1	Argumento y estructura de <i>El principito</i>	278
1.2	Un universo fantástico.	279

1.3	Una fina sátira.	280
1.3.1	Nº 1 ¿Amar o querer?	282
1.3.2	Nº 2 El aviador. Los padres.	291
1.3.3	Nº 3 El rey y el egoísmo.	298
1.3.4	Nº 4 El vanidoso y Narciso.	309
1.3.5	Nº 5 El bebedor y Baco.	317
1.3.6	Nº 6 Dios Baco y la pintura.	323
1.3.7	Nº 7 El farolero y el dios Helio.	328
1.3.8	Nº 8 El Coloso de Rodas y el Titán de Braavos (Juego de Tronos).....	338
1.3.9	Nº 9 La serpiente y El principito... ..	342
1.3.10	Nº 10 África. ¿Se está solo entre los hombres?	352
1.3.11	Nº 11 El principito y el zorro. Lo esencial es invisible a los ojos.....	357
1.3.12	Nº 12 Yo cazo gallinas, los hombres me cazan a mí.....	369
1.3.13	Nº 13 La avaricia rompe el saco.	374
1.3.14	Nº 14 La avaricia en las fábulas de Esopo.	384
1.3.15	Nº 15 Solo con el corazón se puede ver bien, juego y reflexión.....	390

Capítulo 2. El miedo y el misterio: *Las lágrimas de Shiva*, de César Mallorquí.

2.1	Contexto de la literatura juvenil en España: espacios y subgéneros.....	394
2.2	Hacia una tipología nueva de relatos.	398
2.2.1	Algunos datos sobre César Mallorquí.	398
2.2.2	Argumento de <i>Las lágrimas de Shiva</i>	399
2.2.3	Personajes de la novela.....	400
2.2.4	Estructura y estilo de la obra.	401
2.3	Introducción a las actividades para la lectura de <i>Las lágrimas de Shiva</i>	402
2.3.1	Nº 1 Escalofríos e imágenes.	403
2.3.2	Nº 2 Campo de miedo en <i>Instagram</i>	410

2.3.3	Nº 3 Un corto de miedo.	414
2.3.4	Taller nº 1: Cuentos y leyendas.....	419
2.3.4.1	Nº 4 <i>La Llorona</i>	419
2.3.5	Taller nº 2: Cuentas y leyendas II.....	426
2.3.5.1	Nº 5 <i>La metamorfosis de Kafka</i>	426
2.3.5.2	Nº 6 Juega y transforma un monstruo.	431
2.3.5.3	Nº 7 El ciclo de la vida.	433
2.3.5.4	Nº 8 La mariposa se transforma.	434
2.3.6	Taller nº 3: Lovcraft y el cuento de terror.	436
2.3.6.1	Nº 9 Adjetivos y taller de escritura de expresión corporal.	436
2.3.7	Taller nº 4: Edgar Allan Poe.	457
2.3.7.1	Nº 10 Biografía de Edgar Allan Poe.	447
2.3.7.2	Nº 11 Los cuentos de Poe.	454
2.3.8	Taller 5: Espacios de misterio.	463
2.3.8.1	Nº 12 Ruta por España.	463
2.3.8.2	Nº 13 Fachadas históricas. Salida cultural.	471
2.3.9	Nº 14 Santander: Espacio de la novela.	478
2.3.10	Nº 15 Agencias de viajes Santander.	482
2.3.11	Nº 16 Ficha: autor y portada.....	486
2.3.12	Nº 17 Contexto histórico.....	491
2.3.13	Nº 18 Villa Fantasma.	501
2.3.14	Taller 6: Semana de Halloween. Cuentos de terror.	506
2.3.14.1	Nº 19 Lengua latina.	506
2.3.14.2	Nº 20 El cementerio y la noche de difuntos.	511

Capítulo 3. El dolor y la pérdida: *Las coplas a la muerte de su padre*, de Jorge

Manrique

3.1	Sencillez y emoción de <i>Las coplas</i> manriqueñas.....	418
3.2	<i>Las Coplas</i> y otras obras poéticas.	519
3.3	Contexto ideológico.	520
3.4	Cuestión de género y estructura.	521
3.5	El estilo de Jorge Manrique.	523
3.6	El tema de la muerte en <i>las Coplas</i>	524
3.7	Actividades para el desarrollo de la lectura de <i>Las Coplas a la muerte de su padre</i> , Jorge Manrique.	526
3.7.1	Proyecto 1: Diario de un refugiado literario.....	526
3.7.1.1	Nº 1 El destierro de El Cid.	526
3.7.1.2	Nº 2 Mantenimiento de la paz.....	535
3.7.1.3	Nº 3 El cancionero pacifista.	539
3.7.1.4	Nº 4 El consejo de un amigo.	543
3.7.1.5	Nº 5 La ruta de los refugiados.	548
3.7.1.6	Nº 6 The vulnerability series.	553
3.7.1.7	Nº 7 Oración y <i>Milagros de Nuestra Señora</i>	577
3.7.1.8	Nº 8 La pérdida. Las coplas a la muerte.	561
3.7.1.9	Nº 9 La pérdida, <i>tempus fugit</i>	566
3.7.1.10	Nº 10 ¿Dónde están los que vivieron antes de nosotros?....	570
3.7.1.11	Nº 11 Médicos sin fronteras.....	574
3.7.1.12	Nº 12 Se nos va la pascua.	579
3.7.1.13	Nº 13 Luis Cernuda y el paso del tiempo.	583
3.7.1.14	Nº 14 Dalí y los relojes.	587
3.7.1.15	Nº 15 El curioso caso de Benjamin Button.	591

3.7.1.16	Nº 16 Una canción de <i>Bebé</i>	596
3.7.1.17	Nº 17 <i>Homo viator</i> y el juego de la oca.	600

Capítulo 4. La búsqueda de la identidad. *Seis personajes en busca de autor* Luigi

Pirandello

4.1	El autor y su obra.	604
4.2	Sus ideas sobre el teatro.	605
4.3	La poética de Pirandello.	607
4.4	El teatro en el teatro.	607
4.5	Actividades para la lectura en clave de búsqueda en <i>Seis personajes en busca de autor</i> , Luigi Pirandello.	610
4.5.1	Nº 1 <i>Segismundo y compañía</i>	610
4.5.2	Nº 2 Teatro en arte.	618
4.5.3	Nº 3 Segismundo y Calderón.	622
4.5.4	Nº 4 El rap de <i>La vida es sueño</i>	627
4.5.5	Nº 5 El método Stanislawski.	635
4.5.6	Nº 6 <i>Casa de muñecas</i>	638
4.5.7	Nº 7 Muñecas en el siglo XXI.	642
4.5.8	Nº 8 La igualdad de género en la publicidad.	646
4.5.9	Nº 9 Final de <i>Casa de muñecas</i>	650
4.5.10	Nº 10 El teatro de lo absurdo.	658
4.5.11	Nº 11 Los medios de transporte.	662
4.5.12	Nº 12 La búsqueda.	666
4.5.13	Nº 13 El viaje.	671
4.5.14	Nº 14 España de pandereta.	677
4.5.15	Nº 15 Los orígenes.	684
4.5.16	Nº 16 El encuentro.	688

Capítulo 5. La evaluación basada en evidencias

5.1	El contenido de la evaluación.	693
5.2	El Portfolio como herramienta de evaluación.	694
5.3	Los contenidos y estructura del Portfolio.	695
5.4	Planificación de un Portfolio.	696
5.5	El diario reflexivo.	697
5.6	Rúbricas de evaluación.	699

Capítulo 6. Conclusiones.....	704
--------------------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	716
--------------------------	------------

ANEXOS I.....	765
----------------------	------------

INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación y objetivos

Sin duda, cada generación se ha sentido única y trascendente a lo largo de la historia, de la suya propia, calada por el presentismo cultural y social que nos arropa y constriñe a partes iguales. Este trabajo de investigación se enmarca en estos nuevos horizontes educativos hacia los que nos dirigimos como individuos, educadores y como sociedad.

La encrucijada en la que nos encontramos docentes, expertos en lengua y literatura –en este caso– e investigadores se hace presente el deber profesional de fraguar una labor constante de reflexión crítica y de práctica metodológica en una labor docente eficaz y que acompañe, o al menos lo intente, a la utopía o no utopía del cambio de este horizonte educativo en el que nos encontramos inmersos. De esta manera se concibe la profesión del docente –a mi modo de ver, desde la coherencia profesional y vocacional– como instrumento de transformación social, abierto al cambio y en continuo aprendizaje. Y este, nuestro tiempo actual, se cierne reinterpretativo y sociabilizable, participativo, digital y visual y además en continua convergencia cultural, en definitiva, incierto y a la vez cercano, cualidades del fenómeno educativo que lo son también de la propia condición humana.

Este trabajo dibuja un camino experiencial y a la vez trata de reflexionar y dar respuesta a problemáticas complejas, como el sujeto epistémico, la validación del conocimiento, la interacción entre aprendizaje y conocimiento y sobre todo el acercamiento a conceptos como la interpretación, intencionalidad, la conciencia, el lenguaje y la significación de la lectura en contextos educativos; y pretende, además, poner un foco en la vinculación entre realidad y sujeto en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.

En los años de experiencia profesional como docente de Lengua y Literatura en las aulas de Secundaria he podido comprobar la desorientación que existe entre los profesionales de la

educación para seguir unas pautas que resulten eficaces y motivadoras para crear el hábito lector. Existe un alejamiento de los alumnos de la lectura y una falta de interés muy acusada hacia los clásicos frente al incipiente aumento de las lecturas de literatura juvenil. De esta manera, esta investigación tratará de crear distintas dinámicas y actividades que faciliten la motivación y animen a la lectura de textos literarios en la asignatura de Lengua y Literatura en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se intentará arrojar luz sobre la desorientación en la enseñanza y aprendizaje de la competencia literaria exponiendo la evolución de dicho proceso y situando el estado actual de dicha evolución en las escuelas del presente.

Los textos que se ofrecen para realizar las actividades de lectura engloban la literatura castellana, la literatura universal y la novela juvenil. La obra francesa *El principito* (1943), de Antoine de Saint-Exupéry será tratada para el curso 1º de la ESO. Será un texto de literatura juvenil, *Las lágrimas de Shiva* (2002), de César Mallorquí, el elegido para trabajar con los alumnos de 2º de la ESO. Abriendo el segundo ciclo de la Educación Secundaria pasaremos a exponer una guía de actividades para la lectura motivada de *Las coplas a la muerte de su padre* (1476), de Jorge Manrique. Esta elección nos permite pasar del estudio de la narrativa al tratamiento de recursos propios de la lírica. Será la obra teatral *Seis personajes en busca de autor*, (1921) de Luigi Pirandello la utilizada como texto de estudio en 4º de la E.S.O.

Los criterios básicos de elección recogen las necesidades y la realidad en el aula, además de suscitar posibilidades transversales y la educación emocional, el respeto a las obras canónicas y el interés del alumnado propiciado por el despegue de la literatura juvenil.

Una preocupación muy frecuente en el ámbito de la docencia de la Lengua y la Literatura en la ESO es, sin duda, por qué nuestros alumnos no quieren leer o les aburre leer. El alejamiento de los estudiantes de los textos canónicos y la dispersión de la literatura juvenil junto a las nuevas tecnologías suscitan algunos de los interrogantes a la hora de establecer el *corpus* literario de las lecturas. Una obra de investigación clásica sobre didáctica de la lectura (Colomer,

1996: 169) señala las dificultades más relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura, en la mejora de ellas hemos basado el proyecto:

1. *La falta de articulación de las actividades.* Heredada de la Educación Primaria se constata en Secundaria una desarticulación de lectura intensiva y extensiva en el aula, también autónoma, de manera que tanto se desvirtúa su función (asociando la lectura libre con resúmenes y guías de trabajo) como se yerra en sus objetivos (abordando la lectura colectiva de una obra entera como si se tratara de una sucesión de fragmentos aislados y sin sentido).
2. *La subordinación del sentido del texto al aparato formal.* De su análisis con la consiguiente confusión de objetivos y métodos.
3. *La desorientación respecto de los ejes de programación* que ha mantenido, en la práctica, una programación «en extenso» de la historia literaria.
4. *La coexistencia desintegrada de la actividad del aula* y de la lectura más o menos libre de obras, lectura que, en el mejor de los casos, se utiliza para la formación moral o lingüística.
5. *El alejamiento de los intereses y capacidades de los alumnos* en favor de una programación predeterminada y de una interpretación gestionada en exclusiva por el enseñante.
6. *La escasa presencia de actividades de escritura* que contribuyan a la comprensión del fenómeno literario. La contradicción entre una etapa primaria, instalada en la fruición del texto sin objetivos concretos de progresión de la competencia de los alumnos, y una etapa secundaria, refugiada en la programación cronológica del comentario de textos, se ha vuelto más acuciante con el anuncio de la Reforma Educativa emprendida en nuestro país. Si la distancia creciente entre los alumnos y los textos objeto de comentario han minado continuamente la confianza de los docentes de Secundaria en su labor educativa, estos se sienten aún más inquietos por la nueva atención concedida a los procesos de enseñanza-aprendizaje y por la posibilidad de seguir realizando las actividades vigentes con alumnos de menor edad en la nueva Secundaria Obligatoria.

Por todo esto, esta reflexión y propuesta instructiva de actividades de trabajo pretende suscitar y motivar el placer lector y formar las capacidades interpretativas del alumno. Este propósito se plasma en una planificación de recursos que pueden ser programados para desarrollarse en un entorno escolar integrador. Así también, se ha seguido el análisis de las investigaciones de las propuestas más innovadoras de los países de nuestro entorno, que proponen unos criterios comunes sobre el tipo de actividades que favorecen el desarrollo de la competencia literaria en la escuela obligatoria. Sintetizados en estos puntos concretamos los criterios que serán la piedra angular de este estudio (cf. Colomer, 1995: 1-22):

1. *Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.* Permitir que los alumnos construyan personalmente sus interpretaciones textuales y ayudarles a pertrecharse de los criterios necesarios para hacer buenos juicios y realizar buenas elecciones en situaciones emocionales complejas. Es difícil prever un itinerario de progreso a lo largo de la escolaridad, por lo que la integración de la inteligencia emocional y los mapas de emociones constituyen una hoja de ruta para la realización de las interpretaciones complejas vinculadas a la educación emocional. El poder de interpretar a través de las pistas textuales no se desarrolla de la mejor manera posible en una escuela que educa en el hallazgo de un solo significado o muy cercano al literal. Añadiría Colomer (1996: 169) que la dificultad escolar de ceder protagonismo a los estudiantes conlleva únicamente a suministrar información al alumno y pese a la necesidad de trasladar información, se ha de tener en cuenta la inserción de esta en la experiencia lectora rehuyendo de las repeticiones memorísticas prefijadas. Desde luego, los modos de ayuda se vinculan a las expectativas sobre la línea de actuación del progreso de las capacidades interpretativas. Así, el mayor obstáculo para la enseñanza literaria es la falta de conocimientos sobre el desarrollo potencial de la competencia literaria y la falta de programación actual es una consecuencia de ello.

2. *Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado.* La selección de textos es compleja, ya que hay que relacionarla con distintas actividades, con lectura individual o colectiva, atender a gustos y emociones muy diversas. Además la alfabetización mediática ha contribuido al crecimiento del “capital emocional” o también llamado “marcas de amor” para referirse a la importancia de la implicación y participación de los lectores en narraciones con espacios mediáticos (cf. Jenkins: 2006, 176). Pero, disponer de libros adecuados e interesantes que permitan ampliar los soportes tradicionales resulta difícil, además de la falta de formación de los docentes en literatura juvenil. El inicio de la Secundaria supone un reajuste entre las habilidades lectoras y los intereses vitales y emocionales así como la convergencia de las plataformas de participación más allá del libro en papel.
3. *Construir el significado de manera compartida.* Uno de los campos de interés básicos de los avances psicopedagógicos actuales, señala Colomer (1996: 169), atiende a las formas de construcción compartida que favorecen el proceso de aprendizaje. En coincidencia con la divulgación de estos presupuestos educativos, muchas de las obras sobre educación lectora aparecidas en los últimos años (cf. Alvermann, 1990, *vid.* M. Benton; G. Fox, 1992; T. H. Cairney, 1990; Lacau, 1966) señalan que pese a la subjetividad del acto lector, la interacción y la participación en entornos colaborativos lo enriquece y modifica si se logra un contexto educativo de construcción participativa. La discusión en el aula, los foros, las lecturas comparativas y la participación en medios digitales y sociales pueden construir itinerarios de aprendizaje. Así, señala Colomer (1996: 170), las propuestas de secuencias didácticas basadas en líneas de comparación y contraste de textos desarrollan la competencia literaria.
4. *Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.* Partimos de la capacidad que otorgamos a la literatura de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia

personal. Por eso, según Colomer (1996: 170) el papel del docente sería, principalmente, el de provocar y proyectar la respuesta generada por el texto literario y no ocultar la reacción del lector “a través rápido del refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucede habitualmente en el trabajo escolar”. Esta idea tomada de Britton (1977) alude al avance en la *competencia literaria* gracias al “legado de las pasadas satisfacciones” que distarían de aprendizajes explícitos de reglas y en mayor sintonía resultaría la cercanía con la experiencia de vida y la experiencia literaria. En nuestro país estas ideas fueron desarrolladas por M. H. Lacau en los años sesenta planteando la educación literaria desde una perspectiva sociocultural. Estas contribuciones y otras más recientes respecto a actividades de lectura compartida abren un cauce de experiencia docente, así, ofrecer a los alumnos “pistas que les ayuden a elaborar su propia imagen en el mundo (...) consiguiendo establecer una vinculación emocional entre lector y la obra” (Sanjuán, 2003: 209). Convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos eficaces y creativos vinculados al texto literario, un lector polemista, comprometido y testigo vivencial, relator de gustos y “establecer la vinculación emocional entre el adolescente, el centro de su mundo, y el libro que leía” (Lacau, 1978: 27).

5. *Interrelacionar las actividades de recepción y de expresión literarias, en su forma oral y en su forma escrita.* La relación entre literatura y escritura es bien antigua, tal y como veremos más adelante, pese a ello es la lectura la que suscita un mayor protagonismo en el proceso de la adquisición de la *competencia literaria* por los mecanismos intrínsecos a esta disciplina con predominio de objetivos de recepción. No obstante, la habilidad lingüística de la escritura constituye desde los años sesenta una vía en renovación y experimentación. El auge se acentúa, según Colomer (1996: 170), a partir de la aplicación escolar de los resultados de la investigación en escritura de los años ochenta, donde la escritura se muestra como mecanismo de comprensión y de interiorización de las características de la comunicación literaria:

“La necesidad de adquirir el dominio de la escritura a través de escritos extensos y de forma prolongada, sugiere la conveniencia de utilizar la familiarización de los alumnos con esquemas textuales habituales en los textos literarios. A decir verdad, la mayoría de materiales de enseñanza actuales recogen esta interrelación y decae a pasos agigantados la reducción de las actividades de escritura a un mero dar cuenta del grado de comprensión o información obtenido. En la misma dirección se sitúa la conveniencia de interrelacionar las vías por las cuales los alumnos acceden a las formas del imaginario colectivo o del uso literario del lenguaje en la sociedad actual, con especial atención a los referentes audiovisuales”.

De esta manera, se pone de manifiesto que es ahora en la actual sociedad donde encontramos alumnos familiarizados con el uso ficcional del lenguaje, la construcción de mundos posibles e imaginados, la valoración con el uso independiente de utilitarismos pragmáticos de la palabra. Estos agentes están presentes en la cultura juvenil, y convergen en sus vidas. Pues dicha convergencia fluye en los adolescentes de forma individual e interaccionan socialmente con otros (cf. Jenkins, 2006: 15).

Otro objetivo que persigue esta investigación es organizar diferentes actividades que a partir de estos criterios básicos susciten formas cómodas de realización. La necesidad de simplificación y organización en actividades que potencian el acto lector y la competencia literaria evidencia una necesidad de planificación diaria, así lo señala Colomer (1996: 171): “Cualquiera: que sea la forma adoptada, es imprescindible contemplar la totalidad de la planificación escolar a lo largo de las etapas educativas, tanto para asegurarse el progreso (y no la repetición) y la continuidad”. Actividades que comprendan una metodología y práctica del fenómeno literario en un contexto externo a la escuela, “en situación real” o “de veras”, señala Colomer (1996) visitas a la librería o al teatro, recomendaciones y comentarios de obras entre los lectores, actividades de lectura y escritura compartidas en el aula, donde se recoja la respuesta personal en participación y se construya la interpretación de forma guiada por el docente con la ayuda de los distintos soportes mediáticos. Actividades de apoyo con ejercicios sobre conceptos y habilidades, momentáneamente aisladas de su utilización en la apreciación de las obras para construir al aprendizaje y enseñanza en el aula.

6. *Provocar la experiencia de la comunicación literaria.* La adquisición de la competencia literaria se establece desde el punto de partida de la cotidianidad vital, como hemos mencionado anteriormente, además de su uso socialmente. Esto supone la creación de actividades y realización de ellas en nuevos espacios que permitan ver la literatura como una situación comunicativa real. A este hecho cultural compartido que supondría esta percepción de la literatura hace referencia Fader (1969, citado en Benton y Fox, 1985: 56-60) a las actividades de familiarización y lectura literaria llamadas de “saturación y difusión” para referirse a la comunidad de lectores o la participación y experiencia de compartir nuestros referentes literarios.

Por lo tanto, estimadas las carencias reales en el aula y los criterios establecidos en los estudios pertinentes señalados, observamos una necesidad de fortalecer el proceso de aprendizaje de la competencia literaria. La metodología de las actividades propuestas se fundamentará a través de la interpretación y experiencia, los soportes multimedia, la participación y los entornos cooperativos, el desarrollo de las habilidades orales y escritas, así como la experiencia personal y la motivación emocional.

Sin duda, un eje fundamental de este estudio es la adquisición de la competencia literaria como parte del fundamento vital y el desarrollo emocional del alumno. Pero, ¿qué es la competencia literaria y cuál es el origen del término? La competencia literaria fue formulada por primera vez por M. Bierwisch (en «*Poetics and Linguistics*», 1967, recogido en Freeman (ed.), 1970: 96-115) como un concepto derivado de la competencia lingüística postulada por el generativismo. La didáctica de la literatura pasó a generalizarlo como objetivo escolar durante la década de los setenta. Así, entendemos como competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto o dicho de otra manera, del conjunto de saberes y recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria determinado por la involucración del receptor (cf. Mendoza, 1999: 18; Rienda, 2010: 54). La multiplicidad de significados que podemos otorgar al concepto de literatura o competencia literaria que queremos asimilen nuestros alumnos, toma su

origen desde una triple dimensión (cf. Rienda, 2010: 23 y 47): la ontológica, en la que los sistemas epistemológicos e historicistas delimitan los marcos conceptuales, una segunda dimensión social-axiológica situada en la acción política, religiosa o ideológica, y, una tercera, en la que el estudio del texto literario, a sazón de la teoría de la literatura fundamentarán el soporte teórico de este trabajo. La lectura y la competencia literaria además de desempeñar un fundamental papel en la incardinación del sujeto en los procesos de recreación cultural, desempeñan la poderosa función de hacer al lector poseedor de la comprensión de su presente asimilando el pasado. El valor del acto lector construye el universo de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, de la verdad, situándonos como hombres y mujeres reflexivos, críticos y capaces de la participación eficaz en la esfera pública (cf. Delgado 2007: 2).

Sin embargo, ¿por qué existen tantas carencias en la “comprensión lectora”? ¿por qué fracasan los programas de animación-motivación a la lectura? Las lagunas que ofrecen los informes ponen de relieve el patrimonio de fragmentación y desolación en la competencia literaria y el hábito lector en nuestro país en años sucesivos: 2009, 2010, 2011, 2012... Así nos lo indica el informe PISA. *Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español.*¹

Se hace evidente que los informes PISA hablan del concepto de competencia lectora no solo como mero proceso de decodificación sino que se admite en ello “su apertura hacia el *savoir faire* de la utilización y el análisis” (Núñez Delgado, 2014: 85). Ante esta alarma social que generan los informes PISA u otras pruebas evaluativas, se vienen realizando numerosos proyectos de animación-motivación lectora que fracasan quizá al verse excluidos o ambiguamente esbozados en proyectos educativos enfocados al desarrollo funcional de las estrategias para el conocimiento. En este sentido, las conclusiones que se extraen marcan un enorme desafío en el papel de la Didáctica de la Literatura y en el de la investigación. Por lo

¹ Recogido en internet 25 de agosto de 2016 en <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf> o también se puede realizar una consulta de estas pruebas de evaluación en *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, 2016.

tanto, se abre un camino de responsabilidad sociocrítica, siendo conscientes también de algo fundamental: la competencia literaria y todo aquello que la engloba, en especial el deseo de leer, se encuentra fuera de los códigos del comportamiento cotidiano (cf. Núñez Delgado, 2010: 110).
¿Será el ámbito escolar el espacio para comenzar de nuevo?

Está claro que el centro educativo no ha sido nunca el único espacio o agente de alfabetización, ni antes de la invención de la imprenta, ni después de esta, y mucho menos en la era de las tecnologías. Evidentemente, señalaría Sarto (1993) la *animación a la lectura* "se puede realizar en cualquier lugar, en una biblioteca pública, en la escuela, en el hogar, en el círculo juvenil. Todos ellos pueden ser eficaces centros de animación, siempre que se huya del didactismo, la obligatoriedad y el autoritarismo" (p. 18). Esta propuesta se enmarca, sin embargo, en el espacio y tiempo escolar, aun sabiendo de otros lugares y tiempos para el desarrollo del hábito lector. La escuela es en algunos casos el único lugar de referencia o iniciación lectora.

Así, el término, señalado por Núñez Delgado y Rienda (2014: 86) que se ajusta con precisión a la intención y el desempeño de esta propuesta sería el concepto de lectura motivada. Sería preciso señalar también otra ambigüedad en el ámbito escolar a este respecto: tras el despegue de la literatura infantil hace no más de treinta años, la escuela ha sido valedora y guardiana de tan prominente lanzamiento, sin embargo, no se ha establecido una delimitación clara —quizá no ha tenido la ayuda pertinente— entre la lectura para “aprender” y la lectura para “leer” (cf. Cerillo, 2004: 248), evidenciándose mayor desapego hacia la última probablemente. Será este nuestro propósito, romper las barreras e integrar en una guía de lectura actividades recursos lúdicos y creativos que posibiliten el desarrollo de un programa planificado en el aula para el desarrollo de una “lectura escolar”.

Hace algunos años y en este sentido, Antonio Rodríguez Almodóvar (1995), escritor y también catedrático de instituto de Lengua y Literatura, afirmaba en la conferencia del Simposio Nacional de la Literatura Infantil y Lectura de Salamanca, que “los proyectos de animación a la lectura dirigidos a adolescentes han constituido, en su mayoría, hermosos fracasos” (p. 16-22).

Las causas que señalaba Rodríguez Almodóvar incidían en la desafortunada labor del profesorado más que en el desánimo del alumno. Aludía a dos razones importantes: en primer lugar, el desconocimiento para crear estrategias que aprovechen la familiaridad de los jóvenes con otros lenguajes (audiovisuales, publicitarios...), y la desacertada elección de lecturas iniciáticas, libros cuyos temas principales pasen por el tránsito de la adolescencia, decía, por miedo a recomendar lecturas para las que pudiese ser “demasiado pronto”.

Desde una perspectiva que engloba las lecturas y su fomento en la etapa de Educación Infantil y Primaria donde podríamos hablar de este éxito relativo, sería de justicia reconocer el vacío o, al menos, cierto fracaso en el que normalmente se pierden los adolescentes, siendo la pubertad donde a menudo se deshace el vínculo con la lectura (cf. Rodríguez, 1995: 16). Será en esta franja de edad donde debemos situar nuestros esfuerzos y no emplazar a nuestros alumnos al desafío de una prueba lectora y al silencio previo de una lectura curricular, no elegida por ellos y aislada de sus intereses.

Hemos hablado también de la cercanía de los jóvenes a otros lenguajes, el lenguaje audiovisual o publicitario que los envuelve unido a sistemas de ludificación que a veces suponen los medios audiovisuales, la estimulación de la publicidad con la música, las imágenes y, en definitiva la convergencia mediática y cultural que todo ello supone. Estos cambios en la comunicación están arrojando la lectura a un mundo extraño e inusitado, trasladándola velozmente al universo de la pereza.

El asunto pasaría por insertar el *habitus* de la lectura en la experiencia, en la matriz social, casi de la misma manera que proponía Nietzsche en su tautología: el lugar donde vivimos alcanza su condición de lugar donde podríamos vivir puesto que ahí vivimos, es decir, una condición estética de la lectura es innegable y a veces limita y es limitada por la *téchne*, pero, también supone una actividad constitutiva del mundo que puede desordenarse y adquirir una textura nueva que pertenecería al ámbito de la idea, al yo del lector que la ejercita, perfecto o imperfecto (cf. Núñez

Delgado, 2014: 112).

Quizá la mayoría de los alumnos no saben de la fuerza ontológica de las palabras, de los textos que ejercitando una comprensión trascendente son lenguaje en sí mismos y los dirigen a su propia autodefinición, madurez y disfrute, además de trabajar el valor y el placer estético (cf. Lacau, 1996: 31). Así pues, aludiendo a la responsabilidad del docente con la que iniciaba estas líneas, aludiendo a la idea básica y fundamental de avivar esta autodeterminación y reflexión crítica sobre los estudiantes que propicia una educación de calidad se constituye este trabajo.

El constructivismo y el enfoque comunicativo serán la metodología empleada para llevarlo a cabo, no antes sin pararnos a reflexionar sobre el sentido último y absolutamente trascendental que supone leer comprensivamente. Para ello partiremos de la teoría de la interpretación del filósofo y filólogo alemán Hans-Georg Gadamer, estandarte de la hermenéutica como “ciencia” de la interpretación con su obra cumbre *Verdad y método* (1960) que dará lugar a una perspectiva ontológica de los textos dotando de profundidad y plenitud a los hechos literarios que nos conformarán como individuos. De este modo, interpretar es tanto comprender un libro como comprender nuestra identidad cultural e intrínseca, ambas comprensiones se complementan y unifican dotando de unidad a la labor de “enseñar” a comprender.

Recientemente en los sistemas educativos y las didácticas llevamos defendiendo una postura constructivista de la que nos hemos nutrido docentes, alumnos y la comunidad educativa para superar los consabidos problemas de las prácticas tradicionalistas y memorísticas. Mucho se ha hablado y mucho también se practica en las escuelas, con mayor o menor acierto. Sin embargo, en la crítica y la asimilación del enfoque constructivista basamos la necesidad de abrir la puerta a una reflexión profunda de las metodologías empleadas en las aulas que, para paliar complejidades, a veces se convierten en prácticas docentes incoherentes y sin profundidad, es decir, se practican de forma aislada para conseguir un aprendizaje concreto en un momento

determinado, por lo que se puede perder la visión global del conocimiento que se persigue. La hermenéutica será nuestro asidero, nuestro faro y punto de encuentro en la reflexión profunda docente de estas prácticas, no un método, pues, el propio autor nunca lo concibió como tal.

En las posturas constructivistas surgidas desde estas teorías educativas se hace constante referencia al conocimiento como construcción, como acción, estimando necesariamente que la conformación lógica de la información sea accesible al alumno para que signifique sus aprendizajes, que la pueda tocar o que esté en sus manos. Teniendo como base la idea kantiana de que la experiencia humana concierne a representaciones y no a las cosas en sí mismas, así, junto a este término de construcción, ha ido avanzando en estos últimos años el término de construcción en el aprendizaje.

Los constructivistas mantienen la posibilidad del conocimiento realizada a partir de la representación o simbolización orientada a la posición de cada sujeto y su propia organización, sin embargo, la hermenéutica defenderá la orientación dada por Gadamer de la fusión de horizontes de significados que pasaremos a desarrollar más adelante. Dicho constructivismo mantiene que no conocemos el mundo sino las versiones que de él fabricamos como sujetos: “conocer no es una experiencia inmediata, sino un proceso constructivo en el que participamos de forma activa; así, eso que llamamos el mundo es nuestra propia construcción” (Goodman, 1998: 103). Por lo que respecta a la comprensión hermenéutica, podemos decir que tiene más vinculación con una conjunción desde la percepción y la acción, pero sobre todo con la actuación de estos dos procesos en una postura dialogante del lenguaje, internamente modelada por lo histórico y lo cultural, de ahí la importancia que daremos al uso de herramientas que enfoquen el aprendizaje desde la convergencia cultural. Así, no se trataría de rendirse a la lógica cognitiva o al buen logro de múltiples representaciones mentales, sino al diálogo cultural e individual.

Gadamer no detalla los pasos exactos para este aprendizaje, pero, somos nosotros los

maestros los que debemos motivar a contemplar ese comprender hermenéutico como una experiencia existencial desde la inmediatez de un mundo complejo y fraccionado. Así, la reflexión se abre con la teoría sobre la *fusión de horizontes* del ya mencionado Hans-Georg Gadamer, padre de la hermenéutica moderna que dará luz a nuestro camino hacia una toma de conciencia sobre una comprensión desde la facultad interpretativa del ser humano, que se funde en su propia esencia y presente las características del texto.

Al hablar de *lectura motivada* señalamos como objetivo el descubrimiento del libro diversificado por parte del niño no lector; el eslabonamiento de lectura y fruición; la instigación del razonamiento crítico y, por supuesto, la adquisición de la lectura comprensiva, activa en tanto que creativa. La lectura es, sin duda, decía Iser² (1987: 110) un acto de creación consciente por parte del sujeto lector. La creación consciente del sujeto es la esencia propia de la hermenéutica, suscribió Gadamer. Dice Gianni Vattimo³ que la hermenéutica puede considerarse como la filosofía de los nuevos tiempos, esos nuevos tiempos a los que nos referimos con viejos modos enclavados en metodologías unidireccionales que no responden activamente a la capacidad de comprensión anhelada por todo ser humano.

La comprensión del texto, desde la interpretación de esta la teoría hermenéutica, será la pauta teórica y punto de partida que sustente la unidad de la comprensión que soporte el proceso cognitivo, cultural, literario de acceder a un texto y, por lo tanto, abordaremos estas cuestiones

² Wolfgang Iser (1926) heredó de la hermenéutica de Gadamer el lector como intérprete. Se interesó por describir los actos que la conciencia realiza al momento de confrontarse con el texto literario. El texto no es el que suministra al lector para que escriba pasivamente sus contenidos; se puede decir que este comienza la transferencia, pero esta se logra solo por los actos que reclaman aptitudes de la conciencia. El autor inicia su reflexión con una distinción en torno de la percepción del objeto descrita por Husserl. Según Iser, el texto difiere del objeto de la percepción, porque este último se presenta como un todo ante la mirada, y un texto sólo puede abrirse como objeto en la fase final de la lectura. Mientras que el objeto siempre lo tenemos enfrente, en el texto estamos inmersos. Para explicar este modo de comprensión, Iser distingue lo que denomina el “punto de visión móvil”. El lector se mueve, como punto de perspectiva, a través del ámbito de los objetos; el lector es un punto que se desplaza en el texto y va actualizando sus distintas fases. Para explicar el proceso del punto de visión móvil y de la secuencia de síntesis a partir del correlato intencional de la frase, el autor alemán acude a los conceptos husserlianos de retención. En cuanto al primero, dice Iser: “el haz semántico de la dirección de cada frase siempre implica una expectativa que apunta a lo que viene”. (cf. 1987: 177).

³ Gianni Vattimo podría considerarse el “Gadamer italiano”, discípulo directo y traductor de *Verdad y método*.

en una primera parte del estudio.

Recorrerá, esta primera parte, desde el concepto y definición de hermenéutica y su significado a lo largo de los siglos, desde la Grecia clásica hasta la modernidad, desde el legado de Hermes, el mensajero de los dioses, hasta el legado de Gadamer en la hermenéutica actual. Nos adentraremos en la teoría de la recepción o ciencia hermenéutica, desde sus orígenes y matices perfilados por el tiempo y los autores representativos de las distintas etapas de la historia y la comprensión de nuestra propia tradición. La hermenéutica se hará presente en el plano educativo, ya que este proceso de aprendizaje es precisamente más que ningún otro parte de la faceta humana, es un pensar y un repensar, un leer y un releer (cf. García Bravo; *vid.* Martín Sánchez: 2013: 57), por lo que la interpretación sitúa a los textos que se leen, los que se traducen o se escuchan, y al propio proceso educativo si se entiende como texto, en un tiempo y un espacio. Comprender es interpretar y la manera en la que se logra dotar de sentido y comprensión a los textos en las aulas. De esta manera, los distintos modos de estar en las aulas, de los sujetos que son nuestros alumnos “se revelan fundamentalmente a través de la interacción entre sujetos y mediante el uso del lenguaje” (cf. Mateos y Núñez, 2011: 115), donde el texto ejerce su función mediadora de enlace entre el mundo y el aprendiz de nuestras escuelas.

Siendo la hermenéutica el eje inicial, nos detendremos en la figura y el pensamiento de Hans-Georg Gadamer –clave angular para este estudio–, uno de los filósofos más relevantes del siglo XX. Nos adentraremos en su vida y vivencias desde una perspectiva biográfica. Su universo, sus orígenes familiares, su postura religiosa y metafísica nos ayudará a comprender primero al hombre y luego al pensador, primero al filólogo y luego al filósofo que siempre amó y defendió la literatura por encima de todas las ciencias. Veremos cómo su concepción filosófica adquirió universalidad y madurez con su obra *Verdad y método* escrita en 1960 y por la que se constituyó como un pensador autónomo sacudiéndose la sombra de su gran maestro Martin Heidegger. El filósofo y filólogo alemán fundamentaba su actitud hacia una educación escolar arraigada, en

primer lugar, en el encuentro con el profesor al que se admira y cuyo ejemplo se quiere seguir. El apego de un joven Gadamer a la figura de un docente competente como estudiante de Bachillerato lo ayudó a tomar “una conciencia de sí mismo”⁴, a hacer una reflexión sobre la docencia y la profesión del profesor revertida en el estoicismo científico y el desasimio que aquellos años de la Segunda Guerra Mundial teñían la existencia de Gadamer.⁵

El porqué de la teoría hermenéutica como hilo conductor de la mejora de la *competencia literaria* y en sí la comprensión de textos literarios viene fundamentado en ideas y reflexiones de esta obra maestra *Verdad y método*. Como esta y otras muchas: “En realidad la historia no nos pertenece, sino que nosotros pertenecemos a ella” (Gadamer, 1995: 1, 281). Es decir, Gadamer nos ofrece entender las distintas materias artísticas, los textos literarios de nuestras clases de literatura, como constructos generadores de conocimiento híbridos de autorregeneración de miradas. Y así, concebir las obras en un primer momento como textos infinitos, reinterpretados y comprendidos por nuestro aquí y ahora, abiertos hacia la participación y complementariedad que el lector/intérprete otorga cada vez que lee una novela o un cómic o un cortometraje: es la manera de entender la materia sin tratar de conocerla.

Pegados a nuestra cultura y contexto vital, la interpretación cobra un estado de verdad, no es un método sino una referencia, imposible de separar de lo interpretado. Sin duda, el cerebro humano interpreta, “nada sucede ni nada tiene lugar en el mundo humano que no haya sido filtrado y elaborado por nuestro cerebro” (Bernal, 2011: 293).

⁵ Véase la conferencia de Gadamer del 1-2-1996 en Mannheim “Zwischen Gedanke und Wort – eine Philosophie des Hörens”; “Sin quererlo me pregunto cómo puede sobrevivir el único valor perenne de la escuela bajo este tipo de regulación [en los programas educativos obligatorios de la actualidad]. Y el valor perenne de la escuela era la admiración que cada uno que hubiera estado en ella tenía, por lo menos, por uno de sus maestros. Pero entre los jóvenes había algún que otro nuevo docente, y el mayor de ellos, a quien después tuve como profesor en las clases superiores, era, desafortunadamente, un estudioso de las lenguas, de tal manera que yo decidí, naturalmente, estudiar filología alemana [...] Pero debí desprenderme primero poco a poco, agradecido de este modelo –que, con todo, lo era– y encaminarme hacia cosas nuevas que me condujeron a la filosofía.

⁶ Gadamer llegó a entusiasmarse con la lectura de *Hamlet*, no era una lectura fácil para los conocimientos de la lengua inglesa del joven filólogo en 1917, año en el que había cumplido los 17, sin embargo, la obra le confirmó que también en la época de Shakespeare la vida había sido una lucha desesperada, así lo afirma Jean Grondin (cf. 2000: 76).

Así, trataremos de fundamentar una manera de comprender los textos que mana de esta fórmula de Gadamer: “Comprender lo que nos deja prendidos” (Gadamer, 1985: 108), esencial absolutamente desde un punto de vista pedagógico. No se trata de entender bajo la premisa obsesiva de fondo cartesiano, sino de tomar conciencia del difícil asimiento del conocimiento. La experiencia de la interpretación hermenéutica no se controla en un laboratorio, sino que sucede y nos derrumba, nos obliga a pensar en otro mundo, nos obliga a pensar de otro modo. Estamos rodeados y sostenidos por una historia de recepciones y de influencias con determinadas perspectivas y horizontes de comprensión espacio-temporal, aún así experimentamos una “verdad” que compartimos, transmitimos y vivimos (cf. Grondin, 2000: 376).

Sabemos que un texto literario, el *Quijote* o *La Celestina* nos valdrían de ejemplo, suponen en sí mismos y en su lectura un potencial de enormes significados “virtuales”, solo capaces de hacerse evidentes en la realidad de cada lector. Las propuestas de estos críticos de la *Escuela de Costanza* pusieron en alerta la capacidad de toda obra literaria de suscitar múltiples lecturas, redefiniendo así el concepto de clásico. Por lo que cada generación, cada escuela, cada aula, cada lector puede leer de forma nueva cada texto y sobre todo, (algo básico para el propósito de esta reflexión) puede encontrar algunas respuestas a las preguntas fundamentales que plantea su tiempo.

Frente al formalismo, ataviado de métodos que buscan la inmanencia textual, una obra literaria posee nutridos valores, universales que trascienden en el tiempo, siendo la crítica marxista la que puso el foco en las tensiones sociales, en los dramas colectivos y la lucha de clases. La teoría de la recepción a partir del marxismo no niega los postulados formalistas de los valores estéticos permanentes del texto, de su valor como vestigio social reflejo de distintas convulsas fricciones históricas, pero, da cabida o abre la puerta al protagonista central en el proceso de recepción: el lector.

Será Jauss (1982) el que reformule las teorías del citado Gadamer, afirmando que el lector convierte en “habla” el texto y aplica a la lectura de la obra literaria los conceptos de “lengua” y

“habla” de Saussure. Esto es, el lector del que hablamos, activo y participativo, contextualizado, convierte en significado actual aquello que potencialmente posee la obra e introduce en el marco de su lectura su propio concepto y comprensión del mundo (cf. Janer, 2004: 7).

La posibilidad de descubrimiento y de aventura, el lado salvaje que posee todo acto de leer, de capacidad de hallar aspectos inacabados, sitúan al lector como actante de la gestación literaria. Al tratar de entender este sentido como individuos, como lectores de un tiempo determinado de existencia, contamos con un bagaje de ideas preconcebidas como participantes de una cultura contextualizada, con unas emociones especiales y concretas que determinarán una influencia en nuestra lectura, una recepción sensible, histórica y social de la que están empapadas nuestras aulas y nuestros alumnos: “Todo intento de comprensión, de *correcta lectura*, es siempre histórico, social e ideológico. No podemos escuchar a Homero como lo escuchaba su público original” (Sterne, 1998: 30).

En este punto llegamos a núcleo fundamental que sostiene este trabajo, sustentar un modelo de proyecto que facilite el dialogo cultural, que facilite al alumno la anticipación del texto de forma comprensiva y que bien determinada la tradición que nos une, este proceso “no es simplemente un presupuesto bajo el que nos encontramos siempre, sino que nosotros mismos la instauramos [refiriéndose a la formación de todo individuo] en cuanto comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos” (Gadamer, 1977: 363). De esta manera se deja ver en Gadamer que la relación intercultural y la convergencia cultural no es solo un acto institucional sino que cada acto de comprensión nos va construyendo a nosotros mismos (cf. Almarza J.M., 2004: 44).

Un proyecto que conectará con las emociones y la competencia literaria, una propuesta de un programa dinámico para realizar en un tiempo y espacio escolar que sea motivador porque seduzca desde lo más significativo de su tiempo y espacio emotivo –recordemos la idea de Gadamer de comprender lo que nos deja “prendidos”–. La lectura motivada y su fomento tiene como objetivo ineludible que el niño no lector descubra el libro, ayudarle a pasar de la lectura

pasiva a una lectura comprensiva desde la participación y la acción (cf. Sarto, 19). El acercamiento a aspectos relacionados con la adquisición de la lectura comprensiva y activa, y así la absorción de la competencia literaria cerrarán esta primera parte. La lectura arranca también del concepto de participación como veremos, de este modo, el acto de creación es consciente por parte del sujeto que lee, así lo fundamenta Iser (1987), heredero de las teorías de la recepción estética o hermenéutica. La universalidad de la interpretación nos hace poner un foco en este asunto, pues el proceso de autogeneración de la literatura y del arte en general, hacen de ellos productos inagotables de los que emanan distintas miradas que lo completan infinitamente (Gadamer, 1993: 372; Eco 1979: 41).

Esta capacitación se hace posible con la incorporación de elementos audiovisuales donde el flujo del contenido se realizará también a través de diversas plataformas mediáticas que han evolucionado desde la cultura popular de la música, el cine, la fotografía, también los videojuegos o la *machimima*. Nos referiremos para esto al término *convergencia cultural* acuñado por Henry Jenkins,⁶ concepto y modo que interpretado por el profesor en el espacio escolar se convertirá en la herramienta para acercarnos a las lecturas y cuestiones que competen a la competencia literaria. Estas cuestiones quedarán expresadas en la segunda parte de este trabajo. El valor ético de la creatividad en sus diversos planos (lectura creativa, creatividad audiovisual...), la alfabetización digital, el aprender con distintos recursos que convergen en diversas plataformas que la propia cultura ha generado canalizarán en el espacio escolar el horizonte compartido con la tradición e historicidad de los textos. Pues no podemos comprender lo que no nos pertenece si no lo convertimos en nuestro propio lenguaje, creando una nueva interpretación que sí nos pertenecerá como verdad.

Las herramientas diversas de los medios de comunicación implican en numerosos casos abrir el proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversión y la acción creativa propia del alumno.

Divertirnos suma resultados con el concepto “jugar con”, la participación o los entornos

⁶ Henry Jenkins es catedrático de humanidades y fundador y director del Programa de Estudios Mediáticos Comparados del MIT.

participativos propician un aprendizaje ligado a la cooperación que es a la vez un diálogo constante, fundamento medular en la teoría hermenéutica de Gadamer como veremos. El diálogo entre personas o culturas, entre el texto y el lector son el fundamento de la verdad asida por el individuo en cada comprensión y meta del conocimiento. El profesor guiará y posibilitará a alumnos motivados la interpretación de los textos como una suma de infinitas lecturas posibles en ese entorno compartido, que ayuden a comprender la diversidad cultural y a nosotros mismos en contacto con el mundo que nos rodea (cf. Eco: 1979, 20).

De esta manera, sustentaremos la importancia de los entornos lúdicos en el aprendizaje y en nuestras experiencias que nos conforman. La ludificación o el Aprendizaje Basado en Juegos cerrarán un capítulo de profundización y diferenciación entre los términos y metodología que usan mecanismos del juego para motivar el aprendizaje. El ser humano, el niño, el aprendiz, necesita del juego, alterna con las máscaras de lo real e irreal, del “como si” y estructura la propia materia rompiendo los límites de la verosimilitud. Siendo conscientes de la necesidad de eficacia en los entornos del aprendizaje y enseñanza de nuestra materia, nutriremos esta reflexión con una propuesta de actividades basada en la facultad de la “jugabilidad” y el aprender divirtiéndonos.

Los mecanismos de la participación y el conocimiento humano, la inteligencia colectiva y la convergencia cultural, que parten en sí mismos de la propia esencia de la poética, pueden fomentar nuestros conocimientos y ampliar lo que sabemos compartiendo recursos y mecanismos en entornos formales o desde la informalidad o la práctica de estos *serious games* que han evolucionado desde la incorporación de los videojuegos en las aulas hasta las dinámicas de los juegos de *rol*. La literatura, en este sentido, nos proporciona un campo de estudio inmejorable para explorar las actuales estructuras de comunicación que a su vez se convierten en los actuales mecanismos y recursos para fomentar y concebir un proceso de aprendizaje cultural y literario basado en la interacción y recepción. Basado en comprender de forma global y no aislada, desde los temas y centros de interés del alumno: el miedo, la muerte, el amor o el humor, activarán las

distintas competencias del aprendiz, tomando como punto de partida o hilo conductor estos motivos que inciden en el desarrollo no solo de la competencia lingüística u otras, sino, teniendo en cuenta también la inteligencia emocional y el plano espiritual, en el desarrollo de su madurez, al que se enfrentan.

Situar a los alumnos en un proceso de conocimiento desde la vivencia de su propia identidad, en su realidad compleja para explicar a nivel cognitivo y epistemológico el manejo de conceptos, implica en sí mismo el hecho de realizar una comprensión, de la vida y del ser. Decía Gadamer (1900) que solo “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” lo que deja abierto un mundo infinito de difícil asimiento, puesto que su famosa frase evidencia una parte que no se puede comprender del todo, oculta en la tradición misma de la que parte. Pese a eso, la frase, estandarte de la hermenéutica y de la verdad en la comprensión, irradia una luz de futuro: la posibilidad de una cultura donde se hayan abandonado las viejas obsesiones por la “realidad”, la “objetividad” o las discusiones eternas entre “ciencias” y “letras”, donde las personas trataremos con lo único que tenemos, las palabras, sin querer tener razón y sin querer ser poseedores de una única verdad (cf. Gómez, 2001: 12). Así, nuestro objetivo facilitará la perfectibilidad de los saberes, estrategias o recursos lingüístico-culturales que se activan por medio de la recepción literaria (cf. Núñez 2009: 142; cf. Mendoza, 1999:18), en definitiva, persigue contribuir a un mejor desarrollo y comprensión de algunos hechos literarios y la lectura, bajo el fundamento ineludible de leer comprensivamente y comprender “ser”.

1.2 Metodología empleada

La metodología empleada en el desarrollo de esta investigación parte del modo usual que el ámbito de la Filología y en general de las Humanidades posee para crear un estudio riguroso: la lectura pausada y reflexiva de numerosos artículos y libros de los materiales elegidos. Así mismo la propia reflexión de la práctica docente en las aulas de Secundaria, la observación y análisis de carencias y elementos constructivos del aprendizaje también constituye una fase fundamental de

este trabajo, que se completa con la confrontación de ambos frentes teórico-prácticos: la mirada crítica sobre los distintos textos y obras, autores significativos que comprenden esta investigación y su asimilación en el proceso educativo. La concreción de la bibliografía seleccionada en la parte teórica y sustento de este trabajo, la teoría hermenéutica desde la reflexión educativa y la práctica de las herramientas y medios llevados a cabo en el aula durante varios años han ido configurando el proyecto, fruto de la experimentación y una profunda reflexión. Por otro lado, el cotejo de distintas investigaciones en el ámbito de la innovación educativa, revisión de proyectos y la experiencia propia puesta en práctica en aulas de distintos centros educativos complementan mi bagaje.

PARTE I. La hermenéutica: definición, origen y concepción actual

Capítulo 1. ¿Qué es la hermenéutica?

Hablar de hermenéutica es, sin duda, hablar de una disciplina provista de una ya larga historia, que desde la antigüedad hasta la posmodernidad ha fluido compleja en sus límites y definiciones. Nació como “ciencia” o “arte” fruto de elevar el deseo de comprensión al estatuto de reflexión sistemática (cf. Recas, 2006: 21). En el *Diccionario de filosofía abreviado* de la editorial Sudamericana de Buenos Aires, (1997), Ferrater Mora designa el concepto de hermenéutica como “expresión de un pensamiento” o “interpretación literaria” o averiguación del sentido de las expresiones empleadas por medio de un análisis de las significaciones lingüísticas expresión verbal” o “interpretación doctrinal, en la cual lo importante no es la expresión verbal, sino el pensamiento”.

En el trabajo *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*, de Richard E. Palmer, publicado en 1969, por Northwestern University Press, basaremos y concretaremos la experiencia hermenéutica a través de algunos conceptos e hilos conductores que diversos expertos en la materia resaltan como fundamentales en sus estudios.

1.1 Sobre la experiencia hermenéutica

1.1.1 *La experiencia hermenéutica es intrínsecamente histórica.* El encuentro con la obra de arte o texto literario es histórico, ya que percibimos una idea engañosa sobre la historia, la comprensión, el lenguaje y el estatuto mismo de la obra literaria. Este fallo es consecuencia de la imperante falta de conciencia histórica.

1.1.2 *La experiencia hermenéutica es intrínsecamente lingüística y dialéctica.* El lenguaje permanece incluido en el concepto de “lingüisticidad”, es decir, no como herramienta de una conciencia manipuladora, sino como medio a través del que un mundo viene a

permanecer delante de y en nosotros. Los frutos de este hecho solo se pueden recoger cuando la experiencia se concibe no como la conciencia que percibe los objetos, sino como la comprensión que encuentra la autocomprensión.

1.1.3 *La experiencia hermenéutica es ontológica.* Unida a la función ontológica del lenguaje y la comprensión, pues ambos revelan el ser de las cosas. Sin embargo, no revelan al ser como un objeto frente a lo subjetivo, sino que iluminan el ser al que ya pertenecemos.

1.1.4 *La experiencia hermenéutica es un acontecimiento del lenguaje.* La literatura se concibe como experiencia de un acontecimiento y no como un simple conocimiento conceptual, ya que, el encuentro con el ser de una obra no es estático sino que está inmerso en todo tiempo y temporalidad.

1.1.5 *La experiencia hermenéutica es “objetiva”.* Según la concepción derivada de la Ilustración que luchaba contra el fanatismo y con cierto carácter de aceptación ingenua de la tradición, se puede creer que la objetividad es el medio por el cual el conocimiento conceptual no se ve afectado por nada que la luz de la razón no pueda verificar mediante el experimento. Sin embargo, lo que se entiende aquí no es una objetividad científica sino una objetividad verdaderamente histórica. Lo que aparece no es una entidad diferenciada que se imagina para emitir un significado de alguna forma fuera del tiempo y de la historia. Más bien al encontrarse las resistencias de nuestro mundo, que moldeamos, formamos y controlamos, nos movemos y adaptamos a las formas en las que nos ha sido entregado históricamente, es decir, dentro de una tradición de formas de comprender y ver la realidad. Es importante resaltar en este punto que la palabra apropiada para señalar la relación del hombre con el mundo, el lenguaje y la historia no es “usarlos” sino participar en ellos. Formamos parte de nuestra historia y de nuestro lenguaje. Conformamos el mundo y la actividad lingüística. El lenguaje no es la herramienta sino el modo en que el ser puede venir a aparecer. La base de la objetividad se encuentra, no en la subjetividad

del hablante, sino en la realidad que accede a la expresión en y a través del lenguaje. En esta objetividad la experiencia hermenéutica encuentra su fundamento.

- 1.1.6** *La experiencia hermenéutica de ser dirigida por el texto.* El texto, completamente análogo a un compañero de diálogo, necesita nuestra ayuda para poder hablar. Debemos ver esta ayuda o tarea de interpretación como “comprensión”. La comprensión es más abierta cuando se concibe como algo capaz de ser poseído por el ser más que como una conciencia de captación autosuficiente, como un acto de unión amorosa que hace permanecer todas las posibilidades del intérprete y del texto, compañeros en el diálogo hermenéutico.
- 1.1.7** *La experiencia hermenéutica comprende lo que se dice a la luz del presente.* Toda interpretación implica una aplicación al presente, invita al intérprete por lo que no es solo una tarea taxonómica de reconstrucción y restauración filológica. La interpretación invita a salvar la distancia histórica entre su horizonte y el del texto. El origen hermenéutico en la teología y el derecho podrían ser útiles modelos para guiar a la interpretación literaria hacia la conciencia histórica que se ha perdido.
- 1.1.8** *La experiencia hermenéutica es una revelación de la verdad.* El intérprete no puede (sin esta base objetiva mencionada en el punto anterior) dar sentido a la realidad sin una nueva definición de verdad, la naturaleza de lo que se quiere decir aquí y ahora por revelación de la verdadera en sí misma. Por lo que la verdad no puede concebirse como una correspondencia de la afirmación del hecho, sino que la verdad es más la aparición dinámica del ser a la luz sin ser total o inequívoca. La verdad hermenéutica no es conceptual, ni es hecho, sino que ocurre.
- 1.1.9** *La estética debe ser deglutida en la hermenéutica.* El momento estético debe definirse no en términos de placeres basados en la forma sino que lo que hace que verdaderamente una obra de arte se concrete y permanezca en el devenir es la interpretación del mismo. Es decir, el separar el elemento estético de la experiencia hermenéutica crea ideas engañosas,

siendo imposible este momento estético si no se entiende como un encuentro interpretativo total.

1.2 Sobre la superación del esquema sujeto-objeto y la autonomía de la obra de arte

El reto más importante para la interpretación literaria consistiría en trascender el esquema sujeto-objeto, ya que la obra tiende a ser colocada a cierta distancia del intérprete. El testimonio del autor en cuanto a su intencionalidad no es una prueba admisible por su subjetividad. El interés está en la “cosa dicha” no en las intenciones, en el texto una realidad es traída a construirse.

1.3 Sobre el método y los métodos: el punto de partida de la interpretación literaria.

El método es un esfuerzo para medir y controlar por parte del intérprete. El método es una forma de dogmatismo, que separa al intérprete de la obra, que permanece entre él y la obra y le impide que la experimente en su plenitud. La forma analítica de ver el texto es aportar oscuridad al texto.

La separación de la idea o el tema de su forma material es puramente una actividad reflexiva, así, no es válido afirmar que el elemento estético de una obra pertenece a su forma independientemente de los elementos no estéticos. La separación de los elementos estéticos de los no estéticos se convierte en un juego de palabras basado en definiciones erróneas. El significado o contenido de la idea no se puede separar de la forma ya que no lo hace desde el primer momento del encuentro estético.

El punto de partida para la interpretación literaria debe ser el acontecimiento lingüístico, experimentar la obra, escuchar lo que la obra dice, el poder de su expresión, no la forma, es nuestro punto de partida. Su brillo es el poder de la verdad de ser. El artista, el escritor tiene en el uso de los materiales y las formas, de las figuras literarias, de su color y su sonido, la capacidad de dar luz para traer la verdad de lo que es el texto.

Así, el amor a la literatura es una receptividad al poder expresivo de la misma. La tiranía del dominio conceptual tampoco es amor, sino un asfixiar y proteger sin dar luz y verdad.

No es el intérprete quien capta el significado del texto, sino que el significado del texto lo captura a él. Así, y esto es importante, cuando vemos una obra, un juego⁷ o una novela no permanecemos por encima como un sujeto que contempla un objeto, sino que nos quedamos absortos en el movimiento interior, somos capturados. No podemos olvidar este fenómeno hermenéutico por la influencia del acercamiento tecnológico de la literatura, no podemos vernos como dueños y manipuladores de la situación.

El arte es arte cuando trae un mundo a permanecer ante uno, y el buen arte contiene tal plenitud de la verdad⁸ del ser que uno encuentra su propio horizonte produciéndose la originalidad de la comprensión, siendo el encuentro con el texto experiencia, en el sentido más profundo de la palabra.

Leer una obra no es ganar conocimiento conceptual mediante la observación o reflexión. Leer una obra es un derribar y abrir el modo de ver anterior, es interpretar un mundo y un contexto desde la comprensión, la obra permanece fija y se imprime en nosotros cambiándonos.

Los métodos actuales para intentar “comprender” una obra literaria tienden a funcionar con definiciones de comprensión conceptuales que no son ciertas para la experiencia hermenéutica. No escuchan a la obra sino que la examinan minuciosamente. La interpretación literaria no debe poseer el análisis formal aristotélico, ya que el proceso de entender una obra es más un proceso dialéctico socrático, con un avance en la idea mediante preguntas y respuestas, preguntas reales que surgen del autocuestionamiento, de admitir la propia incertidumbre de uno mismo.

El método recibe su validación si funciona, si una obra de arte, como acontecimiento que

⁷ Obsérvese la relación y la similitud entre juego y novela, ambas susceptibles de ser interpretadas, el lector como participante del texto, como jugador que acepta unas reglas ya que no tiene el poder de intervenir para alterar la fijeza del texto.

⁸ Obsérvese como se habla de la originalidad y verdad en la fusión de horizontes, teoría gadameriana que desarrollaremos más adelante como método de comprensión textual.

revela un mundo, retrocede y se escapa de los métodos actuales.

La hermenéutica, por lo tanto, designa el arte y la ciencia de la interpretación de los textos, nació como arte y como ciencia, como disciplina exegética fruto del deseo anhelado de elevar la comprensión al estatuto de reflexión sistemática. Estas líneas de trabajo pretenden hacer presente una necesidad en los procesos educativos, una demanda que es el fundamento de toda educación de calidad e integral, hacer de los alumnos individuos reflexivos capaces de trascender y comprender la realidad para integrarse como sujetos útiles en la sociedad en la que les ha correspondido desarrollarse.

La hermenéutica nació como instrumento frente a la incompreensión textual y sus dificultades, por lo que se halla intrínsecamente unida, radical y hondamente al lenguaje. Esto es así porque el entramado semántico que ponemos en uso al comunicarnos no es absolutamente diáfano para nuestros interlocutores. La incertidumbre de la claridad sobre nuestro mensaje tiñe el canal sin conseguir lo fundamental del proceso: la comunicación. Los recursos de los que dotamos al mensaje a veces no son, ni fundamentalmente ni explícitos ni sistemáticos (cf. Recas J., 2006: 21).

Haremos un recorrido desde la hermenéutica clásica hasta los conceptos de *verdad* y *método* en Gadamer, observando la evolución de la doctrina, sin duda, en algunos sentidos no dista (esta de la antigüedad) de la gadameriana, en cuanto a su sentido último: perseguir con una normativa de los textos eminentes unos criterios para una comprensión cultural, cuyo papel reside en dar sentido al mundo y en orientar nuestra acción. Sin duda, una definición de hermenéutica que conecta con el eje vertebrador de una lineal estratégica vital en las escuelas.

Así, la hermenéutica es la filosofía de los nuevos tiempos -dice Gianni Vattimo-, ya que esta necesidad de comprender constituye un núcleo esencial de toda vida humana, sencillamente es el arte de comprender al otro, de comprender otra sabiduría y como guía, el diálogo. Nos acercaremos a la visión canónica del concepto partiendo de las múltiples y complejas ideas de este concepto en la antigüedad en el capítulo titulado “Tras los pasos de Hermes”, trataremos de

dar luz a este concepto ambiguo en sus orígenes pasando por los ciclos históricos que le siguen exponiendo sus rasgos más característicos en el Medievo, renacimiento, Reforma, racionalismo e Ilustración, además de la etapa romántica. Concluiremos con la profundización de la hermenéutica crítica, cumbre de la tradición en la obra ya citada *Verdad y Método* de Hans-Georg Gadamer. Nos adentraremos en su biografía y fundamentos abordando el significado y su obra, sin perder la perspectiva de que esta ciencia alimenta los fundamentos didácticos y metodológicos. Diría el autor de *Verdad y Método*: “El arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino captar aquello que en realidad ha querido decir” (Gadamer, 1995: 62). Este es el fundamento principal para guiar la comprensión que aquí nos compete como docentes y así comprender las lecturas en nuestro entorno educacional, desde una perspectiva, una situación, haciendo del texto un principio de incertidumbre (Rivera y Civís, 2008: 140) y susceptible de ser interpretado y a su vez expresado.

Capítulo 2. El surco de la hermenéutica

El surco del arado de Caín.

El rocío en la hierba del Paraíso.

Los hexagramas que un emperador descubrió en el caparazón
de una de las tortugas sagradas.

Las aguas que no saben que son el Ganges.

El peso de una rosa en Persépolis.

El peso de una rosa en Bengala.

Los rostros que se puso una máscara que guarda una vitrina.

El nombre de la espada de Hengist.

El último sueño de Shakespeare.

La pluma que trazó la curiosa línea: *He met the Nightmare and her name be told.*

El primer espejo, el primer hexámetro.

Las páginas que leyó un hombre gris y que le revelaron que
podía ser don Quijote.

Un ocaso cuyo rojo perdura en un vaso de Creta.

Los juguetes de un niño que se llamaba Tiberio Graco.

El anillo de oro de Polícrates que el Hado rechazó.

No hay una sola de estas cosas perdidas que no proyecte ahora
una larga sombra y que no determine lo que haces
hoy o lo que harás mañana.

(JORGE LUIS BORGES, *La Trama*)

2.1 Tras los pasos de Hermes

Sería Gerhard Ebeling (1959: 24) quien daría tres significados del concepto de hermenéutica: “El significado del vocablo debe buscarse en tres direcciones: afirmar (expresar), interpretar (explicar) y traducir (hacer de intérprete), no se trata de establecer cuál de esos significados es, lingüística e históricamente, el prioritario. Se trata de las modificaciones del significado de “llevar a la comprensión”⁹, de ahí que también se deduzca y defina hermenéutica como una indagación sobre la comprensión.

⁹Véase en G. Ebeling, “Hermeneutik” en *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, vol.3, Mohr, Tübingen, 1959, pág. 24, una explicación más extensa y pormenorizada de estas tres claves en la definición del concepto.

Estas tres direcciones de significado se encuentran ya presentes en su raíz etimológica y mitológica, el verbo griego *hermeneuein* y sus sustantivo *hermeneia* hacen referencia a Hermes y su función como mensajero de los Dioses.¹⁰ Pese a la controversia en la relación de ambos términos, son, sin embargo, evidentes las coincidencias y la asociación entre ambas palabras que hacen útil su claro paralelismo.

Así, la hermenéutica nació con una intención práctica, ya que la actividad de Hermes no era de ningún modo contemplativa, sino que suponía una acción y movimiento en su tarea de trasladar a los hombres los requerimientos más divinos. Ha sido una teoría práctica y pretende seguir siéndolo en el siglo XXI, con el esclarecimiento de pasajes oscuros dictados en todo caso por fuentes menos divinas, pero a la vez igual de inabarcables para muchos receptores. Gadamer afirmó a este respecto sobre la practicidad hermenéutica: “La gran tradición de la filosofía práctica pervive en una hermenéutica que tiene conciencia de sus implicaciones filosóficas”¹¹.

Los griegos veían a Hermes como el intermediario ante los dioses, un mediador e intérprete entre la oscura voluntad divina y nuestra fragilidad humana. Hermes había descubierto el lenguaje y la escritura, instrumentos que hacen posible la comprensión (cf. Recas Rayón, 2006: 36). Todos los sentidos de “*hermeneuein*” y “*hermeneia*” tienen como denominador común esta tarea de la comprensibilidad de lo ambiguo. Distintos mitos o sentencias órficas, fragmentos bíblicos (incluidas sus parábolas y simbolismos)... han representado desde la antigüedad el centro de trabajo de la hermenéutica, así, es una función la de revelar la verdad no evidentemente manifiesta en un principio.

La primera de las direcciones del significado de “*hermeneuein*” era la de expresar o decir, o

¹⁰ Existe cierta controversia sobre las relaciones semánticas entre “Hermes” y “*hermeneuein*”, señala Maurizio Ferraris citando a Kerényi, como autoridad en la materia, que la relación entre ambos términos es posterior. “No tiene en cambio ninguna relación lingüístico-semántica, a parte de su semejanza fonética con Hermes” (Kerényi, *Orígene e senso dell'ermeneutica*, 1963, pág.133, citado por M. Ferraris, *Historia de la hermenéutica*, Akal, Barcelona, 2000, pág. 9.)

¹¹ H.G. Gadamer, “Hermenéutica como filosofía práctica”, en *La razón en la época de la ciencia*, Alfa, Barcelona, 1981, pág. 80. Afirma a este respecto práctico de la hermenéutica: “En este ámbito propiamente dicho de la experiencia hermenéutica, acerca de cuyas condiciones tiene que dar cuenta una filosofía hermenéutica, se confirma el parentesco próximo de la hermenéutica con la filosofía práctica. Está por lo pronto el hecho de que la comprensión, exactamente igual que el actuar, sigue siendo siempre un riesgo y no permite nunca la simple aplicación de un saber general de las reglas para la comprensión de enunciados o textos dados”.

afirmar, siempre en relación con la función anunciadora de Hermes, por lo que expresaba llevar un mensaje para ser comprendido. Así para Platón, sin embargo, el hermeneuta como intermediario ocupaba una posición secundaria (cf. Heidegger, 1987: 110-11). A diferencia de las técnicas críticas, la hermenéutica para Platón no habla de lo verdadero o lo falso sino que solo transmite lo que otros han dicho. Esta tesis, como bien podemos observar en Apel, prefigurará la distinción clásica entre “hermenéutica” y “crítica” albergando así una relevante controversia en el tema que nos ocupa: ¿puede el “intérprete” interpretar las palabras del autor sin presuponer ya desde la propia comprensión de lo que este dice un saber sobre su efectiva verdad o falsedad? (cf. Apel, 1985: 268).

Lo importante de este sentido de hermenéutica en la antigüedad es el concepto como expresión sin ningún propósito de función metodológica de interpretación, la hermenéutica no nace como una teoría de recepción, sino como una práctica de la transmisión y la mediación (cf. Ferraris, 2000: 12).

El significado de hermenéutica como expresión ha tenido una excelente trascendencia como hermenéutica teológica. Así la raíz “herme” está relacionada con los vocablos latinos *sermo* (decir) y *verbum* (palabra), por lo que paralelamente se fortificó con la función de Hermes como el pastor “anunciador” que proclama y media entre Dios y los hombres.

Richard Palmer indica, además de las definiciones aportadas en páginas anteriores, cómo en esta primera dirección que toma el significado de hermenéutica “expresar”, existe un importante matiz respecto al “decir”, “enunciar”, pues se trata de un decir que encierra en sí mismo una interpretación, el estilo de una actuación (cf. Palmer, 2002: 32). Así, se refiere a la manera de expresar algo en el sentido de cargar de personalidad y de autenticidad el mensaje, como cuando una orquesta interpreta magistralmente el *Réquiem* de Mozart o un actor el *Otelo* de Shakespeare, y ¿un profesor en el aula? Desde luego la función mediadora del docente se manifiesta como intermediario y mediador entre el conocimiento y los alumnos, un Hermes moderno que trabaja desde la función expresiva como guía y mediador.

El segundo sentido que aportamos de *hermeneuein* sería el relacionado con la idea de “aclarar”, asunto que resalta el componente discursivo de “hacer comprensible” como movimiento opuesto y a la vez complementario del anteriormente expuesto significado de “expresar”. Por lo que el movimiento no es de dentro a fuera de uno mismo, de su espíritu –así sucedería en el “expresar”– sino, al contrario, recorre el camino del logos al alma, del lenguaje exterior al interior, un diálogo silencioso del alma consigo misma. La conexión que se establece entre el mundo del intérprete y el interpretado es posible porque existe una implicación entre sujeto y objeto, es decir, son complementarios bajo el sustrato de la tradición compartida, de la productividad histórica que se deposita en este logos-lenguaje común que hace posible la interpretación. Así, en el mundo griego el “enunciado” es la traslación al “lenguaje exterior” de ese otro “lenguaje interior” que denominamos pensamiento, lo que siguiendo una denominación platónico-aristotélica, distinguiría entre el logos expresado y el logos pensado (cf. Recas Bayón, 2006: 38).

En el *Peri hermeneías* de Aristóteles¹² se hace uso del concepto de interpretación (*hermeneia*) apareciendo como la primera operación del intelecto cuando este emite un juicio con previsión de verdad, de otra manera dicho, la interpretación no es un proceso *a posteriori* del análisis lógico sino que permanece implícito a él. Explicar, aclarar, es ya intrínsecamente realizar un proceso de interpretación.

El tercer y último de los sentidos de *hermeneuein* es el de “traducción”. Así, interpretar sería hacer inteligible algo que no lo es, convertir en familiar lo desconocido y lejano en nuestro horizonte conceptual y vivencia. Traducir no supone una mera sustitución de términos como en los dispositivos electrónicos, sino que, requiere la vivificación a través de un texto de un universo cultural ajeno, ya que en el lenguaje se sedimenta nuestra propia vivencia del mundo. La grandeza de la interpretación de los textos reside precisamente en abrir esos mundos extraños a nuestro universo de experiencias, o bien, acercarlo a otros universos como en la labor del maestro. Una

¹² En un sentido estricto el *Peri hermeneías* no es un libro de hermenéutica sino de lógica que aborda la estructura del logos apofántico o del juicio que expresa la verdad o falsedad de una oración.

traducción que se da, como bien venimos e iremos justificando, entre el mundo del texto y el del lector.

De cualquier manera, el fenómeno de la traducción toca de lleno el problema hermenéutico con la constatación de un fondo que sobrevuela inalcanzable para la comprensión y con la certidumbre de su sentido provisional o incompleto, es decir, con la traducción llevamos pérdidas o lastres. Además, se añade otra problemática central en este asunto: la distancia temporal. Fundamental sería superarla para obtener una visión global, en la medida en que toda comprensión exige la cercanía que nos permite empaparnos en toda concepción hermenéutica existen soluciones muy diversas: por un lado, la búsqueda de la empatía absoluta con el autor (Schleiermacher), por otro, la total autonomía y objetividad de todo texto (Derrida), hasta la fusión gadameriana de los horizontes del intérprete e *interpretandum* en la que basaremos nuestro marco introductorio.

Jean Grondin considera que este tercer sentido de *hermeneuion* se englosaría en el segundo, puesto que traducir es en cierta manera interpretar, “se trata en ambos casos de un movimiento semejante del espíritu que apunta a la comprensión, solo que uno se dirige hacia fuera y en el otro hacia dentro” (Grondin, 2003: 44, 45).

2.2 La hermenéutica en la Antigüedad y la Edad Media

La expresión hermenéutica¹³ se encuentra por primera vez en Platón en el *Político* 260 d11 y en el *Epínomis* 975 c6. En el primero, el *Político* tiene una función sagrada ya que actúa como técnica mediadora con lo más elevado. En el segundo, *Epínomis*, la hermenéutica aparece relacionada con el arte de la adivinación, saber que sin esclarecer sus posibles divergencias, no puede alcanzar la verdad. Así, la hermenéutica puede situar su origen en la Modernidad, ya que como hoy la entendemos aparece el término en 1643 tal y como lo recoge en Dannhauer en

¹³ Esta breve historia de la hermenéutica recogerá de forma sencilla una evolución de significados y épocas, hacemos referencia al exhaustivo y excelente trabajo que hemos podido manejar de Maurizio Ferraris, ya mencionado, *Historia de la hermenéutica*, Akal, Barcelona, 2000. Su conceptualidad y profundidad amplían esta panorámica que ofrecemos, además de su rigor y minuciosidad.

Hermeneutica scara sive methodus exponendarum sacrum literarum (1643, Augsburgo), al hilo de las necesidades teóricas de la reforma protestante.

En la Antigüedad el grado inalcanzable de método que llegue a la verdad y que lo califique como sabiduría está lejano de la concepción moderna: “puesto que el hermeneuta solo puede comprender lo expresado, pero no puede saber si además es verdad”, así lo expresaba Platón en su obra *Epínomis* (974 e). Ya lo mencionamos en líneas anteriores, esta escasa validez de la hermenéutica aparecía en el pasaje del diálogo de *Ion* de Platón, los poetas como mensajeros de los dioses y esta práctica de transmisión quedaría en la Grecia antigua lejos de cumplir excelsas virtudes epistemológicas, lejos de la función científica y de la aprehensión de la verdad.

La hermenéutica no es *episteme*, de su actividad no se deduce sabiduría sino más bien se emparentaría con el quehacer de un artesano, afirmaría Platón en *Epínomis* (974 e) en cierto tono despectivo: “aun siendo algunas absolutamente necesarias, en verdad primeras, aquel, sin embargo, que gane ciencia en ellas, aunque al principio se le tenga por sabio, hoy, sin duda, ya no se le tiene por tal, y más bien, con semejante ciencia, se cure de ridículo”, seguiría más adelante: “Y así la estructura de las cosas, el arte arquitectónico en su totalidad, la construcción de todo tipo de muebles, el arte herrero y la del que prepara los útiles para los herreros, los artistas prácticos, los tejedores, todo tipo de instrumento, todo esto es útil a la sociedad, pero no vale para nada cuando se hable de virtud. Ni la caza tomada en su conjunto, pese a su variedad y tecnicidad, se puede decir que produzca a su tiempo grandeza de alma y sabiduría. Y ni siquiera la adivinación, ni, en general, el arte de interpretar los oráculos, porque lo que se sabe, se sabe solo de oídas –si es verdad–, no por ciencia” (975 b-c).

Sería en su obra *Definiciones* (414 d1) pseudoplatónicas y sobre todo en Aristóteles donde la hermenéutica se tiñe ya de un carácter más profano. La mediación a la que se hará referencia en Aristóteles se establece ahora bajo el precepto del carácter lingüístico-semántico, siendo la

elocutio la forma de expresarnos o enunciado, es decir, hace referencia al lenguaje en sí mismo¹⁴. Es la forma de dotar de expresión a nuestros pensamientos, el primer sentido al que hacíamos referencia al comienzo del capítulo, *hermeneuein* como decir o expresar. Así, tanto para Platón como para Aristóteles la hermenéutica se sitúa como una teoría de transmisión de mensajes, no concerniente en este momento a las teorías de la recepción textual de las que daremos cuenta más adelante, sino que aluden a una teoría de la expresión que es ya una interpretación –y esto es relevante– en tanto que aquella es la traslación del pensamiento al lenguaje (cf. Recas J., 2006: 46).

En el *Peri-hermeneias* aristotélico (que se basa en hablar sobre la estructura lógica del juicio, todo sea dicho), la oración se ofrece como mera mediadora entre el pensamiento y sus receptores, entre nuestros juicios singulares y su comprensión con los otros. De esta manera, *ermhneia* será la encargada de mediar entre pensamiento y comprensibilidad, que busca traducir el logos interior al logos expresado (cf. Grondin, 2003: 45).

La época helenística apostaría, por lo tanto, por una interpretación alegórica de los mitos, pese a no ser los primeros en apostar por una interpretación racional de la mitología, si lo fueron en ofrecerla al mundo de manera sistemática, con una gran versatilidad desde la herencia y precedentes antiguos que constatan en la tradición interpretativa helénica una conciencia de racionalización del legado mitológico. Especialmente es el mundo helénico cuando se equiparó lo divino con el logos racional, habiendo llegado hasta este punto la filosofía, pues no parecía riguroso adecuar lo divino a acontecimientos demasiado humanos. El lenguaje mítico ya no podía trascender en un sentido literal por lo que requería una interpretación alegórica (cf. Grondin, 2003: 49).

La época latina no aporta grandes cambios en lo que al significado de *hermeneuein* se refiere, seguiría la influencia helenística y platónico-aristotélica de catalogar a la hermenéutica como anuncio. Destacamos a Filón de Alejandría (13-54 d.c.). Su legado nos deja un

¹⁴ Véase *De anima*, II, 2, 420 b 18-20. Aristóteles hace referencia a la unión indiscutible entre hermenéutica y lenguaje.

pensamiento basado en el exacerbado alegorismo de todo lo concerniente al ámbito religioso, así, lo sagrado contenía para Filón nudos indiscutiblemente misteriosos que se reducirían a un plano simbólico para ser descifrados. Este asunto, desde un punto de vista hermenéutico, es relevante pues todo lo concerniente a lo verbal debe ser remitido por conceptos preverbales para poder ser desentrañado (cf. Grondin, 2003: 55).

La influencia de esta alegoresis de Filón se hace patente en Orígenes (185-253 d.c.), padre de la Iglesia junto a San Agustín y Santo Tomás; para aquel, las escrituras guardan un desentrañable misterio que a la vez es expresión de Dios y de su voluntad divina que pretende orientar al hombre en un ascenso de lo carnal hasta el mundo inteligible. Así, su doctrina está destinada a facilitar cánones interpretativos para aprehender las Sagradas Escrituras, muestra de ello, su obra *De principiis*, probablemente la primera indagación sistemática del problema hermenéutico (cf. Ebeling, 1959: 247).

Sin embargo, destacamos de este largo período medieval y de la Antigüedad la figura de San Agustín de Hipona (354-430 d.c.), escritor de filosofía y teólogo, con el que asistimos a la intersección de la tradición oriental y occidental, así, anticipa los planteamientos hermenéuticos (cf. Ferraris, 2000: 23). Dichos planteamientos fueron reconocidos y estimados por Gadamer y también por Heidegger, asumiendo y admirando de las reflexiones agustinianas en *De Trinitate*, en las *Confesiones* o en *De doctrina* y en palabras de Heidegger: “la primera hermenéutica de gran envergadura” (Heidegger, 1988: 12). Para Heidegger Agustín de Hipona tuvo la novedad de reconocer que el sentido de un enunciado no reside en el *actus signatus*, es decir, en la estructura formal, sino en el *verbum cordis*, el logó interno frente al externo mencionado anteriormente. Por esto, sitúan maestro y alumno a Agustín como un precedente excelso de la función hermenéutica. Gadamer por su parte reconoció en el teólogo su trascendente relevancia destacando en su obra maestra *Verdad y Método* la figura de Agustín de Hipona. Gadamer admirará en concreto su idea en torno al concepto de “encarnación” relacionado estrechamente con la idea entre hablar y pensar: a ella –refiriéndose a la encarnación– se debe que el olvido del

lenguaje por el pensamiento occidental no se hiciera en su totalidad. Por lo que el *verbum cordis*, es pues, el espejo y reflejo de la palabra de Dios. Las distintas lenguas no serían más que distintas manifestaciones como lo son las formas trinitarias en las que se hace patente el mismo Dios (cf. Gadamer, 1995: 502-505). El signo lingüístico es tan solo un aspecto contingente, sensible y devaluado por el logo interior, asunto celebrado por Gadamer y Heidegger (cf. Recas J., 2006: 49).

Agustín también recabó importantes pautas para la exégesis de las escrituras, aportó una hermenéutica normativa en su obra *De doctrina christiana*. Frente a Orígenes y la tradición alegórica alejandrina sostiene el primero que la Escritura es clara y comprensible como lo es la voluntad de Dios, lo difícilmente desentrañable se realizaría mediante la comparación o cotejo con otros fragmentos similares o traducciones realizadas. La exigencia de un buen manejo del hebreo o del griego, del contexto histórico, el control de la retórica y sus giros... todo ello componen un numeroso grupo de consideraciones que abrieron un amplio camino que a la hermenéutica le quedaría por recorrer. Después de Agustín de Hipona y la etapa de la Edad Media no surgieron planteamientos novedosos ni destacables en al menos un milenio (cf. Ebellng, 1959: 24), durante el mismo, se siguió la vía abierta y explorada por Agustín de Hipona y teólogos exegéticos.

2.3 El humanismo y la hermenéutica: Renacimiento y Reforma

La importancia de la corriente humanística sobre las teorías hermenéuticas ha sido inmensa. Su enorme influencia en las ciencias del espíritu y en el propio Gadamer hace que adquiriera una categoría fundamental (pese a la resistencia de Heidegger que acusaba al humanismo de “metafísico”)¹⁵. Sin embargo, Gadamer defendía la postura humanista como fortificadora de un núcleo de revalorización del concepto de verdad frente a las pretensiones

¹⁵Véase M. Heidegger, *Carta sobre el humanismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2000: “Todo humanismo se basa en una metafísica, excepto cuando se convierte él mismo en el fundamento de la metafísica”, pág. 23-24. Para Heidegger el humanismo cerraba la puerta a la verdadera formulación de preguntar por el ser.

exclusivistas que la ciencia moderna planteaba (Recas J., 2006: 50).

Señalaremos resumidamente las claves esenciales por las que la relevancia del humanismo influyó en el desarrollo sistemático de la hermenéutica, para así evidenciar su importancia:

1. La revitalización de la retórica como soporte de un ideal integral de cultura al estilo de la *paideia* griega.
2. La entronización del valor de lo “clásico” como un modelo siempre con capacidad de actualizarse.
3. Una fuerte consciencia del valor de la interpretación como mediación del distanciamiento entre pasado y presente.
4. La defensa de la filología y la historia como elementos sumamente esenciales para la comprensión de la tradición.
5. Una elevada concepción práctica del saber frente a los saberes técnicos, lo que influiría en el desarrollo de las ciencias del espíritu y la hermenéutica moderna en general.

Lutero jugó un papel incuestionable en la historia de la hermenéutica, pese a no ser un estimable teórico (su concepción sobre la hermenéutica debemos deducirla de sus escritos poco obvios en este sentido). Su importancia se debe a potenciar la apertura de la hermenéutica inaugurando el más vasto período del desarrollo de la misma como revelan nombres asociados a esta tradición: Flacius, Schleiermacher, Dilthey, Bultmann, Ebeling, citados algunos en este trabajo en más de una ocasión. Lutero, como ningún otro, centró las bases de la hermenéutica frente a numerosos ataques de los teólogos tridentinos. Defendió Lutero la claridad de la Escritura, decir lo contrario le parecía incluso ofensivo para el creador, pues llevó hasta el extremo la autonomía del cristiano en la escritura de los textos sagrados sustentada en la análoga autosuficiencia de los mismos y de su literalidad. Es asumible, de esta forma, que la relevancia hermenéutica en época luterana surge imparable en la tormenta de los opositores a tales afirmaciones que él mismo generó más que en sus propios desarrollos teóricos.

Hemos nombrado en líneas anteriores a Flacius, Matthias Flacius Ilyricus (1520-1575) el

primer autor de una hermenéutica protestante con su obra *Clavis scripturae sacrae* (1567). Flacius con una formación filológica y teológica excelente y rigurosa se propuso ofrecer las claves para esclarecer los pasajes más complejos de la Biblia. Dicha complejidad no reside en el texto en sí mismo, sino que según el filólogo, se sustentaría en nuestra propia ignorancia gramatical y lingüística. Flacius (1719 citado en Ferraris, 2000) diría:

“Cuando te dispongas a la lectura de un libro, haz desde el principio, en la medida en que sea posible, de modo que tengas bien claros y sabidos, en primer lugar el punto de vista, el fin o la tendencia del entero escrito: cosas todas que son como la cabeza, el pecho, las manos, los pies, etc. Así pues podrás considerar cuidadosamente cómo está constituido ese cuerpo, cómo comprende en sí mismo todos aquellos miembros, de qué modo tantos miembros o partes constituyen conjuntamente ese cuerpo único, cuáles son la correspondencia, la armonía y proporción de los miembros individuales tanto entre ellos como con respecto al entero cuerpo, y en particular, con respecto a la cabeza”¹⁶ (43-44).

2.4 La hermenéutica en el Racionalismo y la Ilustración

El debilitamiento del humanismo ya en el siglo XVII suscitó y culminó en un novedoso espíritu racionalista al cobijo del debilitamiento de la tradición y, por ende, del canon clásico que progresó en la consabida autonomía del racionalismo. Los influjos de las corrientes matemáticas en clave de investigación naturalista influyeron también en el dominio de una lingüística objetivable y analíticamente comparada. Pese a estar aún lejos de los ideales del positivismo decimonónico que se oponían a la perspectiva humanística, no se libraba la corriente racionalista de modificar preceptos humanísticos tan a favor de la hermenéutica.

Se vertieron en el campo filosófico dos formulaciones paradigmáticas el *Novum Organum* (1620) de Francis Bacon y el *Discurso del método* (1637) de René Descartes, desde el empirismo la primera y desde el racionalismo la segunda. Debilitaron la fortaleza hermenéutica fraguada en décadas anteriores, pese a no ofrecer una clara opción frontal con el humanismo. Además otros

¹⁶ Véase con mayor amplitud las ideas de Flacius en su obra *De ratione cognoscendi sacras literas* (1719). Defendería el sentido último de este círculo hermenéutico entre la cabeza y los miembros a los que hace referencia, como respuesta al problema del oscurantismo de los textos sagrados, debiendo ser interpretados con un sentido más global.

autores como Dannhauer, Chladenius, Meier, el pietismo de Rambach, la aportación de Spinoza con su *Tractatus theologico-politicus*, el neohumanismo de Vico y los posilustrados Michaelis y Heine (cf. Recas Bayón, 2006: 54) siguieron ahondando en las cuestiones concernientes a la interpretación.

J.C. Dannhauser (1603-1666) utilizó ya en el título de su obra *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum* (1554), el término hermenéutica. En ella siguió los pasos del *Peri hermeneias* de Aristóteles, y si bien, su método solo fue programático, analizó el sentido del enunciado independientemente de si fuera verdad o falsedad como criticaban los filósofos griegos. Este proyecto mantuvo cierta notoriedad en los círculos racionalistas del s. XVII y XVIII. Destacable sería también la aportación de Chladenius con su distinción entre dos tipos de reglas, unas, las que enseñan a razonar y, otras, las que están orientadas a hacernos comprender adecuadamente, es decir, hermenéuticas, tarea universal la de esta última, pues no hay ciencia que quede al margen de tan alta encomienda. Será Chladenius el autor de la primera obra hermenéutica en alemán, a la que tantas en esta lengua le seguirán en años posteriores. En ella, *Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften* (Introducción a la correcta interpretación de discursos y escritos razonables, 1742), se elabora una cuidada clasificación de las llamadas “oscuridades textuales”, declarándose propia de la hermenéutica solo la que procede del trasfondo histórico o factual que rodea al texto. Esta hermenéutica sitúa por primera vez y claramente el factor pedagógico en primera línea, la hermenéutica como arte para explicar este trasfondo. Una doble faz se sitúa en este asunto que debemos tener en cuenta: “si por un lado el intérprete debe aprehender objetivamente el sentido literal del texto, y en eso reside su universalidad (de nada sirve reconstruir las intenciones del autor), por otro lado, tiene plena libertad frente a la tradición, es más, representa una perspectiva o punto de mira irreductible a cualquier otra” (Recas Bayón, 2006: 55). Más tarde Gadamer atestiguará la indiferencia que supone conocer al autor para lograr una comprensión certera, pues su teoría de “fusión de horizontes” cuenta con la comprensión contextualizada del intérprete.

El *Ensayo de un arte general de la interpretación* (1757) de G.F. Meier constituirá el último proyecto de hermenéutica de la época racionalista. Meier supone un avance respecto a otros hermenéuticos, en un sentido global de universalización, ya que abarca no solo los textos en el sentido interpretativo sino que asume en el proceso todo signo artificial o natural. Universal significaría en este contexto que todo en este mundo es signo y que cada signo remite a la conexión universal de todos los signos, no estando alejada esta postura del racionalismo puesto que, nada es más racional en el mundo que todo remita a algo (cf. Grondin, 2003: 93).

Sin embargo, estos proyectos de universalización hermenéutica no prosperaron en exceso en la época ilustrada donde el triunfo de la razón bañaba todas las teorías del pensamiento. Junto a estos intentos generalistas coexistieron ciertos intentos hermenéuticos basados en disciplinas teológicas y jurídicas que pretendían no tanto buscar la verdad objetiva en las escrituras como tratar de aprehender su altura moral y espiritual¹⁷ (cf. Recas Bayón, 2006: 57). No podemos pasar sin nombrar a otros autores y sus trabajos hermenéuticos como lo fueron A. H. Francke (1717) con *Praelectiones Hermeneuticae*, o J.J. Rambach (1723) con su escrito *Institutiones Hermeneuticae*, que siguieron esta línea teológica entre el objetivismo del protestantismo ortodoxo y el psicologismo posterior.

Una parada especial y en mayor profundidad se merece los postulados de Spinoza que representarán el cambio más significativo en la concepción hermenéutica en la Ilustración y el racionalismo. Su *Tractatus theologico-politicus* aunque ubicado en la hermenéutica bíblica, desborda este ámbito hasta rebasarlo. Spinoza además de no perseguir la aprehensión de un sentido objetivo en las Escrituras, no era partidario de superponer a la literalidad del texto glosa precepto alguno que no resulte evidente por sí mismo. La interpretación debe deducirse de la evidencia de su propia historia y establecer su verdadero sentido de verdad moral que así sería común y posible de expresar en términos familiares (cf. Spinoza, 1976: 157). Ahora bien, en cuanto a los

¹⁷ Nos recuerda Gadamer a este respecto que Oitegner se centra en la comprensión de la Sagrada Escritura, sin hacer uso de las matemáticas que no tienen nada que aportar. Pretende un método distinto al que llamó “generativo”, exponer la Escritura como una “siembra”, dice, con el fin de que crezca la justicia universal. (cf. Gadamer, 1992: 58).

pasajes que no son del todo comprensibles o se realiza dicha comprensión con mayor dificultad, propone Spinoza recurrir a la mentalidad del relator.

Spinoza puso los pilares de una hermenéutica secularizada de la Biblia por su defensa de su libre interpretación, ya que para él pertenece “al derecho de cada uno” (Spinoza, 1976: 178). Así defendió la interpretación de los textos sagrados desde un punto de vista filológico e histórico: “el método de interpretar la Escritura, no solo no difiere del método de interpretar la naturaleza, sino que son perfectamente iguales” (Spinoza, 1976: 156), cabe imaginar que Spinoza hablaba y escribía desde el resguardo de la libertad de una Holanda en el siglo XVII.

Otra figura destacable del racionalismo será Giambattista Vico (1668-1744). Personaje peculiarísimo y original, rebelde y *outsider* de su época que se propuso restaurar con nuevos instrumentos la tradición retórico-humanística. Su rechazo hacia el cartesianismo y el paradigma mecanicista predominante lo situaron como defensor del fundamento retórico-práctico de todo saber (cf. Recuas Bayón, 2006: 58). Señalará como ningún otro los límites de la ciencia natural emergente; dichos límites sitúan al otro lado de la línea de ciencia, metodología y matemática el cultivo de la sabiduría antigua (entiéndase, al cultivo de la *elocuentia* y la *prudencia*). Además reconoce y aprecia la formación del *sensus communis* que sitúa a la humanidad en el justo punto para instaurarse el sentido de comunidad (cf. Gadamer, 1992: 50).

Vico argumenta contra la concepción cartesiana del saber desde su teoría del *verbum factum*. El evidente rechazo cartesiano de toda mediación histórico-cultural, en definitiva, la mediación hermenéutica del conocimiento, queda sofocado por Vico con una teoría práctica, asimilando el conocimiento solo a lo que hemos realizado por nosotros mismos, mediado por la tradición con la que ya de hecho se cuenta desde un principio. Esta teoría de Vico “ya era un *topos* humanístico, retomado después por las metafísicas barrocas pero en un sentido que justificaba la *mathesis universalis* contra la tradición histórica: la matemática sería la imitación (la única posible) del arte creativo de Dios por parte del hombre” (Ferraris, 2000: 64). Pese a estas afirmaciones precedentes, Vico reacciona contrario a esta idea, ya que el pensamiento de

Descartes enfrenta al sujeto con el mundo natural. En Vico el decurso histórico no sucederá, pues se puede alcanzar la realidad de las ideas claras si las identificamos como propias y así conocer su verdad. *Verbum et factum convertuntur*, adquiere de esta manera un pleno significado hermenéutico en el marco de las ciencias históricas (cf. Recas J., 2006: 60), brújula en su proyecto de una “ciencia nueva”.

En la hermenéutica ilustrada en letras alemanas debemos destacar dos nombres Johann David Michaelis (1717-1791) y Christian Gottlob Heyne (1729-1812). Michaelis representa el ideal de hombre enciclopédico, ideal de la época ilustrada. Su mirada retrospectiva hacia los clásicos integrándolos en las adquisiciones etnológicas, lingüísticas, históricas y jurídicas perfeccionadas por la mirada racional del siglo XVIII. Por su parte Heyne siguió con el propósito racionalista de secularización de la dialéctica ilustrada, ahora, centrándose en la mitologización que no fue vista negativamente ni de forma contradictoria para la lectura de la Biblia. Para ambos, la Biblia en clave de mito es fundamental para la corriente estético-expresiva (cf. Ferraris M., 2000: 73; Recas J., 2006: 60). Heyne y Michaelis rodaron un camino transitado por el mito como germen de la filosofía y modo de expresión de una verdad primigenia y oralmente transmitida.

2.5 La estela postilustrada y Romanticismo

El flujo de conciencia hermenéutica que transita desde el final de la Ilustración hasta las primeras luces del Romanticismo aparece encumbrado por la idea de lo “trascendental” en la fortaleza del lenguaje. El lenguaje como fuente común de la razón y la revelación, ese nexo indiscutible entre lenguaje, razón y nuestra condición humana propicia una fresca mirada hacia el pasado y una nueva actitud hermenéutica, en palabras de Herder, alejada de la extraña erudición de la superioridad moderna.

Karl Wilhelm von Humbolt (1767-1835) subrayará el mencionado nexo entre lenguaje y razón desde una perspectiva etnolingüística y lingüística comparada, se debe esto a la enorme

dependencia entre el pensamiento y la palabra, ya que se hace evidente asumir que las lenguas no son propiamente medio para expresar la verdad de forma autónoma sino que nos ayudan a descubrir la verdad. La lengua como eco que vibra en la común naturaleza humana. La lengua se establece el *apriorismo* histórico de la comprensión (*vid.* Ferraris. M., 2000: 117; Recuas J., 2006: 61).

Friedrich August Wolf¹⁸ (1759-1824), destacado filólogo clásico y relevante hermeneuta, concibe la hermenéutica como una ciencia que se prescribe bajo unas reglas con las cuales se reconoce el significado de los signos. Wolf llevó, por lo tanto, al terreno de la semiótica la hermenéutica y, además, sin el sustento de la teoría leibniziana anteriormente mencionada, fijó el objetivo de “una hermenéutica en la comprensión de la intención del autor” (1831, Wolf F. A., citado en Ferraris M., 2000: 108).

Georg Anton Friedrich Ast (1776-1841) se equipara a Wolf en su eminente línea clásica. Destaca su obra *Grundlinien der Grammatik, Hermeneutik*, 1808, estudio erudito que nos acerca a la esencia del espíritu humano vertida de forma individual en cada obra. Este espíritu común daría sentido unitario a todas las obras individuales, apareciendo así como condición de posibilidad de comprender los textos antiguos –condición de posibilidad ciertamente hermenéutica–.

Será, sin embargo, Schleiermacher en 1829 en su proyecto *Akademiereden*, el representante por excelencia de la hermenéutica romántica y el más significativo junto con Dilthey, Heidegger y Gadamer. Estuvo relegado al olvido y cuestionado durante años hasta la publicación en 1838, por su discípulo Friedrich Lüke, de sus apuntes y de forma más ordenada y cribada la edición crítica de los mismos que realizó un discípulo de Gadamer, Heinz Kimmerle.

Schleiermacher consideró dos elementos fundamentales en toda interpretación: el factor gramatical –sujeto a las leyes objetivas– y el factor psicológico –individual y subjetivo–. De esta manera, sostendría que la comprensión pasa por el lenguaje y en él se manifiesta inexorablemente su función hermenéutica, trascendido que hace posible la aprehensión del proceso interno del

¹⁸ Véase la obra de Wolf F. A., *Vorlesung über die Enzyklopädie der Altertumswissenschaft* (1831).

cual ese lenguaje inicial es ya función en sí mismo y mera exterioridad, así, el lenguaje es el paso y no el núcleo. El lenguaje no es el equivalente al pensamiento (cf. Recas, 2006: 63, *vid.* Palmer, 2002: 121).

Para nuestro significativo autor romántico la *praxis* hermenéutica no reside en la *subtilitas explicandi* (función explicativa), sino en la *subtilitas intelligendi*, es decir sustentar su idea en la cualidad de comprensión textual en su totalidad, algo resaltable y ella en la línea de comprensión lectora que queremos mantener en las aulas. Sin embargo, esto se conseguiría solo a través de un entronque con la sicología del autor mediante la traslación empática hacia su mentalidad (cf. Recas, 2006. 64, *vid.* Ferraris, 2000: 127-128).

Descubriremos en el análisis posterior de las teorías de Gadamer y en su obra *Verdad y método* (1960) el distanciamiento con la figura del autor para la comprensión del texto. Gadamer reprocharía a Schleiermacher el abandono del problema específico de la verdad a favor solo de una mera comprensión, calificando a estas teorías como lo que él llamó “metafísica panteísta de la individualidad”. La oscuridad o incomprensión no era la de la historia sino la del *tú* (cf. Gadamer, 1993: 237-252). Pese a esto supone un hito en el avance de la hermenéutica, pues se separa de la anterior tradición y resultó, por tanto, muy novedoso. La “revolución copernicana” de Schleiermacher supone el punto de partida de toda interpretación en la incomprensión y oscuridad, sustituyendo la presuposición, llevada a cabo hasta entonces, de que lo normal y lógico era comprender y lo extraño lo incomprendible.

Hans-Georg Gadamer diría “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”, por lo que el logro que le quedaría a la hermenéutica en la modernidad pasaba por la premisa de recordarnos la finitud, mostrando todo lo que no se puede decir ni comprender. Algo permanece en la sombra y no se puede tratar bajo las premisas del método científico racional sino con juicio, tacto y tolerancia. ¿Hay algo más humano que dudar de nuestra verdadera y profunda comprensión? (cf. Gómez, 2003:14). Concluiría Gadamer (1960: 238) que la universalización de la incomprensión no es sino rigor y cautela en la época de la crítica kantiana de la razón. El

propio filósofo romántico marcaría una distancia entre su teoría más rigurosa y la tradicional, poseedora de una práctica hermenéutica más laxa.

2.6 El historicismo en la interpretación

La muerte de Schleiermacher en el primer tercio del siglo XIX impulsó una perspectiva universalizadora de la hermenéutica. La línea del romanticismo al historicismo fue trazada por August Boeckh que heredó de su maestro la idea de comprensión “reconstrucción de lo construido”. Boeckh definió comprender como “conocer lo conocido”, es decir, entender lo ya históricamente dado en formas conceptuales. Se abrirán ahora nuevos interrogantes interesantes para nuestra investigación: ¿es posible una ciencia histórica?, o si hay que contextualizar históricamente, ¿ocurre lo mismo con nuestras interpretaciones? Interrogantes que acompañan al despertar de la conciencia histórica durante todo el trayecto del historicismo. Aporta Recas Bayón (2006) en su estudio la relevancia de autores como Leopold von Ranke y Johann Gustav Droysen en la tradición historicista, predecesores de la figura genial y relevante que fue Wilhelm Dilthey (1833-1911).

Dilthey fue el primer historiador de la hermenéutica, a quien debemos “el mayor esfuerzo de autorreflexión histórica y metodológica de la hermenéutica del siglo XIX” (Ferraris, 2000: 153). Su mejor aportación se establece en propiciar la autorreflexión de las ciencias del espíritu, en dotarlas de un estatuto epistemológico y dotarlas de autonomía respecto a las ciencias naturales. Su obra fundamental *Introducción a las ciencias del espíritu* en 1883 ofrece una dicotomía entre los objetos de conocimiento sobre los que versan las ciencias naturales (sobre objetos o fenómenos externos al sujeto), frente a las ciencias del espíritu (versan sobre la investigación del propio ser humano). Estas últimas emanan de la vivencia interna que impregna, indefectiblemente, el objeto conocido (cf. Recas Bayón, 2006: 69). La perspectiva hermenéutica utiliza categorías axiológicas que modifican el objeto al comprenderlo, así, comprender es interpretar y viceversa, así comprendemos vivenciando un texto, haciéndolo nuestro.

Los rasgos diferenciales entre los modos de comprensión del objeto conducen al mismo punto, a la indistinción en las ciencias del espíritu entre sujeto y objeto. Señalará Gadamer en *Verdad y método* (1960: 303) “lo que hace posible el conocimiento histórico es la homogeneidad de sujeto y objeto”. El concepto central de Dilthey es el *Erlebnis*, la vivencia interna, la experiencia vivida que se manifiesta en nuestro mundo interior y en nuestro “espíritu objetivo” (las formas sedimentarias de nuestra cultura, sociedad...).

El historicismo de Dilthey mantuvo una cercanía al idealismo de Hegel y al movimiento alemán romántico *Sturm und Drang*, así lo expresó Palmer (citado en Ferraris, 2000: 157) que percibía en el historicismo de Dilthey “un giro hacia la vida misma”. La concepción de la vida fue para Dilthey una temporalidad en constante fluir reflejada en unidades de significado duradero, por esto concluye en una visión de continua autointerpretación vital: la vida como estructura hermenéutica. Interpretar, dar sentido a la realidad, comprender las expresiones históricas es la tarea consciente de la hermenéutica. Sin embargo, el objetivo de situarse en una vida pasada, en una mente ajena, anula la operatividad y el valor del distanciamiento temporal superado por Gadamer:

“El tiempo ya no es primariamente un abismo que hubiera de ser salvado porque por sí mismo sería causa de división y lejanía, sino que es en realidad el fundamento que sustenta el acontecer en el que tiene sus raíces el presente. La distancia en el tiempo no es en consecuencia algo que tenga que ser superado [...]. Por el contrario de lo que se trata es de reconocer la distancia en el tiempo como una posibilidad positiva y productiva de comprender. No es un abismo devorador, sino que está cubierto por la continuidad de la procedencia y de la tradición, a cuya luz se nos muestra todo lo transmitido.”

(cf. *Verdad y método*, 1992: 367).

2.7 La hermenéutica ontológica

El problema de la historicidad hermenéutica o de la temporalidad constituirá una de las claves de la gran revolución que llevará a cabo Heidegger, maestro de Gadamer. La idea de comprender la vida a partir de la vida misma es una de las claves de la gran revolución de Heidegger, teniendo en cuenta la necesidad de la entrada en juego de la fenomenología. La fenomenología entendida como función de desvelar al Ser como es, sin manifestarse de forma distinta a nuestro modo de estar en el mundo. Así, el carácter hermenéutico heideggeriano permite ver lo que se muestra por sí mismo.

El giro de Heidegger presenta una hermenéutica que no tiene que ver con lo anteriormente dicho: no estamos ante una hermenéutica que clarifica oscuridades textuales, sino que estamos ante algo previo y concomitante a esto. Señala Recas Bayón (2006: 76) que la hermenéutica existencial de Hegel descubre que la comprensión no es uno de los modos primariamente existentes en el sujeto, ni un método, sino nuestro modo de estar en el mundo y designa así su carácter móvil de estar ahí que constituye su finitud y especificidad abarcando al conjunto de la experiencia humana (cf. Gadamer, 1960: 12).

La comprensión e interpretación permanece intrínsecamente unida a la vida, vivimos interpretando, vivir es interpretar y comprender nuestro ahí y ahora. La función reveladora de la comprensión se abre hacia el futuro ya que se muestra como temporalidad y capta nuestra ubicación en un horizonte de relaciones ya interpretadas y es anterior a toda objetivación. El hombre tiene mundo y es algo presente, el “saber” previo implica ya una comprensión y una interpretación.

Sobre los cimientos de esta hermenéutica ontológica construirá Gadamer su propia visión de la comprensión. Gadamer, acometerá en su ya mencionada obra *Verdad y método*, el que representa el mejor y mayor paradigma de la hermenéutica contemporánea, un punto de referencia obligatoria tanto en la reconstrucción y asimilación crítica de la tradición hermenéutica que aquí hemos querido resumir, como en el punto de partida en múltiples perspectivas

desarrolladas en los últimos años. A todo ello haremos referencia en las siguientes líneas: a su vida y formación y a su obra como cumbre de la tradición hermenéutica.

Capítulo 3. Un breve relato de una larga vida: Hans-Georg Gadamer

“La única frase que yo quiero defender sin restricción alguna es que los seres humanos no pueden vivir sin esperanza”.

H.G. Gadamer.

3.1 La hoja que cae cuando crecemos¹⁹

La historia de una vida comienza cuando nacemos en un lugar y un día preciso. Igualmente la muerte elige lugar y día, y así, banalmente, llega a su fin. Pese a que este acontecimiento está regido por el caprichoso azar, parece, sin embargo, estar provisto de cierto determinismo en el caso de Gadamer que sitúa la fecha de nacimiento de uno de los filósofos más importantes del siglo xx en el pórtico del nuevo siglo. Azar, determinismo o capricho, Gadamer supondrá uno de los testimonios más privilegiados del siglo xx. Nacido en Marburgo (Alemania) un 11 de febrero de 1900, un 11 de febrero también, pero, de 1650 muere René Descartes, el fundador del pensamiento metódico moderno. Sí será el mismo año el que acoge el nacimiento de Gadamer, el mismo año en el que un 25 de agosto murió el filósofo Friedrich Nietzsche, retirado ya en una oscura y tremenda enajenación mental en los últimos años de su vida (Cf. Grondin, 2000: 16; 2003: 17).

La obra de Gadamer gira en torno a una sola obra principal *Wahrheit und Methode* (trad.

¹⁹ El título elegido para este capítulo de la vida de Gadamer hace referencia a un poema que a menudo recordaba, identificaba en los versos de Rilke “Del peregrinaje”, *Libro de horas*, una infancia marcada por la relación con su padre: “¿Acaso se ama a un padre? ¿No se va,/como tú te fuiste de mí, con la cara endurecida,/alejándose de sus manos imponentes y vacías?/¿No se deposita silenciosamente su palabra marchita/en viejos libros que uno apenas lee?/¿No se fluye como de una división de aguas, lejos de su corazón hacia el aire libre y el sufrimiento?/¿No es el padre para nosotros aquello que fue;/años pasados, pensados como extraños,/gestos anticuados, atuendos muertos,/ manos marchitas y cabellos canosos?/Y aunque fue un héroe para su tiempo, él es la hoja que cae cuando crecemos (...)”.

cast.: *Verdad y método*), publicada en 1960. Gadamer tenía entonces ya 60 años, una obra de madurez a la que le seguirán más de 40 años de su longeva vida. Murió en un hospital de Heidelberg a los 102 años. Su último libro publicado, *Lección de un siglo*, fue una conversación con el italiano Riccardo Dottori.

Su renombrada obra *Verdad y método*, le supuso como él mismo comentaba “una segunda juventud” llena de viajes y charlas en prestigiosas universidades, “sus cursos eran un semillero inagotable de ideas y nadie como él representa la libertad, la generosidad y la imaginación de un maestro para hacer pensar a sus discípulos y luego dejarlos trabajar con total independencia”, comentaría en más de una ocasión su discípulo, filósofo y académico español Emilio Lledó. Sin duda son los pilares de una educación generadora y generosa basada en la motivación y la libertad de reflexión.

Las fechas y las coincidencias entre ellas puede que no nos determinen pero si lo hacen, sin ninguna duda, nuestros antepasados que marcan nuestro origen diluido en nuestro presente. Los tatarabuelos de Gadamer eran autóctonos de Rhön, Franconia, sin embargo, buena parte de la familia emigró a Norteamérica instalándose en Wisconsin. En los numerosos viajes que Gadamer realizó, en esta segunda juventud, visitó la ciudad americana de sus ancestros y buscó en un listín telefónico su apellido sin fortuna en la búsqueda. Halló, sin embargo, el nombre “Gad” entre muchos de ellos y supuso que para Norteamérica el nombre de Gadamer era demasiado largo, así nos lo narrara Jean Grondin²⁰ (2000: 35 y ss.) en su magnífica biografía en la que centraremos esta parte del estudio.

Sin embargo, un Gadamer de la región de Rhön no emigró y se quedó en la zona rocosa

²⁰ Gadamer y la *Verdad y método* supusieron una enorme influencia para Grondin, filósofo canadiense y profesor, además de un destacado investigador de Kant, Heidegger y Gadamer (fue uno de los traductores de la edición francesa de la renombrada obra de Gadamer). Grondin quien también escribió la primera biografía intelectual de Gadamer, *Hans-Georg Gadamer: una biografía*, Barcelona, Herder, 2000, además de otros, destaca *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003. Este libro biográfico supone el más riguroso estudio sobre la vida de Gadamer y fue muy esperado en Alemania debido, por un lado, al conocido compromiso de Heidegger (maestro y amigo de Gadamer) con el nazismo y por otro lado, por la actitud “ascética” de Gadamer durante la Segunda Mundial.

de la Silesia que verá nacer Hans-Georg. De sus orígenes familiares ofrece Grondin (2000: 37 y ss.) detalles rigurosísimos y a la vez anecdóticos que sitúan primero al niño y al hombre luego, al filósofo y pensador hermenéutico y finalmente al comunicador y visionario más importante de la filosofía moderna.

De sus abuelos sabemos que todos ellos eran de Waldenburg, una ciudad al sudoeste de Breslau, capital precisamente de Silesia. En la actualidad Silesia pertenece a Polonia, Waldenburg se llama Walzrych y Breslau, Wrocław. Los abuelos de Gadamer eran protestantes. El abuelo paterno, Oskar Gadamer había sido católico, presumiblemente convertido a la confesión evangélica al casarse con Anna Puschmann, su abuela.

Oskar Gadamer fue propietario de una fábrica que producía fósforos de madera y concejal municipal, aristócrata burgués de la clase social de Waldenburg. Esta actividad familiar hace sospechar cierta cercanía de Gadamer a los bosques, al amor por la frondosa naturaleza y a las montañas de los Sudetes. Cuando en la Primera Guerra Mundial faltaba de todo, afirma Grondin (2000: 35), los Gadamer siempre podían disponer de fósforos guardados en el sótano. Por otro lado, los abuelos maternos de Hans-Georg eran Hugo Gewise, carpintero de profesión, y Adele Becker, también pertenecientes a la burguesía emergente de Silesia.

Hans-Georg Gadamer no llegó a conocer a sus abuelos, sí a sus tres abuelas. Decimos tres porque tras la muerte de su madre cuando el pequeño Hans-Georg contaba con tan solo cuatro años, su padre contrajo matrimonio con Hedwing Helling una de las amigas de la infancia de su madre. De su progenitora sabemos poco: casi no llegó a conocerla, su nombre era Emma Karolina Johanna Gewise y la enfermedad de la diabetes pudo con su vida en la primavera de 1904. Cuando Emma se encontraba ya en una fase crítica de su enfermedad Hans-Georg y su hermano mayor Willi fueron trasladados a casa de unos amigos de su madre que se encontraba en una zona de granjas en Pomerania. Relata el propio Hans-Georg Gadamer en una de sus numerosas entrevistas (cf. 1997: 34) que se encontraba en el establo de ovejas donde vivía

acogido cuando su padre les hizo llamar a él y a su hermano y les dijo únicamente: “La mamacita se ha ido ahora al cielo”. El pequeño Hans-Georg no comprendió del todo esta frase pero pudo observar con tristeza que sobre la mejilla de su hermano corría una lágrima. Gadamer relata esta escena en algunas conferencias o charlas mirando “hacia el cielo, como si, inconscientemente, continuara buscando allí a su madre.”²¹ (Grondin, 2000: 37).

En sus escritos y recuerdos que aparecen insertados entre las líneas de su obra no se encuentran muchas referencias de su madre, sí de su padre (recuérdese el título del apartado que nos guía y la poesía de Rilke citada que aclara una mala relación, a la que luego nos referiremos). De su hermano Willi ni una sola línea o pocas. Willi padeció una temprana epilepsia crónica que lo acompañaría toda su vida.

Entender la personalidad de Hans-Georg Gadamer es entender y profundizar en sus ausencias, la de su madre se hizo más presente en la búsqueda de contrapeso ante la figura de su padre y su autoritarismo prusiano. Para Gadamer su madre hubiese supuesto la armonía y el equilibrio familiar, la poesía y la sensibilidad, la religiosidad. Encontró, afirma Grondin (2000: 39), imágenes y libros religiosos entre las cosas personales que le correspondían como legado, también se halló una edición del *Fedón* de Mendelssohn sobre la inmortalidad del alma. De sus lecturas se intuye un alma piadosa más cercana de la intimidad del corazón que la seca y sobria doctrina protestante de la época, algo que quizá Gadamer anheló en su infancia.

Sobre su religiosidad sabemos que fue bautizado y confirmado en 1914 en la Pascua de Resurrección bajo la confesión protestante, junto a su hermano. En varias ocasiones mantuvo en público su inclinación por el protestantismo aunque en otras sostuvo que lo hizo para distanciarse abierta y notoriamente del catolicismo de Heidegger. Gadamer no creía en la idea de

²¹ La temprana muerte de la madre de H.G. Gadamer trajo consigo numerosas tensiones familiares entre el padre y su familia política que lo acusaba en parte de la muerte de Emma. La abuela y madre de Emma murió tan solo ocho meses después y dejaría una modesta herencia con la que Gadamer cubrió gastos en la adolescencia, asumida la mayoría de edad para hacer uso de ella.

un orden jerárquico del mundo creado por Dios, sino en la naturaleza pecadora del ser humano. El filósofo alemán confería a la religiosidad un sentido divino platónico, un sentido de finitud, marcando la trascendencia, el límite de lo que podemos saber. Parémonos en una reflexión de Gadamer a este respecto:

Vengo de una familia muy científica, cuyo protestantismo estaba, por así decirlo, cerca del punto cero. No se trataba de un ateísmo teórico. Mi padre era investigador de ciencias naturales y consideraba que el secreto de la naturaleza como tal era el testimonio de algo que no era el objeto de la ciencia natural. Aunque estaba ahí, la iglesia no existía para él. Mi madre era del todo diferente. No llegué a conocerla. Se murió cuando estaba en mis primeros años. Ella tenía rasgos religiosos y meditativos, pero también artísticos; porque esto se combinaba. Mi padre tenía talento para la crítica. Pero tenía éxitos claros. Uno de sus últimos asuntos está ahora extendido por todo el mundo. Lástima que no vivió para verlo. Es (el descubrimiento de) el buscapina. Lo encontró en el trabajo analítico. Se mostró en la cultura clínica que era una especie de soporte anímico que hoy en día se emplea en casi todos los psicofármacos. Es una sustancia básica. Por supuesto que solo me enteré mucho más tarde de ello. Mi padre ya no vivió para verlo (...). Bueno y luego, poco a poco llegué a Marburgo, y allí me acerqué más a la teología (...). En alguna ocasión mi padre decía que sobre la transustanciación fracasaba cualquier comprensión mutua. Porque en ese punto él como químico no era tan ingenuo y aunque la lectura de la Biblia sí la hice no fui capaz de encontrar la fe durante toda mi vida.

(Gadamer H.G., *Comunicación personal*, 28-9-1994).

La sensibilidad religiosa iría asociada con otro sentimiento de notable insuficiencia de la iglesia y el de la nostalgia de una educación maternal y espiritual que nunca tuvo; le hubiese gustado creer pero no podía (cf. Grondin, 2000: 43-44). No obstante, el primer plan o en su experiencia vital familia lo ocuparía su padre, Johannes Gadamer nacido un 1 de abril de 1867, catedrático y profesor obtuvo el grado como tal por su elogiado trabajo *Sobre los componentes de las semillas de la mostaza blanca y negra* además de una notoria fama por numerosos trabajos en revistas de investigación de la época y el importante descubrimiento mencionado. Sin embargo, la carrera de Johannes Gadamer se truncó un 13 de enero de 1927, el cáncer lo dejaría postrado en cama hasta el final de sus días. El biógrafo de Hans-Georg Gadamer nos relata un acontecimiento que

sucedió en el lecho de muerte de su padre: “Pidió que le visitara su maestro, Martin Heidegger, quien había consolidado recientemente su propia fama como antorcha de la filosofía alemana con la publicación de *El ser y el tiempo*. Heidegger acudió inmediatamente a la clínica y preguntó: “Señor consejero privado, ¿qué puedo hacer por usted?” “Ay –dijo este– ¡Mi hijo me preocupa mucho!” “Pero, ¿por qué? Será muy bueno, tengo muchas esperanzas con respecto a él, le falta un año para obtener el grado de catedrático” “Bueno –suspiró el padre– pero, ¿usted cree realmente que la filosofía basta como tarea para la vida?”.

La influencia de Johannes Gadamer sobre su hijo también se vio reforzada por su fuerte autoritarismo, admirador de Bismark, apolítico pero fiel a su país fue nombrado consejero gubernamental privado. Su dureza y desapego hicieron de la relación de padre e hijo un muro infranqueable que se vio reforzado tras el ingreso del hermano en una residencia donde pasaría hasta los últimos días de su vida. Poco más sabemos de la vida del padre de Hans-Georg Gadamer pero deducimos de sus miedos hacia el futuro de su hijo y su autoritarismo una relación basada en la confrontación y la desconfianza. El poema de Rilke (1899) que a menudo le hizo recordar a Hans-Georg su relación con su padre con el que hemos abierto este capítulo terminaría así: “El gran drama entre él y nosotros/es demasiado ruidoso para entendernos, /solo vemos las formas de su boca, /de las que caen sílabas que perecen. Así estamos aún mucho más alejados que lejos de él, /si bien el amor aún nos entrelaza ampliamente, /solo cuando debe morir sobre esta estrella, /vemos que sobre esta estrella vivió. / Esto es el padre para nosotros.”

3.2 Breslau y los años escolares: poesía y guerra

Hans-Georg Gadamer no se prodigó en relatar su infancia y juventud. Ya hemos hablado del angustioso recuerdo de la educación autoritaria del padre y la nostalgia de la educación de una madre cariñosa y espiritual. También la época de los estudios universitarios, que comenzó en el último año de la Primera Guerra Mundial, le conllevó duros golpes del destino. A principios

de los años veinte la dureza de la enfermedad de la poliomielitis agravó su estado de salud sazonado por un matrimonio excesivamente prematuro; así lo valora el experto en su vida y obra Jean Grondin (2000: 57).

La extrema miseria seguiría a la enfermedad, además del sufrimiento y muerte del padre que se solaparon en estas fechas entre los años 1923 y 1928. El panorama filosófico europeo suponía un enorme reto para un joven Gadamer, pues, los cambios a los que se enfrentaba la filosofía hacían nacer en su espíritu los fantasmas de la inseguridad tal vez espoleados por la educación del padre hasta el lecho de su muerte. Gadamer vivió marcado por los llamados “progresos de la civilización técnica” ante los que mantuvo una actitud contradictoria –en parte podría deberse a una reacción en contra de la mentalidad cientificista del padre–. Recordaría el cambio de la luz de gas a la eléctrica, la llegada del teléfono, el zepelín sobre el cielo de Breslau, las salas de cine y también el hundimiento del *Titanic*, símbolo de un principio de desmoronamiento de la supremacía de la ciencia.

En 1902 Gadamer y su familia vivieron en Breslau, ya que su padre ocupaba la cátedra de dicha universidad. Durante sus años escolares asistiría al instituto de enseñanza básica y luego realizaría los estudios de bachillerato en el colegio del Santo Espíritu, colegio católico de familias de la burguesía silesia. Gadamer echaría en falta una educación profundamente humanista, pues a pesar de ser este un colegio religioso, la obligatoriedad del latín se veía reducida a solo dos años. Gadamer estudiaría también francés, idioma que amaba y del que tenía un amplísimo conocimiento y pronunciación impecable. El inglés llegaría más tarde motivado por los viajes a Estados Unidos ya en los años sesenta. Además de los estados americanos frecuentó Italia, por lo que el conocimiento del idioma italiano lo adquirió también a raíz de sus viajes y tras el éxito de *Verdad y método*.

En la residencia de los Gadamer las cenas y eventos sociales eran numerosos por lo que llegó a conocer a muchos profesores de la Universidad De Breslau, como a los físicos Otto

Lummer y Clemens Schaefer o al filólogo clásico Wilhelm Kroll. Sin embargo, pese a verse rodeado de una vida llena de comodidades, vivió una infancia y juventud solitaria muchas veces criado por el jardinero de su padre. Este mundo ileso se terminó en 1914.

El colegio del Santo Espíritu se vio inmediatamente afectado por la guerra y ya en agosto de 1914 fue ocupado por las Fuerzas Armadas y convertido en hospital militar. En este mismo año fue destinado a recoger objetos y equipaje militar en la estación de ferrocarril. El aire militar estaba en el ambiente y los alumnos mayores de edad y la mayoría de profesores del Santo Espíritu fueron enviados al frente. El ímpetu nacionalista y triunfalista nacional fue poco a poco apagándose tras las noticias de muerte: compañeros y profesores por todos conocidos que no regresarían a casa. Tan solo ocho alumnos realizarían el examen final de la obtención del título de bachillerato, Gadamer fue uno de ellos. Su extrema delgadez por el hambre lo salvaron del frente en la Primera Guerra Mundial y la poliomielitis en la Segunda, así, Gadamer nunca estuvo en el frente.

El refugio de Hans-Georg Gadamer en estos años de juventud fue la poesía. Sus libros eran comprados por el joven con el dinero que su padre le daba para el transporte de la escuela a la que acudía andando. Stefan George y sus versos mágicos encendieron en él una pasión inusitada y electrizante, su melancólica observación de la vida, su visión onírica y de estilo solemne calaron en su espíritu.²²

George y su poesía aportan a Gadamer esa huida de la lógica y la ciencia que necesitaba,

²² Vemos en el poema de George su influencia melancólica sobre Gadamer en este poema *Sueño y muerte*: “Esplendor y gloria! Así se despierta nuestro mundo./Heroicamente sometemos montañas y bahías./Joven y grande mira el espíritu sin superior/sobre los prados, sobre los mares que los rodean./Junto al camino se refracta un rayo, vuela una imagen/y la ebriedad tortura y sacude ferozmente./El que ordenó, llora y medita, de buen grado se inclina:/“Tú, mi salvación, tú, mi gloria, tú, mi estrella”./Luego del sueño, la mayor soberbia se alza,/Vence audaz al dios que lo eligió.../hasta que una llamada nos empuja hacia abajo/nos desnuda tanto, tan pequeños, ante la muerte./Todo esto atormenta, desgarrar y golpea, fulgura y arde/antes de que tarde en el firmamento nocturno/se une brillando y silenciosa la joya de luz:/Esplendor y gloria, ebriedad y tormento, sueño y muerte”.(cf. George, 1923, en Grondin, 2000: 72).

una huida hacia la verdad poética que le sirvió de inspiración para su filosofía de madurez y su elección universitaria: estudiaría filología germánica. La enorme influencia de uno de sus profesores en el bachillerato le hicieron declinarse por esta elección, Herman Reichert, el investigador de nombres al que Gadamer hace referencia en varias entrevistas, investigación que no le interesaba a nadie en un mundo en guerra que se desmoronaba, sin embargo, impresionaría e impresiona su perseverancia, esa actitud de pureza y entrega hacia su objeto, verdad y método en mitad de un férrea lucha por la vida. Gadamer amó a Shakespeare y a *Hamlet*, probablemente le confirmaban que la vida había sido para él también una lucha desesperada. Maetschake, otro profesor suyo, le abriría el camino hacia la lectura de Kierkegaard, una perspectiva sobre la religión y la historia que no se trataba desde la lejanía y la abstracción, sino como una historia verdadera que incluye a uno mismo, elemento fundamental en lo que fue su filosofía hermenéutica (cf. Grondin, 2000: 78).

Gadamer, acabada la etapa de estudiante de Bachillerato, comenzó los estudios universitarios con mala conciencia y la oposición paterna, la filología se oponía a la mentalidad científica del catedrático que nunca tuvo mucha fe en su hijo. Coincidió con su carrera filológica el dramático fin de la Primera Guerra Mundial, años de su época de madurez y formación de carácter. En un artículo de un libro de Nicolai Hartmann, publicado en la prestigiosa revista *Logos*, Gadamer habló de “un mundo que ha perdido la confianza en sus propios ojos”, el latente escepticismo del joven filólogo se está fraguando, diría en *Verdad y método*:

“En realidad, no es la historia la que nos pertenece, sino nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en el que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante, la auto-reflexión del individuo no. Es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser” (Gadamer, 1993: 174).

Para ayudar a superar la experiencia de la crisis en un mundo doloroso y en guerra se sirvió Gadamer de una atmósfera revolucionaria de efecto sanador. Sobre los escombros de un mundo antiguo se abría otro nuevo y también inseguro. La miseria material y espiritual atendía a una creciente solidaridad entre los estudiantes de Breslau, los grupos de lectura frecuentados por mujeres en los que descubrió libros como *Europa und Asien* de Theodor Lessing, lecturas de Thomas Mann, Kierkegaard y sobre todo a Frida Kratz, la que sería su esposa. Frida le dio la entrada a un mundo musical, hija y amiga de conocidos artistas de la época, facilitó a Gadamer una emancipación de su vida familiar y mayor vida social.

Las clases en la universidad transcurrían con cierto desencanto, cursos de poesía cuyo formalismo le molesta, profesores que evidenciaban cierto descontrol sobre la materia o ilusión escasa por la misma. Gadamer comenzó a faltar a clase. Su interés primero por el mundo oriental comenzó con la admiración por Tagore, a quien pudo conocer en 1924 en Marburgo. Sus “viajes a oriente” a través de la lectura bifurcaban el sendero fuera del nihilismo occidental y con la poesía como vehículo. El primer encuentro de Gadamer con la filosofía fue casual y se produjo gracias al profesor Eugen Kühnemann (1868-1946) de Breslau, quien ofreció un curso para filólogos y filósofos, bajo el título “Explicación de la *Crítica de la razón pura* de Kant como introducción al estudio de la literatura alemana”. Gadamer vio en el acento social de la filosofía una necesidad mayor en la incertidumbre del momento, un planteamiento de larga duración que plasmaría años más tarde en *Verdad y método*. En estos años universitarios la influencia de la “Escuela de Marburgo” y el neokantismo supusieron un descubrimiento hacia la filosofía trascendental y un descubrimiento también de la posibilidad de unión entre filosofía y ciencia. Gadamer vive con tristeza sus últimos meses en Breslau, pues su padre había sido llamado a Marburgo, disfruta de las clases de Hönlwald, mentor y maestro junto a Heidegger con el que ahondó en la idea de verdad y ciencia filosófica.

La etapa de Marburgo supone para Gadamer un aprendizaje y enseñanza mayor que la

etapa anterior. La autonomía en su pensamiento filosófico y su labor docente en su ciudad natal ocuparía una extensa trayectoria de más de veinte años. Comenzó sus estudios en esta ciudad en octubre de 1919 bajo la influencia de otro de sus maestros, Nicolai Hartmann. Hartmann trataba a Gadamer como a uno de sus favoritos ya que apreciaba del joven discípulo “su sentido por los matices”. Fue bajo su influencia y la tutela de Paul Natorp cuando comenzó a realizar su tesis doctoral antes de pasar en 1923 al círculo hermenéutico del que será su gran maestro, Martin Heidegger. Sin embargo, este mismo año y entregados su cuatro ejemplares de tesis, sufrió de poliomielitis. La enfermedad extendida por Marburgo mantuvo a Gadamer aislado en su casa durante meses planeando su próximo destino, Friburgo.

Grondin (2003: 24) señalará la fascinación de Gadamer por Heidegger, su prosa electrizante y la vuelta a la fenomenología aristotélica marcarán un nuevo rumbo e impronta en la vida y obra del filósofo alemán que culminarán en su obra magna *Verdad y método* (1960).

3.3 Hans-Georg Gadamer: Interpretar el mundo

Gadamer aprendió de Heidegger lo que la tradición filosófica clásica alemana mostraba: que "la teoría de la comprensión" nunca puede lograr una captación definitiva de su objeto. Conocimiento y comprensión en sí mismos no tiene la capacidad de ser enseñados porque ellos mismos son el suelo sobre el cual estamos siempre, así argumenta Vattimo sobre la teoría gadameriana. Señala Grondin (2000) que conocer no significa siempre certificar y controlar, algo que Gadamer aprendió de Heidegger exponiendo que los seres humanos son criaturas que han de interpretar continuamente su mundo, ya que no son naturales “observadores de este mundo”, sino que están irrevocablemente implicados ellos mismos. Así, las imágenes objetivas de la ciencia sobre el mundo son una construcción que depende de nuestra propia constitución hermenéutica, la cual está continuamente comprendiendo el mundo y anticipándolo. Señala Vattimo que es importante recordar que la polémica de Gadamer no se dirige directamente

contra la ciencia, sino contra la excesiva fijación que se tiene sobre ella.

Así, *Verdad y método* (1960) aborda una cuestión importante explicando que nuestra situación en el mundo es la de personas que interpretan su realidad. Esta interpretación no es en modo alguno trágica porque nuestro “estar limitado” es lo que nos capacita para aprender los unos de los otros, es la participación como concepto de diálogo y entendimiento que llevamos a cabo, para estar siempre abiertos a otras experiencias. Esta participación, (que hemos expresado en rutinas colaborativas en nuestro proyecto y reflexión didáctica) es lo que posibilita ver las cosas comunes desde un punto de vista solidario sirviéndonos de apoyo mutuo.

De esta manera, la importancia de Gadamer se justifica en reconocer en nuestros límites la posibilidad de poder entender a los otros: nuestro mundo, nuestra cultura y nuestros textos como reflejo de la cultura y así comprendernos a nosotros mismos. Recordamos la frase de Gadamer “La historia no nos pertenece, somos nosotros los que pertenecemos a ella”, antes de que nos comprendamos a nosotros mismos en el proceso de metacognición esencial para tomar conciencia de nuestra identidad, la de los adolescentes en una etapa de búsqueda personal, antes de este autoconocimiento, Gadamer reflexiona sobre un acontecimiento anterior al de nosotros mismos, habla de la necesidad de comprender nuestro entorno, familia, sociedad y Estado en el que vivimos, nuestra cultura, popular o no, que no se construye e identifica (cf. Grondin, 2000: 120).

Verdad y método (1960) ofrece la visión de Gadamer desde un punto de vista hegeliano para liberar la experiencia de la historicidad de las ataduras de las metodologías, evitando, desde las teorías de Heidegger la noción hegeliana del conocimiento absoluto. La hermenéutica, gracias a Gadamer, nos dice Vattimo (1992), se ha convertido hoy en una *koiné* filosófica internacional que nos pone de manifiesto las ilusiones metafísicas autoproducidas y autoproyectivas, dando luz a la relación del hombre con la historia. Es muy importante señalar que la profunda revolución ontológica de Gadamer consiste en “superar la metafísica objetiva” que nos absorbe mediante la

interpretación y el lenguaje, fundamento de este marco teórico para comprender interpretando el sentido de las cosas. No por casualidad el más famoso *dictum* de Gadamer es –recordemos–: “el ser que puede ser entendido es el lenguaje”, comprendemos únicamente en la medida en que encontramos palabras para lo que ha de ser comprendido, encontramos palabras y diálogo, “conversaciones”, un homenaje y una reivindicación de la palabra como expresión de la comprensión. Gadamer, quizá, fue un pensador poco ajustado a los dogmas establecidos en la filosofía y la ciencia en este siglo, ya que su idea de la conversación como experiencia única y genuina de la verdad.: “Lo que la herramienta del método no logra, ha de —y puede realmente ser logrado por una disciplina de cuestionamiento— a base de preguntas y respuestas, una disciplina que garantiza la verdad”.

Finalmente, el estudio de Grondin (2000) sobre su biografía aborda, sobre todo en su última parte, los debates que Gadamer tuvo con personalidades tales como Adorno. Horkheimer, Habermas, Popper, Albert, Derrida, el canciller Kohl y el papa Juan Pablo II, pese a que Gadamer no era religioso, como tampoco lo fue Heidegger. El pietismo le sirvió a Gadamer para saber que no es posible comprendernos a nosotros mismos del todo, que queda siempre un espacio de desconocimiento propio, que la autocomprensión es algo que nunca llega a su fin, algo que siempre se ha de retomar de nuevo, un ay otra vez, un deber que siempre está por realizar.

Unos pocos meses antes de su muerte se enteró, ya enfermo, del atentado terrorista de las Torres Gemelas en Nueva York, comentó con sencillez y brevedad: “el mundo se ha convertido en algo muy extraño para mí”. La expresión de Gadamer tras el atentado no se refiere a que no comprenda la noticia o lo acontecido, de lo extraño o lo lejano que se haya vuelto el mundo, en este sentido de algo incomprensible que se hubiera vuelto ajeno para un hombre de 102 años, sino constatar con lucidez la atroz cercanía de lo indecible.

Capítulo 4. El texto literario desde una perspectiva hermenéutica.

4.1 La inagotabilidad del texto

La concepción gadameriana de la continua interpretación, abierta y autorregeneradora se transmite en su sentido y perspectiva hermenéutica sobre los textos literarios. La poética, la naturaleza de los textos presenta una incuestionable densidad de sentidos, “una realidad evanescente” (Barthes, 1967: 293-299) que, sin embargo, se sitúa en el centro de atención, quizá, por el eclipse del interés de la forma en beneficio del enfoque comunicativo teniendo al receptor en el punto de mira desde una perspectiva social, mediática y educativa. El sentido inagotable, al que nos hemos referido en la primera parte del trabajo, lo trasladaba Gracián al significado de la poética que metaforizaba en un ser orgánico, inagotable del que surgen continuamente nuevos brotes que rejuvenecen en nuevos esplendores perdidos que se potencian²³. Esta teoría del Barroco, se expone manifiestamente también por Gracián en su *Agudeza y arte de ingenio y Oráculo manual* y conectará ineludiblemente con parte de los pensadores de la ciencia hermenéutica, así como con los escritores y obras seleccionadas surrealistas que toman como partida de su creación la influencia filosófica de Ortega y Gasset. Estos tres pilares de pensamiento y crítica y creación toman de manera instintiva la noción de “variedad”, “elección” y “síndéresis” para que el ser humano alcance en distintos planos de su vida “las metas máximas de la cultura y de la libertad”, fines últimos también que persigue una educación de calidad.

La palabra, los textos en este sentido *hídrico* se sitúan como objeto de estudio de la teoría literaria y en su conjunto al de las ciencias humanas, concretamente, a la Hermenéutica en sus distintas escuelas y evolución del paradigma en cuestión. Así, señalaremos cómo este aspecto hídrico textual ha sido visto por la filosofía hermenéutica, acercándonos aquí primero a una panorámica global de las escuelas y los sentidos filosóficos que emanan desde los textos a la luz de la hermenéutica.

²³ En Egidio Martínez, Aurora, «La Hidra bocal. Sobre la palabra poética en el Barroco», *Edad de Oro*, VI (1987), 79-113; reed. en *Fronteras de la poesía en el Barroco*, Barcelona, Crítica, 1990, 9-55.

Este sentido de eterna inmanencia del texto no se escapó a las perspicacias inagotables de la visión estructuralista lingüística, de sus grandes pensadores (Bloomfield, Hjelmslev, Harris o Benveniste) que postularon en las ya postremerías del gran movimiento la necesidad de “ir más allá de la oración”, ya que el sentido se constituye en un nivel supraoracional, translingüístico superior a la oración (cf. Benveniste, 1977: 82-91). Señala, Antonio Garrido Domínguez (2004) en *El texto literario a la luz de la hermenéutica*²⁴ a Bajtín dentro de la Escuela de Tartu como incorporador de novedosos enfoques sobre la noción de texto literario o cultural. Bajtín²⁵ (1982: 248-293) conceptualiza la idea del “dialogismo, la intertextualidad o el plurilingüismo”. Destacamos de sus estudios el concepto de “ideologema”, una realidad bañada de sentidos vinculada a distintos grupos sociales, así, el texto sería una unidad fidedigna de la realidad en comunicación frente a la unidad de oración.

Así, frente al formalismo, el horizonte último del texto parte de una naturaleza social e ideológica y la visión del mundo del que se expresa, aspecto fundamental para comprender en un sentido último las obras artísticas que reformulamos en su comprensión contextualizada, propósito que defiende esta propuesta.

Destacamos las aportaciones de Lotman, enclavado en los presupuestos de la Semiótica de la Cultura, no podía ser de otra manera, para Lotman los textos son un “artilugio semiótico” (Garrido, 2004: 105) que debe ir enfocado como pretensión rescatadora de imágenes que sean modelos de la realidad, así se amplía un sentido muy interesante que capta la atención en el texto desde una perspectiva cultural. La memoria colectiva cultural de la humanidad sería de naturaleza textual y concretamente el texto literario mantiene las funciones de *expresión, delimitación y estructuración*. Esta última característica rescata una idea fundamental, ya que la densidad semántica

²⁴ Véase el artículo en el nº 13 de *Signa* (2004), dirigida por José Romera Castillo, publicado por el Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED. Este artículo *El texto literario a la luz de la hermenéutica*, Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense, nos ofrece una panorámica de la evolución desde la óptica hermenéutica de los textos literarios.

²⁵Véase, Bajtín *Acontecimiento y lenguaje*, UNED. Revista *Signa* 18 (2009), pp. 131-157.

de cada texto crece proporcionalmente al número de código presente, actual, por lo que la presencia de elementos semánticos neutros no existe.

Lotman comprende el texto como un mecanismo privilegiado en su volumen de información acumulada y de almacenaje (cf. Lotman 1970: 20; Uspensky, 1979: 67-92), propio para entender y comprender nuestros códigos actuales, función primordial que pretendemos llevar a las aulas de Secundaria, siendo la comprensión de los textos en un entorno social y cultural que envuelve a los alumnos la clave para comprender los textos y los significados que trascienden de ellos.

La *Escuela de Tartu*, en definitiva, proclama la validez del texto convirtiéndolo en piedra angular a diferencia del citado estructuralismo clásico. Para estos críticos, el texto es “la cosa en sí”, “la caja negra” y mantiene una inmanencia en relación con la actividad extratextual con la que se encuentra en relación de complementariedad. La concepción del texto como diferente de sí mismo (incluyéndose el proceso de comunicación) en todas las relaciones extratextuales, así, su estructura (antes mencionada) se complica, se enriquece y es siempre nueva y complementaria en un sentido *heraclítico* filosófico²⁶.

Por estas características los textos funcionan, bajo esta mirada, como símbolos integrales que deben, y esto es resaltable desde nuestra perspectiva, estar en contacto con los receptores y con el medio habitual, lo que justifica la importancia del lector integrador y complementario en el proceso de comunicación y recepción comprensiva de los textos. Señalaba Lotman (1996: 86-90, 94-100) esta característica trascendental de la comunicación como elemento fundamental los textos reinterpretados por el lector, en palabra más concretas del autor:

²⁶ Ver *Detrás del texto: notas sobre el fondo filosófico de la semiótica de Tartu (Artículo primero)* de Mihhail Lotman. Este artículo ha sido publicado en *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 4 (1995), pp. 27-36. Traducción del ruso de Rafael Guzmán.

A la luz de lo dicho, el texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda varios códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado. En relación con esto cambia la idea que se tenía sobre la relación entre el consumidor y el texto. En vez de la fórmula “el consumidor descifra el texto”, es posible una más correcta: “el consumidor trata con el texto. (Lotman, 1996: 82)

Así, el texto desde la perspectiva lotmaniana, se entiende como un objeto en cuya comprensión intervienen prioritariamente códigos literarios y culturales que pertenecen a ese “aquí” y “ahora” determinados de cada aula y cada lector en última instancia y que justifica en sí mismo el concepto de la interpretación textual. El texto responde en esencia a la cualidad y finalidad comunicativa, de ahí la importancia de un enfoque hermenéutico para rescatar la comprensión lectora de la competencia llamada *literatura* que corresponde a una acción hecha ritual de cada concreta sociedad (cf. Dijk, 1977: 80).

Además, dirigiremos la atención en nuestro estudio hacia autores de esta Estética de la Recepción que se centran en la figura del lector participativo y del concepto lúdico que encierra la comprensión literaria en sí misma (W. Iser, H.R. Jauss y Gadamer). El texto aparecerá como depositario de contenidos para estos autores y “destinatario principal de las actividades del receptor” (1987: 222-223), “rellenando” los vacíos o espacios en blanco. Jauss señalará cómo enfrentando a lectores de distintas épocas, los sentidos del texto cambian y varían esencialmente (cf. Jauss, 1987: 59-85), así, el interés por el sentido de la obra y la figura del lector convergen en los representantes de la Estética de la Recepción y la Hermenéutica intercambiándose conceptos e instrumentos de análisis (cf. Garrido, 2004: 107).

Por lo tanto, el desarrollo de la Teoría Literaria y la Hermenéutica filosófica se dará la mano y arrancan –como ya comentamos– desde Schleiermacher hasta Dilthey, Heidegger y Gadamer, (entre otros); punto de partida Gadamer en nuestra análisis. La profundidad de pensamiento y la categoría intelectual de Gadamer hacen posible un enriquecimiento desde la

Filosofía y posibilitan también un enorme cambio en la reflexión de los teóricos de la literatura en cuanto a la tradicional posición de estos respecto a la noción del texto, y en definitiva a la idea y el papel que juega el arte en general, la literatura en particular, con respecto al mundo (cf. Garrido, 2004: 110).

Desde la perspectiva hermenéutica son varios los rasgos fundamentales que destaca Garrido Domínguez (2004) para tratar de concretar el estudio de los textos literarios y definir las características de dichos textos que nos permiten abordarlos desde el punto de vista interpretativo y no otro. Dichos rasgos que se atribuyen a los textos serían: *distanciamiento*, *mediación*, *referencia no ostensiva*, *densidad significativa* y *apertura*. El distanciamiento y la mediación son, a nuestro juicio, dos rasgos fundamentales intrínsecos al texto y que fundamentan a la vez a través de su complementariedad la cualidad o la concepción ontológico-antropológica que posee el lenguaje y en sí los textos, cualidad fundamental y clave para acercar los hechos literarios desde la lejanía histórica a la mediación actual y vivencial, vital de los alumnos y lectores. Fundamental es desde esta premisa tener claro que los textos no hablan de sí mismos, sino que de ellos emana *lo otro*, que nos hablan del mundo y que nos ayudan a comprender la realidad (Ricoeur, 2002: 129-130).

Sin duda, en nuestra labor como docentes queremos acercar los textos a los estudiantes desde la profunda conexión no con el texto en sí mismo sino con su naturaleza trascendente que lo orienta a lo externo. Así, el distanciamiento conecta casi exclusivamente con la hermenéutica en sus distintas variedades y autores (desde Gadamer, autor que analizaremos en primer lugar hasta Iser o Lledó). Estos autores insisten en la prioridad del distanciamiento para comprender en sí misma la filosofía hermenéutica, quizá también, es el distanciamiento la cualidad u obstáculo que fundamentalmente lesiona la comprensión y la diversión de la experiencia lectora de los estudiantes de secundaria. El distanciamiento repercute en distintas variables: el autor y sus intenciones, el contexto o las circunstancias de la creación, el destinatario y el mundo real en

que se produjo el texto, así, estos factores hacen enorme la práctica de la teoría de la interpretación, fundamental y en manos del docente queda dirigir esta interpretación a un contexto real y significativo mediante los mecanismos y recursos necesarios y vinculantes al contexto tecnosocial y comunicativo, cultural y convergente.

Finalmente, lo significativo y esencial del texto es la carga de significados que asume, consecuencia que se produce por el distanciamiento y la ambigüedad de la naturaleza signico-simbólica de los textos artísticos; así lo observaremos en Emilio Lledó (cf. 1998: 18 ss.), que partirá del conocido fragmento de *Fredo*, para reflexionar sobre el citado rasgo del *distanciamiento* de los textos. Sócrates nos describe la entrevista entre Theuth (dios inventor de varias artes) y Thamus (rey egipcio), presentando el primero las elocuentes ventajas del arte de la escritura, remedio ancestral para el reino del olvido, creando por parte del rey egipcio esta respuesta: “Pues este invento dará origen en las almas de quienes lo aprendan al olvido, por descuido del cultivo de la memoria, ya que los hombres, por culpa de la confianza en la escritura, serán traídos al recuerdo desde fuera, por unos caracteres ajenos a ellos, no desde dentro, por su propio esfuerzo. Así que, no es remedio para la memoria, sino para suscitar el recuerdo lo que es tu invento. Apariencia de sabiduría...”.

4.2 El ser en el texto: fusión de horizontes

4.2.1 Verdad y método: comprender e interpretar los textos

Gadamer en los años 90 admite una descripción de su pensamiento como un reemplazo del ser para la muerte de *Sein und Zeit* (así entendido por su maestro), por el ser para el texto de *Wahrheit und Methode*. Gadamer, como ya hemos mencionado, retoma el proyecto inicial de la hermenéutica de Heidegger de la facticidad para insertarla en el contexto histórico de la hermenéutica anterior al proyecto heideggeriano. Así, Gadamer supera la filosofía tanto de Schleiermacher como la de Hegel ofrecían dos vías por las que transitiva el concepto de

interpretación significado en el elemento histórico. Schleiermacher promueve la reconstrucción racional del contexto en el cual la obra fue creada. De esta manera, la verdad del texto se evidencia cuanto mayor sea el alcance que tengamos del momento y las circunstancias que con se constituyeron en el nacimiento del propio texto. Esto significa que lo relevante de la interpretación textual, de cada obra literaria que trabajásemos en el aula, debiera remitir siempre al autor y su contexto. Esta técnica de interpretación posee la singularidad de tener por centro interpretativo, no tanto la obra en sí misma, como el autor de la misma (cf. Catoggio, 2008: 114). Según la tradición de la teoría de la recepción heredada por Gadamer, el mayor alcance interpretativo depende de lo lejos que el intérprete pueda llegar a comprender lo que el autor intentó expresar. Asunto complicado teniendo en cuenta la característica de la propia psicología evolutiva de los adolescentes que los sitúa en una fase de egocentrismo y de fábula de invencibilidad. De allí la expresión de Schleiermacher de que debemos comprender mejor al autor de lo que él mismo se comprende, por lo que la interpretación no se centra en el texto ni cumpliría el propósito mismo de la *competencia literaria*, ese conjunto de saberes que desempeñan la poderosa función de hacer al lector poseedor de la comprensión de su presente asimilando el pasado. Veamos lo que dice al respecto en su obra Gadamer (1993):

Sin embargo, es obligatorio preguntarse si ésta [*sic*] es una manera adecuada de entender el movimiento circular de la comprensión. Tendremos que remitirnos aquí al resultado de la hermenéutica de Schleiermacher, aunque dejando de momento totalmente de lado, lo que éste desarrolla bajo el nombre de interpretación subjetiva. Cuando intentamos entender un texto no nos desplazamos hasta la constitución psíquica del autor, sino que, ya que hablamos de desplazarse, lo hacemos hacia la perspectiva bajo la cual el otro ha ganado su propia opinión. Y ésto [*sic*] no quiere decir sino que intentamos que se haga valer el derecho de lo que el otro dice. Cuando intentamos comprenderle hacemos incluso lo posible por reforzar sus propios argumentos. Así ocurre también en la conversación. Pero donde se hace más patente es en la comprensión de lo escrito. Aquí nos movemos en una dimensión de sentido que es comprensible en sí misma y que como tal no motiva un retroceso a la subjetividad del otro. Es tarea de la hermenéutica explicar este milagro de la comprensión, que no es una comunión misteriosa de las almas sino participación en un sentido comunitario (p. 182).

La hermenéutica metodológica, o también llamada romántica que planteaba

Schleiermacher, tiene como finalidad el estudio de la *mens auctoris* y no la obra en sí misma es decir, el texto se hace explícito desde la intencionalidad del autor.

Sin embargo, la visión que aporta la teoría gadameriana sustenta el concepto de *competencia literaria*, lo asimila y lo hace eficaz para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La noción reconstructiva del texto que plantea Gadamer opone el concepto de integración construido a partir de la filosofía hegeliana (cf. Gadamer, 1992: 157-161). Según la propuesta representada por Hegel, la distancia temporal que tenemos con una obra está mediatizada por un comportamiento reflexivo con respecto al pasado. La temporalidad es interna a la misma interpretación, y no podemos desligarnos de nuestro presente histórico en favor de una reconstrucción objetiva por encima de él (Catoggio, 2008: 115).

Por otro lado, la superación de la filosofía de Dilthey se esclarece para Gadamer situándolo en el puro método científico. Es en realidad Hegel la piedra angular que sostiene el pensamiento gadameriano hacia la hermenéutica de la facticidad. Hegel ofrece la idea fundamental de la mediación histórica con la que puede interpretarse la historicidad del texto. En su obra *Verdad y método* (1960) dedica el filósofo alemán un amplio espacio al concepto de dialéctica, imprimiéndole Gadamer un rumbo distinto a la proyectada por Hegel. Esta teleología invertida da cuenta de la intención gadameriana de la reelaboración continua del concepto en la historia a través de la diversidad de las situaciones fácticas. La autotransparencia del conjunto discursivo siempre se realiza sobre una serie infinita de sentido que lo sustenta. Pero, a diferencia de Hegel, esta “infinitud permanece por principio más allá del alcance de la interpretación, como una reserva inagotable de sentido” (Catoggio, 2008: 115). Gadamer establece un sentido más abierto de la dialéctica, sin la posibilidad de una “síntesis superadora en un sentido absoluto”. Así, la conciencia que nos sobreviene por la historia “conoce el carácter interminablemente abierto del acontecer de sentido en el que participa” (Gadamer, 1992: 565), es decir, no puede reconocerse otra cosa que el límite de nuestra propia comprensión. Gadamer entiende la filosofía

hermenéutica como un estudio del acontecimiento del *sentido* y retoma la constitución heideggeriana de la comprensión como el elemento primordial de la experiencia hermenéutica, elemento fundamental también el desarrollo de la *competencia literaria*.

De la misma manera, no encontraremos en el desarrollo de *Wahrheit und Methode* una completa asimilación del tratamiento heideggeriano ni de su estructura del comprender. La noción del *acontecimiento del sentido* aparece configurada en su teoría del horizonte de sentido que se produce en la facticidad del hombre en tanto ser en el mundo. Gadamer plantea su propia hermenéutica filosófica desde el llamado “segundo” Heidegger. A pesar de la presencia de *Sein und Zeit* en la argumentación gadameriana, sobre todo en el conocido capítulo nueve de *Wahrheit und Methode*, “La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico”.

En este capítulo señalará Gadamer una idea fundamental para validar su reflexión. El fenómeno de la comprensión debe entenderse como un movimiento de subjetividad, una *enérgeia* propia de la tradición y no como una autoría subjetiva. Ese movimiento, ese juego hermenéutico tal y como él mismo lo llama, es el movimiento propio de la comprensión que se describe como la fusión de horizontes. En palabras de Günter Figal: “La hermenéutica filosófica es una fenomenología de las mediaciones, del sentido del mundo y las conexiones de la vida, un sentido mediado que sólo puede experimentarse en las mediaciones” (p. 113). El sentido se entiende como un conjunto de mediaciones que trasciende la individualidad del intérprete y opera a partir de una distancia temporal. Hablaremos de mediaciones y medios también en el inicio la parte II de nuestra reflexión, los medios y la propia hermenéutica como mediación nos dan acceso a los textos, nos ayudan a interpretarlos y crear significados óptimos para descifrar los parámetros y códigos de nuestra historia y cultura. De este modo, la experiencia hermenéutica se debe entender como “la relación interna entre el conjunto discursivo preexistente y la inmediatez del individuo; o sea, entre el horizonte de sentido de la obra y el horizonte del intérprete. Fusión horizontal que origina la verdad del texto” (Catoggio, 2008: 116).

Gadamer nos explica en su obra *Verdad y método* que pasado y presente actúan en continua mediación (cf. Gadamer, 1993: 275) y así se entiende el acceso al texto literario en ese horizonte de fusión. Esta teoría la explica con lo que él designa “estructura circular de la comprensión”: dentro de la fusión de horizontes:

Esto se hace patente ya en el hecho de que los grandes logros de la investigación espiritual-científica no llegan como quien dice a pasarse. El lector actual puede abstraer con facilidad el hecho de que un historiador de hace cien años disponía de un estado de conocimientos inferior y en consecuencia tuvo que ser inducido a juicios equivocados en algunas cuestiones de detalle. Pero en conjunto leerá siempre con más agrado a Droysen o a Mommsen que a los tratamientos más recientes de la materia salidos de la pluma de un historiador actual. ¿Qué patrón es el que se está aplicando entonces? Es claro que aquí no se puede aplicar simplemente el patrón de la materia misma, que es el que acostumbra a decidir sobre el valor y el peso de una investigación. Por el contrario, la materia sólo se nos antoja realmente significativa a la luz de aquél que ha acertado a mostrarla adecuadamente (p. 178).

4.2.2 El lenguaje y la interpretación gadameriana

Desde los principios de la interpretación gadameriana operamos con el presupuesto de una unidad de sentido del texto, tanto hablado como escrito. Para Gadamer existe siempre un presupuesto formal que guía todo acto interpretativo, llamado en su teoría el anticipo de perfección (*Vollkommenheit*). A través de él están operando las coordenadas de la interpretación que se pueden observar en la estructura comprensiva: el haber previo de Heidegger (*Vorhabe*) es resignificado en Gadamer en el anticipo de perfección, y viene a considerar tanto una unidad de precomprensión en la que nos hallamos y que nos permite tener una manera previa de ver (*Vorsicht*), como una concepción previa (*Vorgri*) con pretensión de verdad. De allí que el concepto de “tradición” en Gadamer tenga sentido ambiguo. Puede entenderse, tanto como la simple transmisión de sentido a través del tiempo, como también la transmisión de un contenido verdadero normativo (cf. Catoggio, 2008:115):

La referencia del texto no se puede comparar según esto con un punto de vista fijo,

inamovible y obstinado, que sólo planteara al que intenta comprenderlo la cuestión única de cómo ha podido el otro llegar a una opinión tan absurda. En este sentido la comprensión no es seguramente una «comprensión histórica» que reconstruya la génesis del texto. Lo que uno entiende es que está comprendiendo el texto mismo. Pero esto quiere decir que en la resurrección del sentido del texto se encuentran ya siempre implicadas las ideas propias del intérprete. El horizonte de éste resulta de este modo siempre determinante, pero tampoco él puede entenderse a su vez como un punto de vista propio que se mantiene o impone, sino más bien como una opinión y posibilidad que uno pone en juego y que ayudará a apropiarse de verdad lo que dice el texto (Gadamer, 1993: 241).

Resulta fundamental señalar nuevamente que la tarea de la hermenéutica no es desplegar un método de comprensión, sino clarificar las condiciones bajo las cuales se comprende (cf. Gadamer, 1998:279). Esta tarea de averiguar las condiciones de comprensión nos remonta al esclarecimiento de los prejuicios (*Vorurteile*) inherentes al acto comprensivo. Lo esencial a la iluminación de los prejuicios determinantes implica que los mismos se nos ofrezcan, que nos sean dados. A nuestro entender, aquí es donde podemos diferenciar la postura gadameriana de la heideggeriana en torno al círculo hermenéutico. En *Wahrheit und Methode* se explicita que el conjunto de prejuicios que conforman la tradición poseen dos características fundamentales: son indistinguibles y, por ello mismo, indisponibles. Esto es, los prejuicios no están a disposición del intérprete de una forma accesible donde pueda descartar aquellos que sean innecesarios para la comprensión. Esta dificultad en la distinción entre prejuicios productivos e improductivos es lo que hace que se nos presenten como indisponibles. Esto evidencia para Gadamer una indisponibilidad esencial del lenguaje que hace que, en la iluminación de las condiciones de comprensión, siempre haya un resto indistinguible en el conjunto de prejuicios (cf. Catoggio, 2008: 115). El sentido no se agota, ni en el autor, ni en las condiciones contextuales de la obra, al modo de la hermenéutica romántica tal y como explicábamos en el capítulo anterior.

El lenguaje posee posibilidades innumerables en su historicidad que son inabarcables para el carácter de nuestra comprensión como lectores. Por ello no puede haber una comprensión única del texto transmitido. La tarea hermenéutica es un proceso infinito, al igual que lo es el

texto por su propia inagotabilidad como aclarábamos anteriormente, así, siempre se comprende de manera distinta a los códigos de la cultura presente. No podemos hablar de la validez de una única interpretación atemporal en la hermenéutica filosófica. La misma, debido a la propia estructura interna del acontecimiento, imposibilita una fijación expresa del sentido del texto. Así, la reconstrucción del contexto de la obra y el descubrimiento de la intención del autor plasmada en la obra, resultan ajenos al planteamiento gadameriano.

La conciencia histórica radicaría, entonces, en su carácter ontológico y no subjetivo. Debido a ello es imposible desligarse completamente de los prejuicios latentes en la interpretación. El factor hermenéutico de la distancia temporal viene a considerar esa distancia insalvable de la interpretación y la mediación con el presente de la misma. Por eso, la distancia en el tiempo (*Zeitenabstandes*) es la fusión de horizontes entre el presente y el pasado del sentido de cualquier texto que leemos. Es el tiempo el fundamento del acontecer del mismo. Gadamer menciona al respecto lo siguiente: “El tiempo ya no es necesariamente un abismo que hubiera de ser salvado porque por sí mismo sería causa de división y lejanía, sino que es en realidad el fundamento que sustenta el acontecer en el que tiene sus raíces el presente” (Gadamer, 1993: 281).

Esta idea del tiempo se hace presente en la didáctica misma de los textos cuya brecha temporal es amplia y la incomprensión sucedida por este distanciamiento es base de la propia comprensión, puesto que el presente y el pasado se hallan en mutua mediación, se refleja, para Gadamer, en la llamada “regla hermenéutica” (*hermeneutische Regel*) de origen retórico (cf. Gadamer, 1993: 275-276). Veamos cómo en la interpretación de textos la comprensión se presenta como un acontecimiento de la fusión de horizontes (*Horizontverschmelzung*).

La regla hermenéutica, así lo señala Catoggio (2008: 118), representa la medida en que el todo configura la parte y, a su vez, la parte al todo, siendo esta regla fundamento del continuo movimiento del lenguaje y de su sentido. Pero, ¿a qué se refiere Gadamer con *la regla*? Para el

filósofo alemán la regla constituye el *modo de ser* del acontecimiento del sentido, la idea representa una unidad de constante reactualización de lo individual reconfigurando en cada nueva situación interpretativa el sentido de la obra. Es decir, el significado de la obra se reinterpreta con cada mediación actual del horizonte del intérprete, por lo tanto, la fusión de horizontes se hace efectiva en cada lectura del texto.

Ahora bien, esto no implica una libertad sin límites en la interpretación. En ello no podemos reconocer una arbitrariedad del lector, al modo de una construcción absoluta del significado.

No puede haber nunca una elaboración propia del interpretante ya que implicaría la ceguera ante el horizonte de sentido del texto mismo y también la ruptura del principio hermenéutico de la apertura, la vinculatividad moral inherente a toda comprensión. Esta vinculatividad se expresa en la resistencia a lo incomprensible, y en el dejar valer contra mi propio horizonte la validez del horizonte confrontado en el texto (cf. Catoggio, 2008: 118).

Gadamer sitúa esta parte de su teoría como “la forma de la experiencia negativa” en el análisis de la esencia de la experiencia hermenéutica (cf. Gadamer, 1993: 329-344). Para Gadamer, la tradición es el conjunto discursivo inseparable del acto de comprensión, así, menciona en su capítulo 9 que la tradición “es un verdadero compañero de comunicación, al que estamos vinculados como lo está el yo al tú”. De esta forma, la relación que tenemos con el conjunto discursivo recibido por la historia es similar al que poseemos con otros individuos, es un diálogo, una conversación y el texto nuestro interlocutor. Este tipo de vinculatividad es lo que Gadamer llama “vinculatividad moral”, y argumenta que la experiencia hermenéutica es un proceso en el que interviene íntimamente la tradición que no es solo un simple objeto de conocimiento, sino que es lenguaje, se comporta como un interlocutor en su proceso dialéctico.

El propio carácter ontológico de la historia hace que no pueda rebasar su infinitud e

iluminar por completo el conjunto de prejuicios, es decir, no podemos conocer lo que no comprendemos, “siempre se halla un resto, un residuo inmanente que la distancia temporal no hace efectivo” (Catoggio, 2008: 118). El carácter inagotable de la interpretación y la comprensión de la tarea hermenéutica reside en el lenguaje que no se agota en la conciencia del intérprete-lector, ni tampoco en la conversación. Félix Duque dice: “comprender es inscribirse en un movimiento que viene de lejos, imprimiendo mutaciones tales en él que lo hagan reconocible como una pléyade de envíos” (p.109). La noción de texto, por otro lado, viene a demarcar el límite de la tarea del lector.

El ser del texto es para Gadamer es un concepto esencialmente hermenéutico que tiene la función de ser el dato de autoridad en el fenómeno de la comprensión. A esta idea dedica parte de su obra, la autoridad es dada por la apertura del propio lector. El texto es punto hermenéutico de identidad que limita todas las variables posibles, demarcación identitaria que no implica el estancamiento de lecturas, sino que representa el límite entre una interpretación ajustada al texto y una que excede los límites propios impuestos por el mismo texto. Así, la noción de “autonomía de sentido” (*Sinnautonomie*) (Gadamer, 1993: 372). La “autonomía de sentido” dota del factor de comunicación de a una posible interpretación “objetiva” del texto guiado por las normas internas propias de la estructura del texto operando como un conjunto semántico a su vez horizonte de sentido del texto.

La articulación del sentido es una correspondencia entre el horizonte del intérprete, instaurado en el presente, y el horizonte de sentido de la obra, enmarcada en el pasado. Es esto mismo lo que lleva a Martin Kusch (1989) a hablar de un “método” propio de la hermenéutica gadameriana (cf. 236-240). En este análisis comparativo entre las teorías de Husserl, Heidegger y Gadamer que este autor hace, determina en la fusión de horizontes tres rasgos característicos que se derivan de la noción de “horizonte” que Gadamer toma de Husserl.:

1. La idea de fusión de horizontes devuelve al primer plano el esquema moderno de sujeto-

objeto. Dicha vuelta al esquema fue criticada por Heidegger. Para su maestro supone una desviación de la hermenéutica ontológica de *Sein und Zeit*. Para este último esto representa una vuelta al sentido fenomenológico husserliano de “conciencia”.

2. Esta vuelta gadameriana al esquema moderno de conocimiento tiene la particularidad de darse de una forma dialogal. El hecho de que el sentido del texto sea un acontecimiento entre la fusión de horizontes de la obra y el intérprete a través del diálogo es fundamental para la consideración de la verdad del texto.
3. El último punto que sugiere es el carácter crítico de fusión de horizontes. El prólogo a la segunda edición de *Wahrheit und Methode*, muestra cómo la fusión de horizontes no implica una apropiación de la tradición de forma acrítica. La esencia de la tradición el constituye que solo exista en cuanto que nos apropiemos de la interpretación, entonces forma parte seguramente de la esencia del hombre poder romper, abrir, criticar y deshacer la tradición para construirla y comprenderla, ya que interpretar es comprender.

Habiendo profundizado en los elementos más fundamentales de *Verdad y método* nos centraremos en los siguientes puntos en abordar la aplicación de esta teoría. Sin duda, reflexionando sobre las ideas de Gadamer nos sobreviene la problemática de la lectura de los clásicos en el desarrollo del currículo. Asunto que nombra Gadamer y que tanto le preocupó. La distancia temporal que actúa en la configuración del sentido cobra nuevas dimensiones cada vez que una época lo lee.

4.2.3 Cómo pensar el texto en Hans-Georg Gadamer: leer y escribir

Para terminar este capítulo que ha revelado un recorrido por la visión de la teoría hermenéutica a lo largo de los años y de la concepción textual, arrojaemos luz a la idea de Gadamer, concretándola en las habilidades lingüísticas, ya no del texto o de la comprensión textual, sino de la lectura y la escritura. Observamos que la experiencia lectora tendrá un lugar prioritario para la teoría de la hermenéutica gadameriana. Entre Gadamer y otros autores (cf.

Gadamer 1991: 391, *vid. v. gr.* Derrida, 1989) se da también una concepción distinta de lo que es el *texto* y la lectura en contraposición a la escritura. La deconstrucción de la metafísica de la presencia tiene como objetivo primordial dejar que los textos muestren toda su desnudez o esencia, descargándolos del concepto de la representación. Esa liberación del significante y de la escritura es paradigmáticamente ejemplarizada en la deconstrucción de la filosofía de la presencia de Husserl, escogida como modelo logocéntrico (cf. Chantal M.; Santiago L.E., 1999: 229, *vid.* Derrida J., 1989: 386).

La tradición logocéntrica consideró la escritura como algo secundario, tanto en relación al signo como al pensamiento. La hermenéutica gadameriana conserva también la idea tradicional de que todo lo escrito es “autoextrañamiento” del habla; y es mediante la lectura como se llega a superar de nuevo ese extrañamiento, cuando le otorga una voz a lo leído. Leer un texto, por lo tanto, es siempre actualizarlo, hacerlo nuestro y copartícipe de nuestro diálogo. Veamos un fragmento clarificador en la obra cumbre de Gadamer (1998):

La tradición escrita no es sólo una porción de un mundo pasado sino que es la siempre por encima de éste [*sic*] en la medida en que se ha elevado a la esfera del sentido que ella misma enuncia. Se trata de la idealidad de la palabra, que eleva a todo lo lingüístico por encima de la determinación finita y efímera que conviene a los demás restos de lo que ha sido. Pues el portador de la tradición no es ya tal o cual manuscrito que es un trozo del entonces, sino la continuidad de la memoria. A través de ella la tradición se convierte en una porción del propio mundo, y lo que ella nos comunica puede acceder por sí mismo al lenguaje. Allí donde nos alcanza una tradición escrita no sólo se nos da a conocer algo individual sino que se nos hace presente toda una humanidad pasada, en su relación general con el mundo. Esta es la razón por la que nuestra comprensión es tan insegura y fragmentaria en aquellas culturas de las que no poseemos ninguna tradición escrita sino sólo monumentos mudos; a este conocimiento del pasado no le llamamos todavía historia. Los textos en cambio hacen hablar siempre a un todo. Trazos sin sentido que parecían extraños hasta lo incomprensible se muestran, interpretados como escritura, como comprensibles de repente hasta en sus menores detalles, tanto que incluso llega a poder corregirse el azar de una trasmisión deficiente una vez que se ha comprendido el conjunto como un todo.

Es así como se plantea el verdadero cometido hermenéutico cara a los textos escritos. Escritura es autoextrañamiento. Su superación, la lectura del texto, es pues la más alta tarea de la comprensión. Incluso en lo que hace al simple inventario de los signos de una inscripción, sólo es

posible verlos y articularlos correctamente cuando se está en condiciones de volver a hacer del texto lenguaje. Sin embargo, volvemos a recordar que esta reconducción al lenguaje produce siempre al mismo tiempo una determinada relación hacia lo referido, hacia el asunto del que se habla. El proceso de la comprensión se mueve aquí por entero en la esfera de sentido mediada por la tradición lingüística. Por eso la tarea hermenéutica en relación con una inscripción sólo puede plantearse cuando puede darse por supuesto un desciframiento correcto. Los monumentos no escritos sólo plantean tareas hermenéuticas en un sentido lato. Ellos por sí mismos no son comprensibles. Lo que puedan significar es un problema de interpretación, no del desciframiento y comprensión de su literalidad.

En la escritura el lenguaje accede a su verdadera espiritualidad, pues la conciencia comprensiva llega frente a la tradición escrita a su plena soberanía. En su ser no depende ya de nada. La conciencia lectora se encuentra, por ejemplo, en posesión potencial de su historia. No en vano el concepto de la filología, del amor a los discursos, se transformó con la aparición de la cultura literaria en el arte omniabarcante de la lectura, perdiendo su relación originaria con el cultivo del hablar y argumentar. La conciencia lectora es necesariamente histórica, es conciencia que comunica libremente con la tradición histórica. En este sentido está justificada la idea hegeliana de equiparar el comienzo de la historia con el surgir de una voluntad de tradición, de «permanencia del recuerdo» (p. 240).

Desde esta visión de la escritura, el sentido hermenéutico de un texto estaría sobre todo en su “poder decir”, en su capacidad a la que hemos hecho referencia en nuestra introducción de autorregenerarse, la lectura supone siempre una “obra abierta” en su apertura a las infinitas posibilidades de interpretación que se dan a lo largo del tiempo histórico, ya que, así lo pensaba Gadamer, ningún lenguaje hablado puede cumplir totalmente la norma que un texto representa.

Aquí radica la singularidad del texto, en la medida en que el texto no es un “producto final”, sino un producto meramente intermedio, no es un “objeto dado”, sino una “fase en el proceso de la comprensión”, ya que lo que interesa realmente a la hermenéutica es la comprensión de lo que el texto dice. Las cuestiones semióticas y las condiciones que hacen posible la legibilidad del texto son cuestiones previas. Por lo tanto, para Gadamer la escritura no es “lenguaje actual”: “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”, luego la escritura *per se*, no es *Ser* que puede ser comprendido. Existiría una brecha enorme entre el significado que es determinado por la vía de la operación hermenéutica y la estructura de la escritura. Sin

transformarla en discurso, sin integrarla en su fase dialéctica, o lenguaje actual, la escritura no se fija como fundamento para la afirmación de Gadamer de la universalidad de la hermenéutica. Afirma Gadamer “se hace inevitable un giro hermenéutico, que consiste en ir más allá de lo ‘presente’ (...). Así, a la *écriture* le corresponde la *lecture*. Ambas deben ir juntas. Sin embargo, ninguna de las dos se llega a realizar jamás en el sentido de una identidad simple con la palabra misma. Ambas son lo que son únicamente en la medida en que, permaneciendo en la *Differenz*, buscan a la vez la identidad» (Gadamer, 1991: 70).

Se preguntan Chantal M.; Santiago L.E (1999: 223) entonces, ¿qué es la escritura si no se dirige a ser leída? Un texto no depende ya más de su autor o de su intención, asunto que lo distancia de la tradición anterior hermenéutica, afirmarán que en toda lectura no buscamos oír en nosotros los sonidos familiares de la voz del otro. De esta manera solamente leemos un texto comprendiéndolo, y esto acontece cuando el texto comienza a brotar, a hablar, es decir, cuando es leído con modulaciones apropiadas, articulaciones y énfasis (cf. Gadamer, 1991: 76). Así, la lectura de un texto escrito es algo paradigmático respecto a la dinámica de la conciencia de la historia efectual, dentro de la cual tiene lugar la comprensión de cualquier obra escrita. Ahora bien, lo que estas obras dirán a los lectores o intérpretes no serán las intenciones primarias del escritor, así, reducir el lenguaje a una escritura inmemorial significa para Gadamer simplificar o acortar el valor del *logos*.

Gadamer sostiene que la filosofía nunca podrá desentenderse por completo de su proveniencia histórica: la metafísica occidental. Gadamer, como un nuevo Sócrates basó su teoría en el diálogo y el juego como la actividad en la que se realiza (de ello hablaremos en apartados posteriores para comprender el concepto de juego en Gadamer), Derrida, como un nuevo Gorgias, permanece a la sombra de los grandes edificios sistemáticos de la metafísica. Nietzsche quedaría “atrapado en las redes del lenguaje” de la metafísica, a Heidegger le “faltó el lenguaje”. (*Sprachnot*) para pensar el *Ser* (cf. Chantal M.; Santiago L.E, 1999: 225). Todos ellos se enfrentan, de alguna manera, a la conceptualidad de la metafísica. Uno dejando que el texto hable, el otro

jugando al juego de eludir lo ineludible. Y siempre de nuevo aparece el lenguaje como el gran problema de todo pensamiento radical.

Es cierto que en todo pensamiento crítico siempre se concitan presuposiciones metafísicas, ya que, aunque sea para criticar la tradición metafísica, sólo disponemos de *un* lenguaje, *nuestro* lenguaje que pertenece a la metafísica porque sobre él se funda. Poco sentido tiene prescindir de los conceptos de la metafísica para hacer que se tambaleen sus propias estructuras. El propio Derrida percibe también el problema cuando afirma que «no disponemos de ningún lenguaje de ninguna sintaxis y de ningún léxico que sea ajeno a esta historia; no podemos enunciar ninguna proposición destructiva que no haya tenido que deslizarse en la forma, en la lógica y los postulados implícitos de aquello mismo que aquella querría cuestionar (...). Es difícil escapar a cualquier intento de ruptura o ‘discontinuidad’ drástica, puesto que toda operación epistemológica que pretenda un corte radical se inscribe siempre en el viejo tejido que una y otra vez habrá que ir destejiendo en una acción casi infinita. No es posible, por tanto, «renunciar a esa complicidad de la metafísica sin renunciar al mismo tiempo al trabajo crítico que dirigimos contra ella» (Gadamer, 1991: 186-387).

Así, el acto de leer e interpretar acoge por parte del intérprete en su discurso las premisas de la metafísica en el momento mismo en que pone de manifiesto su presencia. Por eso, Gadamer viene a insinuar, con una cierta ironía, que su discurso, sin pretenderlo, sigue siendo también un discurso metafísico y a la vez logocéntrico, ya que él tampoco deja las estructuras de la propia metafísica. La estrategia de Gadamer y el logro de su teoría se centra en dar luz a una ausencia, una fractura del *continuum* del pensamiento ya que para el filósofo es imposible hablar de una forma distinta a como uno piensa.

La hermenéutica de Gadamer, por una parte, nos invita a la comprensión de las culturas alejadas a nuestro hoy lo que facilita el enganche y entendimiento en los textos literarios alejados al contexto actual, sin embargo, acechan algunos peligros. El peligro residiría en el propio dominio de la mentalidad del que comprende tratando de absorber e imponer a los otros su

mentalidad. No obstante, Gadamer seguirá insistiendo que con esta discusión “se le está planteando una nueva tarea al pensar, que requiere una nueva comprensión” (Gadamer, 1991: 86) o en palabras de Rorty (1996: 180): “La vida dialéctica no podría engendrar racimos de haber un edificio en cuyas grietas pueda fructificar. Sin destructores no hay constructores. Sin normas, no hay excepciones. Derrida (al igual que Heidegger) no habría tenido nada que escribir de no haber una ‘metafísica de la presencia’ a superar”.

PARTE II La cultura popular y audiovisual como herramientas de aprendizaje

Capítulo 1. La competencia literaria y su enseñanza como construcción de sentido

“La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas.” (Emilio Lledó, 1994: 11)

La relación hermenéutica entre lectura y escritura se mantiene pegada a la tradición logocéntrica que sitúa a la escritura como el “autoextrañamiento del texto”. Gadamer, no de acuerdo con este precepto derridiano, mantenía un mayor prestigio hacia la lectura pues está siempre estaba abierta a reinterpretaciones, ya que para él, todo lo escrito se realiza para ser leído. La supremacía de la habilidad lingüística lectora era, por lo tanto, incuestionable para el alemán.

Este debate traído a términos prácticos educativos se centrará en poner en acción nuestros esfuerzos y mecanismos para formar alumnos como ciudadanos de la cultura escrita, uno de los objetivos principales de la educación escolar, que a la vez pueden resumirse en formar lectores competentes. Según la definición del Seminario *della ricerca di lis* en Italia, 1986²⁷, ambas habilidades son indisolubles en las ciencias de la educación literaria. Pero, ¿qué significa ser un lector competente en nuestra sociedad? Al finalizar la etapa educativa el alumno ya no es solo alguien que pueda conocer o poseer los conocimientos conceptuales de la literatura tal y como se desprendía del modelo tradicional o historicista, ni tampoco es el lector competente aquel

²⁷ Esta investigación se centra en la enseñanza literaria en Secundaria y supuso una síntesis en el inicio de la innovación escolar en este campo desde mediados de los años ochenta, *vid.*, G. Bertotoni del Guercio (1992): «L'ensenyament del text literari». En: T. COLOMER (coord.): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, 87-104.

experto en descomponer y analizar el entronizado comentario de texto, sino que, el lector competente se define por los caminos sociales mencionados como aquel que sabe “construir sentido” de las obras leídas (cf. Colomer, 2005: 16), absolutamente fundamental y entroncado paralelamente al arte hermenéutico de la interpretación. Para ello debe desarrollar una competencia específica y portar unos determinados conocimientos que activen esta construcción de sentido. La escuela debe enseñar a “leer literatura” y así dotar de valor formativo en educación literaria y contribuir a la formación de la persona.

Sin embargo, los estudios destacados en la relación entre adolescentes y lectura han dado resultados de manera sistemática por debajo de los mínimos establecidos en distintos proyectos sociales. Este fracaso considerado de enorme magnitud en la comunidad educativa lectora tuvo mayor repercusión e interés por paliar el desastre a partir de 1960 (cf. Colomer, 2005: 18), año precisamente de la publicación de *Verdad y método* de Hans-Georg Gadamer. El modelo hasta ahora establecido para “enseñar a leer” resulta ineficaz e impropio. Los cambios, ya mencionados en nuestra introducción, la consabida irrupción de los usos sociales de la lengua escrita, la implantación de las nuevas tecnologías, los canales de la comunicación audiovisual arrebataron la tarea de informar y entretener la imaginación que hasta no hacía poco llevaba a cabo la literatura. Por ello, el espacio literario debe reubicar su espacio y afrontar nuevos problemas reajustándose al panorama actual, (buena cuenta de ello daremos en la parte segunda de este trabajo), precisamente por ser un factor que ha incidido en el espacio entre lector y literatura.

Otro problema paralelo a este se trasladó al *corpus* de lectura. Hasta la aparición de las tecnologías e Internet el *corpus* literario se encontraba limitado, ordenado y valorado según la tradición uniforme, sin embargo, la extensión del discurso social “moderno”, su democratización y apertura al usuario hizo reconvertir muchas de las prácticas escolares de la lectura. La crisis de la enseñanza literaria, así lo afirman Chartier y Hébrard (2009: 54), señala el abandono de un

modelo o procedimiento didáctico, que hace “el motivar a los alumnos un trabajo de mucha paciencia (...) se descubre que no es posible transmitir algo si uno no cree en su valor: los conocimientos y procesos escolares no son objetivos”. Así, seguirá explicitando Colomer (2005: 20), un nuevo contexto de enseñanza en la escuela empezó a cambiar sus objetivos y el uso didáctico de los libros, se da por terminada la hegemonía literaria en la enseñanza lingüística y se comienza a diversificar el *corpus* con la entrada de obras canónicas y no canónicas y la diversificación de los materiales escolares y las diferentes plataformas comunicativas.

Esto revela que la enseñanza de la literatura se ha mantenido y se mantiene como un punto sensible y variable respecto también a la relación entre las expectativas educativas y cambios sociales, entre los avances teóricos y las prácticas educativas (Colomer, 1996: 14)²⁸. Además, una sociedad altamente alfabetizada y progresivamente escolarizada despoja a la literatura de su identificación secular con el acceso a la lengua escrita, por lo que la redefinición es obligatoria. También la evolución social, desde la posindustrialización hacia formas más complejas de operaciones simbólicas, viene marcada por un crecimiento en el interés por el conocimiento del lenguaje.

Indispensable para realizar un avance de la situación actual que ya hemos esbozado sería proceder a revisar brevemente la evolución de la literatura como aprendizaje. Nos detendremos especialmente en la crisis de los años setenta por ser la década que marcó el inicio del cambio actual que estamos reconstruyendo desde el nuevo concepto de la educación literaria.

²⁸ Teresa Colomer, *La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de la lengua y literatura*, 8, Zaragoza; ICE. Su trabajo en el ámbito de la didáctica y sus numerosos libros, conferencias e investigaciones desde la Universidad de Barcelona, la sitúan como una figura trascendental en la investigación y práctica docente de la que nos nutriremos en nuestro estudio para clarificar dónde nos encontramos y saber de dónde venimos respecto a la evolución de la enseñanza literaria.

1.1 Origen de la literatura como aprendizaje: la oralidad y la habilidad escrita

Señalan Chartier y Hébrard (1994) que, hasta la invención de la imprenta en el siglo XV, la enseñanza literaria formó parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, ligada al plano del desarrollo de la habilidad oral. Las escuelas proporcionaban un aprendizaje de copia de textos, dictados y la construcción de discursos a partir de recursos retóricos de la antigüedad clásica y también de los textos sagrados. Estas habilidades se destacan como útiles para profesiones vigentes en la época, escribientes, notarios o la clerecía que ostentaba el saber en su poder social por controlar documentos escritos como herederos de la tradición.

Sería la llegada de la imprenta lo que revolucionó el panorama en el aprendizaje de la literatura. La imprenta supuso con el paso del tiempo la ampliación no solo de libros al alcance de un público más amplio sino que supuso la creación de materiales específicos para el trabajo escolar. El apego a la escritura como habilidad primordial formativa seguía su curso y los manuales mantenían la primacía de esta: un espacio a la derecha para la copia del texto latino, otro, a la izquierda, para anotar los comentarios del profesor, vocabulario aprendido o conceptos relevantes. Leer textos se entendía como una tarea de análisis y glosa con fines de dominio orientado hacia el discurso tanto hablado como escrito y la lectura de los clásicos dotaba a la educación de una salvaguarda del referente compartido de la tradición histórica.

Esta actitud retórica textual como arte del discurso eficaz comenzó a reducirse al estudio de las figuras de estilo y a sus dominios: la *inventio*, la *dispositio*, la *elocutio*, la *memoria* y la *pronunciatio* se redujeron, a favor de la *elocutio* como forma estilística. Por lo que el entrenamiento del alumno consistía en hacerle mejorar su discurso narrativo, satírico, dramático, oratorio o cómico también y a la vez propiciar una calidad en los tonos correspondientes a la elocución trágica o cómica (*vid.*, Grigera, 1989).

La llegada de la etapa decimonónica al ámbito del aprendizaje en la literatura se vio marcada por las crítica a esta facultad de captación retórica del texto, tachada de formalista –no olvidemos que la evolución hermenéutica gira pareja con el movimiento romántico, encumbrando lo “trascendental” y el lenguaje–, de significado vacío en las actividades retóricas docentes sin ningún atisbo de componente creativo o artístico. Reflexión y debate abierto que comienza en Francia (*vid.*, Wachsbergerw, 1989: 13-24) y que en España cristalizó hacia el año 1845 con la reforma de los estudios universitarios y de enseñanza secundaria del plan Pidal²⁹. El estado agruparía los estudios dispersos y sería garante de la educación dispersada en seminarios, colegios de jesuitas y cátedras... Se debatió sobre la eficacia de mantener este enfoque retórico en el estudio de la literatura y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2 El siglo XVI y la Reforma protestante: la literatura como lectura y captación textual

El paso de la literatura como una actividad que pone énfasis en el proceso lector comenzará, así lo señala Colomer (1996: 21), una andadura social a partir de la Reforma protestante, en principio, al igual que la hermenéutica su interés surge de las sagradas escrituras, y con el transcurso de los años, con la difusión generalizada de los libros de catequesis y libros de piedad.

²⁹ *Vid.* Julio Ruiz Berrio. *El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia*, CEE *Participación Educativa*, 7, marzo 2008, p. 28-3, Universidad Complutense de Madrid. Este trabajo nos muestra una hoja de ruta de la enseñanza secundaria antes de 1845 y la llegada del Plan Pidal. Con el triunfo de los moderados se hace público el llamado "Plan Pidal", (D. Pedro José Pidal, Ministro de Gobernación) que se inclina decididamente por la enseñanza como derecho estatal: "La enseñanza de la juventud no es una mercancía que pueda dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domine sólo el interés privado". La asunción por parte del Estado de la función docente se presenta como la única solución al caos reinante. Este Real Decreto tiene fecha de 17 de septiembre de 1845.

Este tipo de lectura, pese a su acercamiento al texto y pese a desligarse de los artificios puramente retóricos, centra sus mecanismos en la memorización de los textos propuestos. El aprendizaje memorístico se consideraba carente de sentido y pasaba a posicionarse como una tarea de difusión con carácter posesivo del conocimiento. Las explicaciones pertinentes no se realizaban en el proceso lector sino que se reservaban para los momentos del sermón, por lo tanto de transmisión oral y no textual. Pese a los intentos trascendentales y de despegue tradicional, en el siglo XIX los decretos educativos de la época desaconsejaban leer novelas o romances, siendo los libros prototipo para los niños en sus primeros años no solo el catecismo sino como mucho el silabeo y algunas de las Fábulas de Samaniego (cf. Núñez, 1994: 170). Por lo tanto prevalecía el entramado memorístico frente a la interpretación del mundo y sobre todo la visión y el aprendizaje moral alejado de cualquier acercamiento a una relación cultural convergente del alumno con su mundo.

Fue a partir del siglo XVIII cuando se inició la generalización de una escuela más masificada y abierta. El aumento del número de estudiantes vino de la mano de las distintas órdenes religiosas y este cambio educativo dio lugar a números y nuevos instrumentos didácticos que aún hoy en día permanecen en los sistemas educativos combinados con los instrumentos que prestan las nuevas tecnologías, estos fueron la introducción de la pizarra o los manuales escolares en las aulas. De los seminarios religiosos se pasó a las Escuelas Normales seglares dedicadas a la formación de maestros. El estancamiento de la modernización española siguió lentos caminos que influyeron en el retraso de la incorporación de la población a las escuelas; esto provocó la escasa escolarización de manera que a finales del siglo XIX nuestro país poseía un 80% de analfabetos, una proporción mayor que la de la mayoría de países europeos. Así, la escolarización obligatoria se proclamó en España en 1904, mientras que en Suecia se realizó en 1852, en Italia en el año 1859 o en Francia en 1881 (cf. Escarpit, 1981: 121-122).

Una vez fundamentada y poco a poco arraigada la escolarización obligatoria sería un imparable comienzo, aunque no se vería completada hasta ya entrado el siglo XX en nuestro país.

1.3 Los inicios del siglo XX: la posesión del patrimonio histórico

Los cambios que en los inicios del siglo XX se venían fraguando, con el aumento de la escolarización y el inicio de las escuelas de maestros fueron determinantes para iniciar la transformación de la enseñanza de la literatura actual. Afirma Colomer (1996: 5) que el fin del clasicismo como eje educativo fue generando la esencia propia de la literatura que es patrimonio, en principio, de las nacionalidades. La obligatoriedad del sistema educativo a principios del pasado siglo, junto a este marcado propósito de enaltecer el patrimonio cultural, hizo posible la construcción de la conciencia nacional, adhesión emotiva a la colectividad propia canalizada en la literatura.

La selección de los autores y obras autorizaba o sancionaba los contenidos para ofrecer un panorama del patrimonio nacional que debía ser exaltado durante la etapa escolar. Se pasó a usar la lectura enciclopédica que segregó la lectura funcional del aprendizaje tradicional de la lectura. Este aspecto dio lugar a la creación de un área específica de *lengua y literatura nacionales*, tanto en la enseñanza de Secundaria como en la de Primaria, recibiendo por primera vez mayor atención en virtud de la reclamada conciencia de una educación general. La Ley Moyano de 1857 establecía en nuestro país la aparición de tres niveles, siendo la enseñanza de Secundaria la preparación para la universidad.

En la escuela de Primaria se siguieron manteniendo las lecturas morales y de fábulas, los catecismos y también se incorporarían fragmentos de literatura nacional, la fusión de la moralidad con el *corpus* de la literatura nacional era pretendida y buscada, lográndose entre ellas un total acompañamiento con el tiempo. La lectura en el aula era de un solo libro realizándose de forma oral y expresiva, potenciaba el código y la transmisión de la emoción del texto y la

implicación afectiva en la representación de la colectividad. Las actividades de escritura se limitaban a la copia fidedigna del original y a la composición de un resumen. En la educación primaria no se contaba con los recursos necesarios para motivar o conducir a los alumnos a trascender a la temática.

Con el paso del tiempo, la Educación Primaria fue apartándose de los rituales únicamente memorísticos y se vio adaptándose a las formas de la Secundaria. De esta manera, la comprensión de los textos nacionales y la experiencia estética pasaron a formar parte de los mismos objetivos en ambas etapas, lo que supuso para los maestros incorporar la literatura y su patrimonio cultural en la formación profesional. Debieron utilizar técnicas de lectura y de explicación de textos y además pasaron por un proceso de adaptación de antologías para facilitar la unificación de toda la población.

Los cambios en los estudios superiores se vieron de la misma manera llevados a cabo por esa escasa minoría que accedía a dichos estudios. De esta manera, los textos clásicos cedieron su lugar habitual a la literatura nacional y el aprendizaje de la retórica fue decayendo a favor de la lectura en profundidad de los textos, a la que se le añadió rápidamente el aprendizaje de la historia literaria.

Señala Núñez (1994: 59) que el desarrollo de este proceso a mediados del siglo XIX pasó del encumbramiento de la retórica y la poética de Quintana³⁰ que recibía el nombre de “literatura” hasta la difusión del conocido *Manual de literatura* de Gil de Zárate (1842-1844). De esta manera, señala que una vez finalizada la separación humanista de ambas materias dejó de verse la oratoria como finalidad única del estudio de la literatura. De este modo la enseñanza de la literatura pasó a cumplir una función estable de identificación con la cultura nacional a través del traspaso ordenado del patrimonio literario.

Comienza a establecerse un interés por el uso de la biblioteca; una biblioteca ideal que

³⁰ *Vid.* Quintana M.J (1852): «Informe de la junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública» *Obras completas*, B.A.E., tomo 19, Madrid: Rivadeneira, 182, citado por Núñez (1994: 60).

desde los colegios ofreciera a los alumnos una vía efectiva de aprendizaje a través de lecturas de calidad. Señala Colomer (1996: 4) en su estudio evolutivo del aprendizaje de la literatura que las instituciones pedagógicas catalanas favorecieron de forma activa el fomento de creación de libros infantiles de calidad y una de sus figuras más destacadas, Artur Martorell, señaló a Scott, Kipling, Verne, Dickens, Daudet, Homero, Grimm, Andersen, Mark Twain, Poe y Wells entre los autores extranjeros, además de Ruyra, Vilanova, Maragall y Verdaguer, entre los catalanes, como lecturas apropiadas para la etapa escolar. En esta línea de selección de lecturas se encontraría la realizada por la *Institución Libre de Enseñanza* para su biblioteca juvenil (cf. Martorell, 1923: 34-36, *vid.* Sotomayor, 1993).

El empeño por incorporar el espacio de las bibliotecas se hace extensivo y se comienzan a crear bibliotecas públicas. Se baraja como dato que en la España de 1881 había 1.113 bibliotecas con un depósito de cuatro millones de volúmenes, sin embargo, se calcula que la necesidad de la población sería de más de 60.000. La entrada del nuevo siglo supuso un cambio progresivo de esta regeneración y fomento de hábito lector como una medida necesaria ante la alarmante situación de nuestro país.

Además, otro factor señala Colomer (1996: 5), se encontraría en la incorporación de literatura universal en el *corpus* de lecturas lo que justifica la incorporación del análisis y animación a la lectura de una de nuestras obras elegidas para tratar en el proyecto, *El Principito*, del autor francés Antoine de Saint-Exupéry, como ya comentamos en la justificación.

Las emociones, la introducción de la literatura universal, la unión de la etapa primaria y secundaria en una línea común pedagógica, la conversación y el diálogo como argumenta los principios de la hermenéutica educativa, y en definitiva, “la interrelación entre escuela y vida” (Colomer 1996: 22), marcan un inicio de elementos actuales e innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. De esta manera, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, se trabaja en las aulas las lecturas de obras completas –elegidas por su valor moral y también estético– junto a la explicación oral de textos literarios y los ejercicios correspondientes a la lectura según

criterios cronológicos. Esta dinámica cronológica y de ejercicios textuales ha formado parte de la metodología de la lengua y literatura hasta los años sesenta, abarcando desde la etapa de Primaria hasta la universidad.

1.4 La literatura y su enseñanza a partir de los años sesenta: la interpretación textual

La práctica de ejercicios textuales comenzó a fragmentar la relación entre la lengua y la literatura y terminó en los años setenta por separar la lectura de textos literarios de los ejercicios de lengua. Sin embargo, la exigencia de la calidad lectora iría en aumento, así, las actividades de esta propuesta retoman esta unión de lengua y literatura para la adquisición de la *competencia literaria y comunicativa*.

Observamos en los desarrollos curriculares la pretensión del contenido de la historia de la literatura. Abarcar toda la historia de la literatura en beneficio del conocimiento informativo reduce la presencia de los textos literarios, además de integrar las habilidades lingüísticas para la lectura comprensiva. Estas causas son las que señala Colomer (1995: 5) como las más relevantes en el abandono paulatino de la lectura de las novelas escolares o de obras completas, una realidad presente en las aulas de Secundaria.

La función de estas lecturas hubiera podido ser sustituida por la creciente producción de libros infantiles y juveniles, pero este tipo de lectura desapareció de las aulas. En el mejor de los casos permaneció confinada en el espacio de la biblioteca o del préstamo para el hogar, en el peor, su inclusión en la formación literaria de los alumnos desapareció progresivamente de la conciencia de los enseñantes.

El fracaso de los modelos de lectura se avivó con el aumento demográfico y el elevado número de alumnos por aula en Secundaria, la extensión de los medios de comunicación y la diversidad de los objetivos de lectura. Otros autores sintetizan este impacto en las escuelas a partir del desarrollo del estructuralismo y el generativismo (cf. González Nieto 1993; *vid.* Meix 1993); de cualquier manera, la sociedad y la comunidad educativa se vieron obligadas a

enfrentarse al fracaso de sus modelos lectores.

Se identificó la cultura con el desarrollo técnico en una sociedad en progresivo avance en el campo *mass-media*. De esta manera la literatura entró en declive y se disoció del concepto cultural. Señala Colomer (1996: 6) que a las áreas del arte y las humanidades pareció corresponderles la misión de provocar y formar a la población en el ocio y disfrute de mayor calidad.

El desarrollo de la sociedad de consumo y la presencia de los medios audiovisuales modificó radicalmente los mecanismos de creación del imaginario colectivo y de la posesión de referencias literarias comunes. La multiplicación de las obras, la internacionalización de la cultura e incluso la evolución de las tendencias culturales hacia el énfasis en la intertextualidad hicieron estallar la idea de unas pocas referencias, ordenadas, valoradas y comunes para todos los ciudadanos. La literatura pasó a formar parte de la idea de un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer inmediato. Las bibliotecas ofrecieron una imagen más ajustada a la nueva visión de la lectura en general, y de la literatura en particular, que la que podía ofrecer la lectura escolar en su forma mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus único.

Pero, si tanto la práctica escolar como los cambios socioculturales condicionaron los cambios en la enseñanza de la literatura, fueron los cambios teóricos en las disciplinas de referencia los que determinaron de un modo inmediato la crisis de la enseñanza literaria.

Como es bien sabido, la década de los setenta se caracterizó por la renovación del área de lengua a partir de los avances de la lingüística. El dominio de la expresión, la lengua oral, la relación con los *mass media* y la lectura de la imagen constituyeron nuevas preocupaciones para los enseñantes de lengua que basaron sus clases en ejercicios comunicativos, extraídos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en la gramática descriptiva. La literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que nunca (y los profesores pasaban a corregir miles de textos de todas clases), se trataba ya de un instrumento de

uso y no de una finalidad formativa en sí misma. La Ley de Educación de 1970 estableció la obligatoriedad de la biblioteca escolar en los centros y, aunque su desarrollo resultase bastante problemático, su creación en aquellos momentos es representativa del auge de una nueva concepción de la lectura como una actividad *libre, individual, silenciosa y diversificada*.

El aprendizaje de la lectura dejó, pues, de verse como un aprendizaje a través de la literatura y, en un giro copernicano, fue la literatura la que fue englobada en un aprendizaje funcional de la lectura como forma social de acceso tanto a la lectura informativa como a la de ficción.

La crisis y la evolución de la enseñanza de la literatura en otros países fundamentan también los cambios producidos en España. No podemos pasar sin resaltar el Congreso de Cérisy-La Salle de 1969 como el inicio de la ruptura con la enseñanza de la historia literaria, favorecida por el estructuralismo y formalismo ruso. Las actas de este congreso bajo las premisas de T. Todorov y S. Doubronski, establecieron el punto de anclaje inevitable en el proceso que se abría hacia la centralización del texto y su explotación como la vía en la educación literaria.³¹

Desde Francia y la Universidad de Bordeaux, Escarpit (1970) recibiría el legado de la obra de Goldmann (1965) sobre la relación entre literatura y estructuras socioeconómicas; de esta manera, la literatura se establece en el país gallo como una “institución” que se relaciona con las instituciones sociales, mezclada con valoraciones marxistas que han venido a llamarse corrientes “socio críticas”, así lo señala Colomer (1995: 6) en su estudio *La evolución de la enseñanza literaria*.

Las revistas especializadas en literatura recogieron en los años sesenta y setenta estas corrientes sociales que terminaron por influir en las didácticas españolas.³²

De este modo se fue concretando en nuestro país la renovación de las didácticas literarias

³¹ Véase en T. TODOROV (1965): *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*. Paris: Seuil, la publicación más relevante para la aplicación del método estructuralista al análisis del texto literario se encuentra en el n.º 8 de la revista *Communications*, 1966, con contribuciones de Barthes, Bremond, Genette, Todorov, Eco y Greimas.

³² Se publicaron en revistas como *Le Français aujourd'hui o Pratiques* de autores como Adam, Halté, Petitjean, Goldstein, Viala.

en la etapa de secundaria hacia el comentario de texto como una actividad dotada de nuevos significados. A su vez los trabajos de Propp (1971) sobre relatos y cuentos fantásticos iniciaron la apertura de la literatura juvenil e infantil en la escuela primaria.

El manual de literatura como centro de la práctica educativa dio lugar a un análisis literario desde el punto de vista semiótico. Destacamos la obra de Eco (1962), *Obra abierta* que ahondará en la relación entre el texto y el lector y abrirá paso a la influencia de las teorías sobre la recepción de la Escuela de Constanza que tanto en Francia como en Italia han tenido una influencia más tardía.

Destaca Colomer (1995: 7) que en la enseñanza de la literatura en los países anglosajones no ha existido una programación sobre el recorrido patrimonial de la literatura ni se ha establecido el uso de los manuales históricos. En los años setenta se trataba de una enseñanza situada en una escuela pragmática, regida por la crítica de I. A. Richards (1929)³³ y volcada al *close Reading* donde el aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto prevalecían sobre la función ideológica de la transmisión de la literatura en relación a la cultura y la educación. Por esto la crisis de la enseñanza de la literatura en los países anglosajones se llevó a cabo de una manera muy distinta que en el caso de los países latinos; en estos la ruptura producida se había caracterizado por la recuperación del acceso al texto, la insatisfacción por la focalización en la enseñanza histórica y la reflexión por los problemas ideológicos, sociales y culturales derivados del fenómeno literario. Así, en la zona anglosajona el debate se ejercía, sobre todo, en los Estados Unidos³⁴ país donde se observó un nuevo acercamiento humanístico a la literatura por el que se abrió el camino a la difusión del «Movimiento centrado en la Respuesta» y de la crítica subjetiva. En este sentido, las teorías alemanas de la recepción literaria y del lector

³³ La referencia fundamental a nivel teórico fue, por una parte, la obra de Richards como expresión de la preocupación del *New Criticism* y de la crítica objetiva en el campo pedagógico. Pero, por otra, la obra de Rosenblatt (1938) que tradujo las teorías deweyanas al campo de la educación literaria y produjo un interés por la enseñanza literaria centrada en la experiencia individual de los alumnos. Esta línea ganó defensores y a fines de los años sesenta y supuso una sólida reacción al monopolio ejercido por el *New Criticism* en la escuela secundaria.

³⁴ Véase M. L. Rosenblatt (1938): *Literature as Exploration*. Noble & Noble, 1968 y (1978): *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale III: Southern Illinois University Press, Rosenblatt tradujo las teorías de Dewey al campo de la educación literaria.

ideal fueron encajadas perfectamente en este contexto, se incluyó el interés por los procesos psicológicos del lector y el análisis de respuestas específicas. Termina señalando Colomer (1995: 8) que la atención a la respuesta de los lectores durante la etapa educativa y la evaluación de los resultados han sido dos temas especialmente desarrollados en el área anglosajona. Los artículos aparecidos en la revista especializada *Research in the Teaching of English*, son la prueba de este predominio de intereses.

1.5 Las consecuencias en la práctica educativa en los años setenta y ochenta

El acercamiento a las teorías de la recepción literaria en distintos países europeos y la crisis producida por las nuevas formulaciones y perspectivas sobre el fenómeno literario dio lugar a nuevas prácticas en la enseñanza literaria en los años setenta y ochenta.

1.5.1 En la etapa infantil y primaria.

La etapa primaria centró su educación lingüística y literaria en los usos de la expresividad y la comunicación. La literatura resultó un mecanismo más de estos usos expresivos lo que condujo a una menor presencia en las aulas. La comprensión de la lectura y el placer que esta suscita pasaron a ser el eje central en las clases, unido a esto, así lo señala Colomer (1996: 8), los maestros mostraban una inseguridad y poca formación en los aspectos lingüísticos en unos momentos en los que se incrementaba la «cientificidad» del área a través de la renovación lingüística y de la aplicación de nuevos aparatos formales. Esta brecha propició, por una parte, la subordinación del texto literario a los objetivos lingüísticos y, por otra, la contundente apuesta de la etapa de primaria por la intensificación de los momentos en el acceso libre a la lectura y también la escritura.

Se comenzó a tener como objetivo claro la necesidad de hallar textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva lectora de los alumnos y se incrementó esta necesidad desde que la lengua literaria ya no fue vista como la cumbre de las posibilidades de

expresión de una lengua. De este modo, entraron en crisis los modelos programáticos de autores y la vida y contexto histórico de los autores clásicos, abriéndose paso la idea nuclear del lector competente y el desarrollo de la competencia literaria, al que hacíamos referencia en la introducción de este trabajo.

La meta para lograr un lector competente como objetivo principal en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura hizo que se introdujeran en las aulas dos nuevos tipos de texto, así lo señala Colomer (1995: 9): la literatura de tradición oral y la literatura infantil y juvenil. La generalización de la etapa preescolar hizo posible la incorporación de las mecánicas orales en las escuelas ampliándose más tarde a los ciclos posteriores. La tradición oral potenciaba y defendía en su uso el valor formativo para la personalidad del niño y la construcción de su carácter, así como sus posibilidades en la fase de aprendizaje de la lengua escrita, tal y como defendían las teorías del psicoanálisis. Sostiene Janer (1982) la idea de la tradición oral incluso como reivindicación como patrimonio cultural en peligro por la urbanización de la sociedad o, en algunos casos, por las décadas de marginación cultural de las lenguas minoritarias.

De esta manera, la literatura infantil y juvenil, se entronizó como la única forma de fomentar el acceso libre a los libros o fragmentos de textos de los niños y niñas. Lecturas de textos motivados mediante actividades de incitación a la lectura y de creación de hábitos lectores. Señalan en sus estudios Jenkinson (1940) y Whitehead (1977) que la mejora de la competencia lectora pasa por los intereses lectores, y la lectura independiente o de actividades iniciadoras a la lectura, asunto que se venía ya recomendando en países como EE.UU (*vid.* Benton; Fox, 1985: 1-22).

La pedagogía francesa fue la que propició la introducción de actividades de biblioteca escolar en España, así como la práctica del tiempo y espacio individual de lectura. Otra actividad didáctica fue la lectura colectiva de obras literarias en el aula, interesante al proporcionar el referente común necesario para practicar la *competencia literaria* con el profesor como guía, los alumnos en su conjunto suponen, así, parte fundamental de la construcción global de la obra.

Las actividades de escritura en la etapa de primaria y secundaria comienzan a “desacralizar” la obra literaria, es decir, se evitan actividades de resumen, copia y paráfrasis, los escritos literarios y se intenta aplicar actividades más creativas. Señalaremos brevemente las técnicas expresivas que resalta Colomer (1995: 10) en su estudio y que resultan las más utilizadas para este tipo de actividades:

1. *Manipulación de las obras con introducción de cambios en la estructura narrativa*, en el punto de vista o en las coordenadas espacio-temporales, y a su reelaboración, a menudo paródica o de inversión de sentido.
2. *Producción de textos originales* cargados de estímulos para la creación: asociación libre, juegos de palabras, dibujos, caligramas, extrañamientos, etc.
3. *Creación textual a partir de modelos retóricos diversos*: distintas modalidades expresivas, cambios de género literario o descubrimiento una estructura textual previamente fijada.

1.5.2 En la etapa de secundaria

Hemos destacado la desorientación programática en las etapas anterior y la ambigüedad de los objetivos en dichas etapas. En la etapa de secundaria, además, se suman a esto un mayor número de contradicciones en la crisis de la enseñanza de la literatura, casi todas ellas tienen como denominador común dos factores: la centralización del texto y la esterilidad del eje cronológico.

Ambos factores propician una escasa función social incapaz de interesar a los nuevos adolescentes. La introducción de las aportaciones provenientes de la perspectiva lingüístico-semiótica fue avalada por la ventaja del fomento en los alumnos de una actitud de análisis textual intelectualmente activa y científica, en contraposición a la tradicional recepción pasiva de valoraciones intuitivas o de nociones históricas preconcebidas. Ya no se trataba de la transmisión del bagaje literario de la comunidad y de la literatura como formación moral y estética, sino de adquirir elementos de análisis que revelaran la construcción de la obra. La complejidad de esta

tarea, sin embargo, la llevó a gravitar en la mediación de un enseñante poseedor de saberes técnicos.

La enseñanza en la etapa secundaria optó, pues, por el acceso al texto, pero a través de la generalización del llamado “comentario de texto” a partir del aparato formal del estructuralismo, tal como hemos señalado anteriormente. Mencionaremos también la desaparición de la unidad de los textos de referencia, ya que lo relevante eran las obras en sí mismas y no tanto su vinculación en un sistema literario preestablecido. Estos aspectos y el alto nivel de exigencia que requiere la lectura de un texto, además de la multiplicidad de saberes que deben ser requeridos, hacen del desarrollo de la enseñanza de la literatura un campo ambiguo y complejo.

Reflexionando desde los distintos planteamientos, encontramos un camino desde el campo de la lingüística y la semántica en el que el texto literario se convirtió en una unidad meramente formal que pretendía justificar su literalidad. Desde la perspectiva histórico-sociológica pretendía dar luz al texto desde el servicio de la descripción histórica, lingüística, socioeconómica, etc., que incluyó a la literatura en la historia social de la cultura. Los textos literarios pasaron a ser objeto de estudio desde factores externos o condicionados a su momento de la producción, resaltando autor y contexto, o reducidos a un estudio de características sociales e históricas que nada ayudan a la interpretación cultural de la vida de los alumnos. Este debate interno en la enseñanza y aprendizaje de la literatura nos hace resumir, según el estudio de la autora (Colomer, 1995: 10), en cuatro tensiones claves en este proceso de aprendizaje que clarifican la situación y la problemática:

1. *Lengua/literatura/cultura*. La superposición de los objetivos en las programaciones, los antiguos enfoques y los nuevos generan una tensión interna entre el acceso a la lengua, la literatura o la cultura. La enseñanza literaria conjugó métodos tradicionales de programación cronológica con su utilización como documento lingüístico, o incluyó fórmulas desde una visión como acceso a la historia de la cultura y el aprendizaje de la historia. Se asumen consecuencias en la ambigüedad de enfoques que afectan al

predominio de la lengua en detrimento de la *competencia literaria*. En este último sentido destacamos, la obra de Colombo (1985) que supone una de las formulaciones más contundentes en los currículos de los años ochenta y noventa. En su título – *Storia de la letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma*– hace referencia a la extensión posible de la enseñanza de la historia literaria hasta convertirse en una área disciplinar más amplia que pueda abarcar la historia de la cultura. No obstante, tal y como señala Cassany (1995: 3) en su artículo *El problema de la formación literaria en secundaria*, el texto mantiene su autonomía vinculada a la formación cultural, dando sentido al texto desde una “red de relaciones”, situando al texto como una “experiencia”. Concretemos sus palabras tan relevantes para nuestra reflexión:

Así, se tiende a presentar el texto como objeto autónomo y, a la vez, como objeto perteneciente a un sistema; un sistema que tiene un estatuto propio, pero interagente con otros sistemas histórico-culturales, históricamente determinados, que evolucionan y se influyen mutuamente. El concepto proviene, básicamente, de la semiótica cultural desprendida y en parte desafectada, finalmente, del estructuralismo: proviene de Lotman, Uspenski e Ivanov. Se entiende, desde esta premisa, que la única posibilidad real de dar sentido histórico a los textos consiste en verlos dentro de una vasta red de relaciones, sin caer en una visión historicista de tipo idealista o positivista y rehuendo las falsas relaciones de causa-efecto. Se trata de no reducir el texto a documento. En la traducción pedagógica de este principio, los italianos han acudido a la propia tradición de estudios literarios (a los Asor, Rosa, Eco, Avalli, Corti, Segre), atenta al significado, la filología, la historicidad, es decir, el contexto. Segre se congratulaba del paso consumado desde la semiología lingüística, que entendía el texto como operación de palabras en el lenguaje, a una semiótica de tipo cognitivo y epistemológico, que entiende el texto como operación del lenguaje sobre el concepto. Desde una perspectiva pedagógica, hay que congratularse también de que la literatura se aprecie como experiencia y no sólo como función del lenguaje.

Desde esta orientación han podido formularse los objetivos mayores de la educación literaria en la Secundaria. Desde un supuesto que busca el equilibrio entre el carácter autónomo y el carácter abierto del texto, se trata de orientar al alumno en términos de espacio, tiempo, géneros y destino de las obras, y de hacerle ver las varias lecturas, en el sentido de rendimientos, a que se presta. Se trata de partir de la cultura con la intención definida de comparar lenguajes y convenciones (por ejemplo, la narratividad en un poema y en una canción, un cómic o un clip televisivo). Se trata, en fin, de pensar itinerarios

coherentes de textos, como algunos de reciente circulación en nuestro país, a través de los cuales se pueda adquirir un conjunto de conocimientos institucionales sobre la literatura, entendidos como instrumentos funcionales para la comprensión y la interpretación.

El conocimiento de las instituciones literarias exigiría orientar al estudiante hacia zonas que conecten con las características psicológicas del adolescente. En este sentido, se puede aspirar a un conocimiento de los modos como toman forma experiencias e ideas (el mítico-fabuloso, el épico-trágico, el cómico-paródico...) y, a través de ellos, a agrupar la materia literaria tan diversa con que los alumnos han de tratar. Algunas de las experiencias recientes van por este camino. Por otra parte, dentro de la literatura propia y la de otros países, contemporánea o del pasado, pueden escogerse momentos cruciales, de forma que sea más fácil poner en relación la literatura con la vida material, la mentalidad, la estructura antropológica, etcétera, de una época determinada. En cualquier caso, convendrá siempre partir de la historicidad interna del texto (de la lengua, la forma, las cosas de que habla) y confrontarlo, si se quiere, con otros textos o documentos de cultura para retornar a él con más posibilidades de disfrutarlo conscientemente.

2. *El especialista y el lector.* La responsabilidad que asume la escuela –así lo señalamos en nuestra justificación– de tratar la literatura como objeto de actividades didácticas para la adquisición de habilidades lingüísticas hace plantearse la tensión entre el lector especialista o lector no especializado. Hay que mantener, como dice De Federicis (1985), el ideal de contribuir a la formación de un lector capaz de elegir, de orientarse culturalmente, de ser crítico. El ideal se situaría, en definitiva, en crear hábitos de vida en la gente.

Pero, ¿cómo contribuye la enseñanza y aprendizaje de la competencia literaria a crear estos hábitos de vida? ¿Qué significa formar un lector en un período escolar adolescente? Defiende Cassany (1995: 2) que la respuesta debiera apuntar a un principio de progreso moral, vinculado al concepto de felicidad: “Se trata de armar al alumno para una vida más plena y más libre: una vida gobernada por el conocimiento y no por la fatalidad. Si la comparamos con otras experiencias (las que se obtienen, por ejemplo, de los productos de masa), “la literaria parece dar más margen a la libertad”.

De esta manera, señala Colomer (1995: 14) muchas voces se alzaron para denunciar la

irrelevancia educativa de un análisis que se convertía en un fin en sí mismo. Armellini (1988), se refiere a este respecto como una función de regulación ecológica personal y de prolongación de las emociones, planteamiento vinculante a la acusación de elitismo subyacente a quienes dirigían a la mayoría de adolescentes a realizar un análisis más allá de sus posibilidades. Una educación literaria, asume Cassany (1995: 15), debería ofrecer la posibilidad de medirse más libremente y creativamente con los cambios que la vida impone cotidianamente. Tal y como definimos la competencia literaria en nuestras primeras líneas de este trabajo, un uso social del proceso de aprendizaje de la literatura que dote de recursos a los alumnos para la comprensión compleja de los hechos culturales y cotidianos.

3. *Hábitos lectores y conocimientos literarios.* Otra tensión evidente en las aulas de Secundaria viene propiciada por mantener el equilibrio entre el comentario de texto especializado (no resolvió la dicotomía ya existente entre hábitos de lectura y posesión de saberes) y la lectura libre. Dice Colomer acertadamente (1995: 15) que el comentario de texto en clase se tradujo en tensión entre el acceso libre al texto y la explicación mediada del mismo, lo que supone en muchos casos el abandono de los estudiantes en la hora de lectura libre y anárquica, por otro lado “la asistencia pasiva de los estudiantes al acto de revelación protagonizado por el profesor”. Este desequilibrio se hace patente en la didáctica ordinaria de los docentes en las clases, mantener el equilibrio entre el comentario guiado y la lectura libre practicada en horas lectivas de clase no aporta resultados excesivamente positivos. Así, motivar y guiar con determinadas actividades las lecturas de aula puede restablecer un equilibrio perdido.
4. *La irresolución de la historicidad.* El enfoque histórico-sociológico supone una sustitución de una información por otra de distinto tipo, por lo que según el estudio de Colomer (1995: 15) esta circunstancia no permite desarrollar la *competencia literaria*, sino que se convierte en una simplificación didáctica de carácter histórico, ya fuera del estudio de la historia interna de la literatura, ya de los factores sociales externos. La dicotomía entre el texto

aislado de su contexto histórico y desposeído de su matriz literaria albergaron nuevas fórmulas que pudieran salvar el carácter literario del texto sin convertirlo en una rareza ahistórica. La dificultad en la lectura comprensiva es una problemática cotidiana en las aulas, el texto juzgado por los alumnos desde su perspectiva actual sin entroncar las interpretaciones vitales por la ausencia de actividades convierte el texto en un sinsentido del pasado como ya apuntaba la corriente literaria en el ya mencionado *New Criticism*³⁵. La extrapolación dicotómica entre el uso de un texto desposeído de su especificidad literaria y el de un texto aislado de sus condiciones de producción y recepción, provocó nuevas polémicas sobre la necesidad de preservar el carácter literario del texto y de hallar una nueva formulación de historicidad, formulación que salvara los diversos peligros observados: el de convertir al texto en una rareza ahistórica, el de juzgarlo desde la proyección de los valores actuales y el de mantener a los alumnos en una falta total de *sentido del pasado*. En este contexto de desconcierto didáctico observamos el nacimiento de un fenómeno literario que tuvo y tiene un enorme impacto en las aulas: la creación de la novela juvenil como nuevo objeto de consumo cultural. Atendiendo a esta demanda y posible solución el docente ha cedido espacio a las novelas juveniles frente a las obras canónicas con el único propósito de acercar a los alumnos a la lectura.

La evolución del proceso de la enseñanza a finales de los ochenta constata un fracaso de la lectura al término de la etapa obligatoria y constata también los interrogantes planteados al inicio de nuestra reflexión. Señala el estudio (Colomer, 1995: 16) el predominio durante los años 80 de corrientes literarias de tipo experimental que sin duda agudizaron la tensión del debate y los interrogantes. Este clima llevó a los docentes a trabajar colaborando activamente en las iniciativas editoriales que pondrían su punto de mira en cubrir las necesidades de la nueva franja de población escolarizada. Esta colaboración y nuevo rumbo editorial coincidió en el tiempo en

³⁵ Recordemos que *New criticism* o “Nueva crítica”, es una corriente de la teoría literaria del siglo XX, originada en Estados Unidos. Propone una lectura atenta del texto, ya hemos hablado en líneas anteriores del *close Reading*. Así se abogaba por atención en la lectura respetando ambigüedades y contradicciones internas del texto literario, propiamente lingüísticas y literarias, con la voluntad de excluir los componentes históricos y psicológicos.

distintos países con reediciones de obras juveniles clásicas y narraciones propias de nuevos autores. No obstante, la novedad que caracterizó este nuevo producto fue la incorporación de temáticas adolescentes y técnicas poco convencionales hasta entonces en los libros infantiles, veamos las aportaciones de la autora que da en la clave a este respecto:

Si la necesidad de fantasía narrativa de muchos adolescentes se había refugiado en el cómic, la ciencia ficción o el reportaje de aventuras, estos medios traspasaron entonces sus recursos a la nueva novela juvenil. Esta apareció como un campo propicio para el desarrollo del realismo urbano y la introspección psicológica, a los que se añadió pronto el renacimiento de la magia y la fantasía a través de los géneros más adecuados a esta edad: la ciencia ficción, la épica mítica y la *fantasy*. También se produjeron nuevos fenómenos como la creación de libros-juego, e incluso se asistió a la sorprendente resurrección de un género que se daba por desaparecido: la *school's story*. Con todo ello, la etapa secundaria pudo reproducir la polémica sobre el uso escolar de estos textos que se había saldado, lógicamente con mayor facilidad, en la escuela primaria con su adopción generalizada (p. 31).

1.6 La literatura como experiencia cultural del individuo

La creación de hábitos lectores en Primaria y el comentario de texto en Secundaria fueron, las medidas adoptadas hasta mediados de los años ochenta. El señalado crecimiento de la literatura juvenil y la convergencia de los recursos mediáticos sitúan en un nuevo paradigma el desarrollo de la competencia literaria. Ya destaca Colomer (1995: 17) la influencia de otros campos creativos y de narración como recurso del que participa el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Así, hablaremos de *cultura participativa*, concepto que aborda Jenkins (2006) en sus numerosos estudios y con el que abriremos el apartado siguiente de este trabajo. Destaca la convergencia de los distintos medios como un flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas dispuestas a buscar experiencias de entretenimiento. De esta manera y como también señalaba Colomer (1995: 18) con la aparición de los libros-juego se expandió en los noventa un nuevo concepto que inicia la alfabetización mediática potenciada con la aparición de libro (*Harry Potter* de J. K. Rowling es un buen ejemplo de ello), en el que los contadores de historias pasaron a concebir la narración como un espacio para la participación del consumidor y

del lector. Intentaremos acercarnos a este nuevo fenómeno de aprendizaje informal nacido en el seno de las comunidades de *Harry Potter* (cf. Jenkins, 2006: 177).

De esta manera, la evolución de la teoría literaria ha ampliado su interés por el texto con la inclusión del fenómeno comunicativo en su producción y recepción. Del enfoque sobre el texto se ha pasado a la consideración del contrato comunicativo entre el autor y el lector, con la descripción de las estrategias inscritas en el texto y su apelación a la interpretación del lector; el análisis de las leyes de construcción de la obra que permiten la función poética del lenguaje se ha enriquecido con la dimensión sociocultural del fenómeno literario; y la reflexión teórica se ha desplazado del ámbito de las reglas al ámbito de los actos comunicativos y a la función social del discurso literario.

La reflexión sobre el proceso de recepción de la obra literaria en el siglo XXI pone de manifiesto la actualidad y la reinención de las teorías hermenéuticas de nuestro marco teórico. La concepción de la literatura hoy en día se muestra como forma de comunicación social y de participación activa. Este paradigma ha incrementado la investigación teórica sobre la importancia de la literatura en la formación del individuo. La literatura, y esto es fundamental, no es vista como un conjunto de textos inmóviles, sino como un componente del sistema humano, de sus relaciones sociales y participación que pasa por institucionalizarse mediante la enseñanza y las escuelas y también mediante las nuevas ediciones y la crítica efectiva. La interpretación de la realidad ejercida por la literatura, por lo tanto, fluye junto al protagonismo del lenguaje creativo. Fundamental destacar según Colomer (1995): “La creación de imaginarios propios de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción del espacio más amplio que denominamos cultura” (p.33).

En este sentido, la literatura da sentido a la vida y ayuda a interpretar los complejos entramados culturales, la literatura se presenta como un instrumento social utilizado por los individuos para –continúa la autora– “dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el

pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad. Las narraciones se utilizan para detener el constante fluir de los acontecimientos y otorgar sentido a la experiencia”. De manera que, como dice Hardy (1977), las historias que se explican a niños pueden entenderse como una especie de mapas culturales, vitales en su evolución emocional y conceptual que les permiten atribuir sentido al mundo de una forma coincidente con su cultura y sus cotidianidad. Tal como lo formulan Cesarini y De Federicis (1988, vol IX, p. 28):

La literatura es sentida como una de las formas en que se autoorganiza y se autorepresenta el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas absorben, intentan confrontarse o conquistarlas; o bien desarrollan, en su interior, modelos alternativos a los existentes, o crean modelos e imágenes del mundo que, a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a os distintos estratos de público que configuran el tejido social. La retórica, en el sentido más alto del término, entendida como técnica argumentativa y persuasiva y como gran arsenal de modelos de discurso, presenta principios fundamentales para la comunicación humana, las estrategias dialógicas, la capacidad de debate y de confrontación de ideas. De forma semejante, la literatura ofrece importantísimos soporte y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y, también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia.

La focalización sobre el texto se ha ampliado, se ha extendido hacia los factores externos del funcionamiento social y la participación. La construcción del significado por parte del lector se ha establecido como centro del aprendizaje en el que el carácter literario del texto ha traspasado la sustancia lingüística hacia las relaciones entre el texto y el lector en el acto concreto de lectura. Si el lector en este caso es el alumno de la educación obligatoria, la enseñanza de la literatura en las aulas pasa por priorizar sobre todo qué es lo que la literatura aporta a los lectores adolescentes actuales y cómo estos pueden aprender e interpretar el mundo que les rodea.

Bajo las nuevas perspectivas teóricas en el campo de la investigación literaria, se está produciendo en la enseñanza una renovación del valor epistemológico de la literatura que camina hacia su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo, asunto que hemos pretendido traer a este estudio. Termina Colomer (1995: 12)

apuntando la dirección hacia la que nos dirigimos en el ámbito de la enseñanza de la literatura. Las necesidades formativas de los alumnos son ahora el punto de partida junto a la elección de las matrices teóricas útiles para el proyecto educativo, y "no en la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico".

En este sentido, podemos hablar con mayor precisión de "educación literaria" y no "enseñanza", reivindicando un cambio en la perspectiva del aprendizaje más eficaz, práctico y constructivo. Etreros (1995: 51-52) defendía a este respecto los principios psicopedagógicos y las teorías literarias aplicables a la enseñanza después de reorientar su función en la evolución de la misma:

De lo expuesto en relación con las visiones psicológica y filosófica de Vigotski y de Bajtin se deduce que el acceso a una competencia en la lectura y comprensión de los textos literarios, por la propia índole de estos, equivaldría, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la adquisición de una capacidad interpretativa de los valores culturales que contienen los enunciados y géneros discursivos que componen la obra literaria. En eso radica la cualidad preeminente de la disciplina en los programas educativos, y la necesidad de instituirlos como troncal en tanto que en sí constituye la praxis de los fenómenos lingüísticos -textuales y discursivos- posibles dentro del pensamiento y de la historia de los pueblos.

El acceso a este tipo de enfoques es perfectamente factible, y la competencia que con su práctica adquiere el alumnado va mucho más allá de la estrictamente literaria, pues lo sitúa en condiciones de acceder a los fenómenos sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos, etc. presentes en los lenguajes; es decir, de acceder a la interpretación del pensamiento cultural.

Dice Etreros "lenguajes", plural que engloba todo acceso a la cultura mediante distintos medios populares y de difusión mediática como el cine, la música, los videojuegos y las distintas plataformas digitales. Lenguajes que complementan la lectura comprensiva y el acceso a la "interpretación del pensamiento cultural"

Capítulo 2. La convergencia cultural como entorno de aprendizaje

"La piedra que rechazaron los albañiles, se hizo piedra angular"

(*Salmos* 118, 22).

2.1 Origen y extensión del concepto

Si bien hemos justificado la necesidad de combinar otros lenguajes en el proceso de la educación literaria como una carencia de la misma, debemos acercarnos a un concepto que cobra vital importancia en la evolución de dicha educación literaria y que es el resultado de la hibridación de estos distintos lenguajes. La evolución de la didáctica de la Lengua y la Literatura se focaliza desde los años noventa desde la experiencia cultural hasta la cultura de la participación sirviéndose de los distintos canales y entornos comunicativos. La llamada “convergencia” corre paralela a los avances e interrogantes que la evolución educativa literaria venía llevando a cabo en los años 80 desde la tensión inefectiva de la lectura libre y los comentarios de textos preceptivos. Sin duda la llegada de Internet y las redes sociales han dinamizado la participación y organizado la inteligencia colectiva. (cf. Reig, 2012: 11; Jenkins, 2006: 21). Será la revista *Wired* señala a Marshall McLuhan como abanderado de la revolución digital o al politólogo del MIT Ithiel de Sola Pool como quien difundió el término “convergencia” en su primer libro *Technologies of Freedom* (1983):

Un proceso llamado “convergencia de modos” está difuminando las líneas entre los medios, incluso entre las comunicaciones entre dos puntos, como el correo, el teléfono y el telégrafo, y las comunicaciones de masas, como la prensa, la radio y la televisión. Un solo medio físico (ya se trata de cables o de ondas) puede transmitir servicios que en el pasado de proveían por caminos separados. Inversamente un servicio provisto en el pasado o por un medio determinado (ya sea la radio, la televisión, la prensa o la telefonía) hoy puede ofrecerse por varios medios físicos diferentes. Por consiguiente, se está erosionando la relación de uno a uno que solía existir entre un medio y su uso (p. 23).

Algunos críticos hablan de *divergencia*, pero Pool detectó que ambas eran las dos caras del mismo fenómeno: “Hubo un tiempo en el que las empresas que publicaban periódicos, revistas y libros hacían poco más; su implicación con otros medios era escasa” (Pool, 1983: 23). Esta convergencia de los medios ha supuesto una revolución para la lectura y para el lector que recupera la sociabilización en las redes sociales, lectores que son fans y crean un universo paralelo a través de la escritura (como ejemplo el fenómeno *Harry Potter*³⁶)

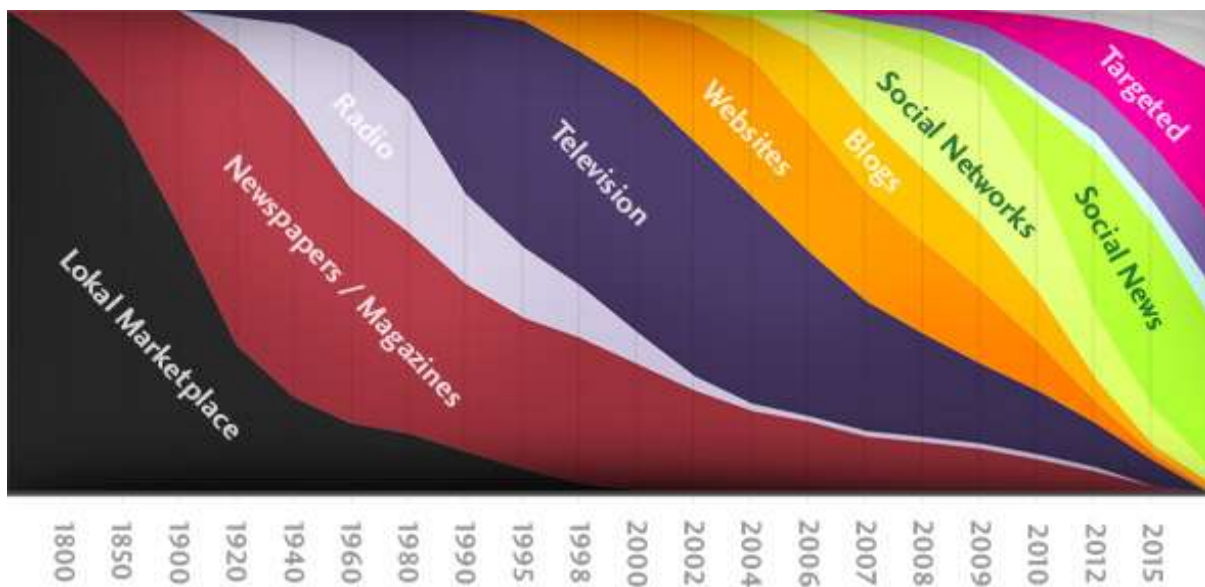


Fig. 1. Imagen: Thomas Baekdal³⁷

Si observamos la primera franja podemos imaginar cómo las plazas de los pueblos suponían el “saber popular”, el lugar donde recabar información y actualidad. El medio³⁸ eran los mercados locales como intermediarios entre la realidad y el mundo, era el ágora pública y lugar conversaciones. Las franjas siguientes representan, radios, televisión y periódicos que crean

³⁶ *Harry Potter* representa un claro ejemplo de un héroe procedente de las novelas de J. K. Rowling que ha pasado a convertirse en un héroe digital. El jugador posee el papel de un personaje de fantasía que se mueve a través de un mundo imaginario y fantástico. Este personaje se encuentra presente en tres medios diferentes: la novela, la película y el videojuego, lo que evidencia su percepción desde la convergencia mediática desde el lector-consumidor y participativo.

³⁷ Imagen recuperada el 30/12/16 de <https://www.baekdal.com/analysis/market-of-information> de Thomas Baekdal, *Where is Everyone?* Aparece explicitado en las franjas anuales el aumento de los usuarios de radio y televisión a principios de los años 90 y cómo esos usuarios se han trasladado hacia plataformas digitales con la aparición de las *Websites* y las redes sociales el uso aumenta hasta 2015 desplazando a la televisión y la radio.

³⁸ Entendemos como medio una de sus acepciones más inmediatas, aquello que media, que intermedia entre en individuo y la sociedad.

durante años como medios de comunicación de masas en un mundo que se ha ido tornando globalizado, complejo. La comunicación se sitúa como un mecanismo con poder en la modernidad (cf. Castell, 2009: 1-22; *vid.* Sampedro y Hessel, 2011: 13).

Pool (1983) estaba interesado en la convergencia política, sin embargo, nuestro estudio centrará su interés en la convergencia referida a la cultura popular en la medida en que la convergencia de los medios que nuestros alumnos consumen es provechosa para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. La convergencia cultural está reconfigurando la cultura popular, el cine, las redes sociales y los materiales audiovisuales insertos en la cultura popular y las dinámicas didácticas pasan por una fusión y se disuelven sus límites. Las nuevas formas de contar historias y acceder a ellas (Jenkins, 2006: 21-22) ya no solo se establecen con la ayuda de los medios digitales o el uso de las TIC, sino desde la convergencia entre ellos. Libros que son juegos, videojuegos que son libros, comunidades de jugadores sobre hechos literarios en redes sociales... La hibridación de los medios populares trasciende desde la misma cultura popular hacia la convergencia mediática como herramienta de aprendizaje.

Pero, ¿a qué nos referimos con cultura popular?, ¿dónde están sus orígenes?, ¿en qué medida es útil en el entorno escolar? Partimos de la escisión arraigada en la escuela tradicional entre *cultura popular* y *cultura escolar*. Hemos hablado en nuestra introducción de la percepción de un mundo plural y diverso, toda pluralidad desemboca en dos tradiciones culturales, una, la que forma parte de la vida de las personas de una manera directa, asumida como propia. La segunda solo tiende a vivirse de modo auténtico por algunas personas capacitadas para conectar con ella por una educación selecta. Santos (2012) cita como ejemplo el mundo de la música o el cine, en general el mundo de las artes, matizando y entendiendo por insertarse en la tradición, la escolar o la popular, el formar parte de ella viviéndola, participar en ella. Asumir que la cultura escolar es conocida por la mayoría pero no es incluida en la propia vida. Según los críticos de la escolarización (Illich, 1971; Goodman, 1976; Reimer, 1981; Holt, 1982) gran parte de ideas

aprendidas en la escuela jamás son sentidas como propias, siendo el conocimiento escolar algo ajeno, fosilizado y estático. La idea de una educación participativa fusiona ambas culturas, percibiendo la cultura “escolar” como se percibe la cultura popular, en el sentido de perteneciente a la vida, como lo pueda ser el *rock and roll*. Una escuela participativa para una sociedad participativa. Freire en sus estudios y labor pedagógica desarrolla a fondo esta idea la alfabetización sirve para trasladar al hombre desde el papel de mero espectador del proceso de la realidad, hasta el de transformador e interventor del mismo.³⁹

Los jóvenes participan e interactúan en diversos medios y con distintos lenguajes que han formado a lo largo de la historia parte de la cultura popular, la música, el cine y las redes sociales. Son el medio y el modo de la cultura popular, convergen y transportan, participan y experimentan haciendo activa la interacción. La conformación de la propia realidad se aprende en la escuela mediante la cooperación en el proceso de aprendizaje, muchas veces esta cooperación se inserta en el uso de las redes sociales y los videojuegos. Trataremos ahora de hacer un breve recorrido por el desarrollo de la imagen, pasando por el cine como expresión de la cultura popular hasta llegar al concepto de participación en los nuevos medios de comunicación e interacción como las herramientas TIC o el videojuego.

2.2 La influencia del cine en la cultura popular

La cultura popular, tal y como la conocemos hoy en día, proviene de un proceso de extensión que ha sido posible por la difusión cada vez más amplia de los medios de comunicación, como expusimos en la introducción. Los medios de comunicación como intermediarios del acceso a la cultura están inmersos dentro de la cultura popular infantil y

³⁹ Freire retomado la consigna ilustrada de “atrévete a saber” propone una educación como práctica de la libertad “Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto” (cf. Freire, 1989: 100).

juvenil. Con el aumento de la tecnología se ha facilitado la formación de lo que Jenkins denomina cultura participativa que desarrollaremos en el capítulo posterior (Jenkins, 2006: 209). Antes realizaremos un breve recorrido por los escenarios comunicativos que se abrieron al usuario con la aparición de Internet creando una nueva forma democrática de cultura popular. Así, desde los mercados locales como centro de comunicación en el siglo XVIII hasta la comunicación mediante herramientas *social media*, el cine y la televisión ocuparon un papel central en la cultura popular casi desde sus orígenes.

En primer lugar el cine formó parte integrante de la cultura popular con un nuevo escenario comunicativo del que se participaba como instrumento de aprendizaje y alfabetización. Un nuevo discurso audiovisual basado en imágenes y sonidos del que nos nutrimos docentes y discentes en el proceso de aprendizaje. La visualidad y la imagen, las operaciones visuales están culturalmente construidas y establecidas. Se advierte su origen y expansión desde principios del siglo XIX a través de las revistas, la música y el teatro. Veamos un breve recorrido de la influencia de estos medios en la cultura popular.

2.2.1 Cine y publicaciones periódicas

La publicación de revistas y periódicos populares se evidencia en la década de 1820. El siglo XIX es el siglo de la prensa y las publicaciones periódicas. Su historia comienza con la crisis de 1808 y el establecimiento de la libertad de imprenta. España pasó de un momento de escasez de prensa a 1.347 periódicos. Evidente es que este auge de la prensa viene estrechamente unido a los consabidos cambios políticos y sociales de la España decimonónica, al mismo tiempo que de sus adelantos técnicos especializados. La prensa sustituye a las plazas públicas y mercados – recordemos la infografía expuesta anteriormente– y se sitúa como el medio de comunicación privilegiado por su exclusividad, que orientó, informó, educó y también divirtió al público lector

(cf. Cazottes, 2012: 1).

Se publican novelas por entregas, poesías, ensayos, cuentos, relatos o crónicas teatrales, estudios relacionados con la medicina o la botánica. El estilo periodístico es mordaz, directo y polémico en los temas políticos de la actualidad que se trataban, también transgresor en las diversas controversias culturales o sociales. Se dan así los primeros pasos hacia la creación de un periodismo ilustrado con la aparición de diversos periódicos, los más importantes según un artículo de Gisèle Cazottes (2012) serían estos: *Semanario Pintoresco Español* (1836-1857) —o especializado y relacionado con asuntos concretos como la agricultura el *Semanario de Agricultura y Artes* (1829-1833), *Gaceta Médica de Madrid* (1834-1835), *Boletín de Jurisprudencia y Legislación* (1836)... —. Recoge también la autora la aparición de un prensa para público en la que se ofrece un material misceláneo noticioso sobre el supuesto papel de la mujer en la entonces llamada sociedad moderna: *El Periódico de las Damas* (1822), *El Té de las Damas* (1827), *La Moda Elegante* (1834), *El Tocador* (1844-1845), *El Pensil del Bello Sexo* (1845-1846) (*vid.* Rubio Cremades, 2012: 1).

La publicación de novelas asequibles económicamente, que comienza a surgir alrededor de 1860, fue especialmente importante para el incremento de la cultura popular, las películas y las proyecciones en los cines. La primera etapa es la del cine mudo, denominado así pese a proyectarse con música en directo o grabada.

El contexto social y político de nuestro país se inserta en la gran depresión económica cuando la invención del cine y el apogeo de la cultura popular clavaban sus raíces en el teatro y la música jazz. Recordemos algún dato relevante: en 1874 finalizaba la República constitucional y progresista; en 1885 el cólera provoca un descenso de la población ya acuciante; más tarde, en 1895, comenzaría la guerra de independencia de Cuba. Estamos, pues, ante una España pobre y sin industrializar en la que el acceso a la cultura era restringido y el nivel de analfabetismo ascendía a más del 50% de la población (cf. Montes Fernández, 2011: 600).

A principios del siglo XX se representaban también en áreas comerciales y en las vecindades de inmigrantes obras de teatro que atrajeron a números público escaso de recurso. El teatro vecinal y el cine, ambos a precios económicos, aumentó la accesibilidad y la popularidad de este tipo de cultura popular. El cine y la cultura popular a partir de este momento vivirían una relación vinculante inseparable acrecentada por la industria cinematográfica de los años 20 en EE.UU. La reflexión que quiere aportar esta parte del estudio se centra en focalizar el cine como instrumento de entretenimiento y aprendizaje, ¿por qué el cine y la imagen son medios y herramientas que siempre se han asociado a la cultura popular desde sus inicios?

Jean Luc Godard escribió “Todo lo que necesitas para una película es un arma y una chica” (Godard 1992: 8). Con esta afirmación destacó dos componentes que generalmente entretienen en el cine de la cultura popular: sexo y violencia (Checa, 2010: 120). El cine combina la necesidad de venta y la cultura popular, el entretenimiento, el reflejo de la sociedad y éxito de ventas. Sin lugar a dudas, también es el medio de comunicación, de expresión audiovisual y representación del mundo en el que los adolescentes, en el que nuestros alumnos se ven reflejados. Realizaremos un breve recorrido desde sus orígenes pasando por el cine bélico de los años cuarenta, la cultura rock de los cincuenta hasta la desintegración de los años setenta y ochenta. El objetivo se centrará en reflexionar su evolución como herramienta de participación con la aparición de la cultura del videojuego o de la *machinima*⁴⁰ como instrumento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁴⁰ *Machinima* es un término procedente del inglés (por “machine“, que significa máquina y “cinema“) que se refiere a la creación de animaciones utilizando videojuegos. En un sentido amplio, cualquier pieza audiovisual de contenido lineal como un cortometraje, serie o película hecha con escenarios, personajes o ‘motores’ de videojuegos puede ser vista también como *machinima*. La clave es que la creación se dé en tiempo real.

Actualmente se usa el método de realizar la *machinima* en una consola y utilizando una capturadora se pasará el video al computador y ya ahí se edita para terminar el video y compartirlo. El boom en este movimiento llegó gracias a videojuegos como Quake en los 90, la proliferación del video digital y la llegada de Internet. Gracias a estos factores cualquier individuo podía usar elementos dentro de los juegos (personajes, texturas, situaciones, armas, vestidos), posicionar la cámara y rodar escenas. Este contenido podía ser rápidamente ensalzado con una buena edición y tras añadir música, voz y efectos.

En los últimos años se han ido explorando las posibilidades ofrecidas por esta combinación de técnicas que mezclan elementos de los videojuegos y del cine para desarrollar nuevos métodos de producción y explorar nuevos géneros. Los Sims 2, Los Sims 3 y Los Sims 4 son unos de los juegos actuales más famosos. Visto en <http://simlish4.com/> (Última visita 10/7/17).

2.2.2 Convergencias entre el cine y la literatura

Al hablar de la convergencia de los medios como un proceso de asimilación de la cultura popular de la que participan nuestros alumnos y la sociedad en general, no podemos pasar por alto la mistificación de la narrativa audiovisual y la escrita. Estamos resaltando el evidente carácter narrativo que el cine posee desde sus inicios. Dicho carácter no pasó desapercibido prácticamente desde sus orígenes, ya desde 1905 impulsores de la novelización de películas dan buena cuenta de ello en Francia. La convergencia de los dos medios hace patente la fusión entre espectador y lector ya desde principios del siglo XX. La novelización de películas, por otra parte, supone la respuesta a la necesidad del público por saborear nuevamente historias ya conocidas. Según el estudio citado, se trataría de una simple transposición comercial, sin voluntad de hacer literatura⁴¹.

De la misma manera, la influencia de la literatura en el cine recorre los diferentes países y las distintas estéticas de todos ellos en su tradición artística y creativa. La búsqueda de historias en el cine se remonta casi a sus inicios (1904-1905), sobre todo desde el momento en que se demuestra que las películas con actores, con personajes y tramas novelescas, venden más que los iniciales documentales en la historia del cine a sus comienzos. Se crea con este propósito comercial la Asociación Cinematográfica de Autores Dramáticos en Francia y en EE.UU surge en 1912 la productora *Famous Players*; en las mismas fechas la *Nordisk* danesa y otras productoras escandinavas adaptan novelas y obras dramáticas; lo mismo sucede en Italia donde se realizan numerosas adaptaciones de Shakespeare y obras de tradición greco-latina. En España la aparición del Barcinógrafo por Adrià Gual en 1913 supone la adaptación de obras clásicas del teatro español de autores como Calderón, el Duque de Rivas, Arniches o Benavente y en años posteriores son frecuentes las adaptaciones de obras de Jardiel Poncela o Marquina. La tesis que defiende este estudio sostiene que existen textos “visuales”, modos narrativos y descripciones

⁴¹ Algunas de ellas publicadas en el país galo serían versiones noveladas de guiones como *Las vacaciones de Monsieur Hulot*, de Jacques Tati, 1958 o *Viva María* de Louis Malle, 1966 (cf. Sánchez Noriega, 2004: 32).

que posteriormente el cine ha puesto en funcionamiento como procedimientos privilegiados de su forma narrativa. Villanueva (1994: 422-423) resalta estas técnicas como mecanismo de favorecimiento de esta adaptación:

Cualquier aspecto llamativo de la composición de una película puede ser inmediatamente relacionado con recursos presentes en alguna narración literaria (...). En las novelas más elementales y primitivas, las de la literatura helenística, hay ya inversiones temporales –lo que en el cine resulta ser un *flash-back* hay relatos intercalados que permiten la simultaneidad como el *crossing up*, *cross cutting*, panorámicas, primeros planos... –, todas esas argucias que críticos poco sagaces creen que los novelistas contemporáneos tomaron del cine.

No podemos hablar, desde luego, de la influencia del cine en la literatura antes del invento de los hermanos Lumière, pero el llamado *précinéma* ha dado lugar a reflexiones sobre las convergencias entre los lenguajes literario y filmico, poniendo en cuestión la influencia del cine en la literatura ya desde principios del siglo XX. La convergencia entre ambos géneros y la evolución de la imagen hasta el cine de las superproducciones, el cómic o el videojuego, las apps, las redes sociales... influyen en la cultura popular y son muestra del lenguaje juvenil, un modo de descodificación de su realidad y de interpretar el mundo. Un breve repaso por la evolución de la imagen, la imagen en movimiento y los videojuegos repasarán la influencia de los medios audiovisuales en la cultura y la sociedad, y como consecuencia de ello, situarán la corriente actual en los medios de comunicación en nuestras escuelas.

2.3 Los orígenes del cine como cultura de entretenimiento

El cine surge como medio de captación del movimiento y forma de narración y también de expresión. La captación de la imagen se sitúa casi a la vez que la propia existencia del ser humano tiene unos antecedentes lejanos en la historia. Atendiendo al estudio que Plá y Torrent (2012) realizaron para el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del

Profesorado trataremos de dar luz a la evolución de la imagen y el cine. Su análisis y recorrido será interesante para situarlo como medio y recurso en el tratamiento de las actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los primeros intentos del hombre por captar el movimiento y plasmarlo en una representación artística se remontan al arte rupestre y a las sombras chinescas. De la misma manera, las primeras representaciones plásticas narrativas están presentes en el arte egipcio, griego, asirio y romano, como es el caso de la *Columna de Trajano* donde se narra de forma visual la conquista de la Dacia por el emperador romano.

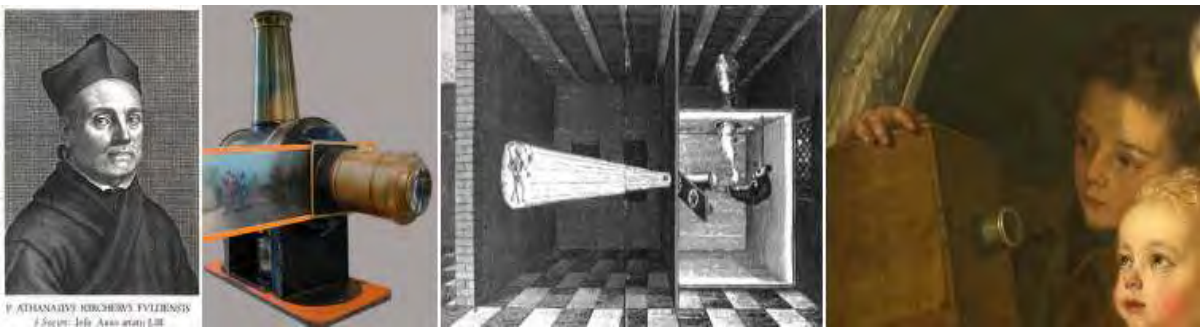


Fig. 2 Athanasius Kirchner y la linterna mágica.

Será a partir de 1640, cuando el jesuita alemán Athanasius Kircher, aporte una minuciosa descripción, en su libro *Ars Magna Lucis et Umbrae*, sobre el nuevo invento que acaba de idear: la linterna mágica. Dicho artilugio que permite "proyectar el movimiento" significará un cambio trascendental en el avance técnico hacia la proyección de imágenes en movimiento y el comienzo de lo que luego supondrá la cultura audiovisual y la historia del cine. Este aparato gozó de gran popularidad entre las clases acomodadas y los cómicos ambulantes hasta el siglo XIX.

En los siglos XVIII y XIX la revolución científica influyó en el avance de las técnicas cinematográficas. Las investigaciones en torno al fenómeno de la persistencia de la visión, iniciadas por Peter Mark Roget en 1824, fueron sistematizadas por Joseph Plateau en 1839. Plateau estableció la cadencia de 16 imágenes por segundo para conseguir el efecto creando el Fenaquistiscopio.

La fotografía, concretamente con las investigaciones sobre la descomposición del

movimiento en fragmentos fotográficos, avanza hacia la captación del movimiento con lo que se conoce como cronofotografía.

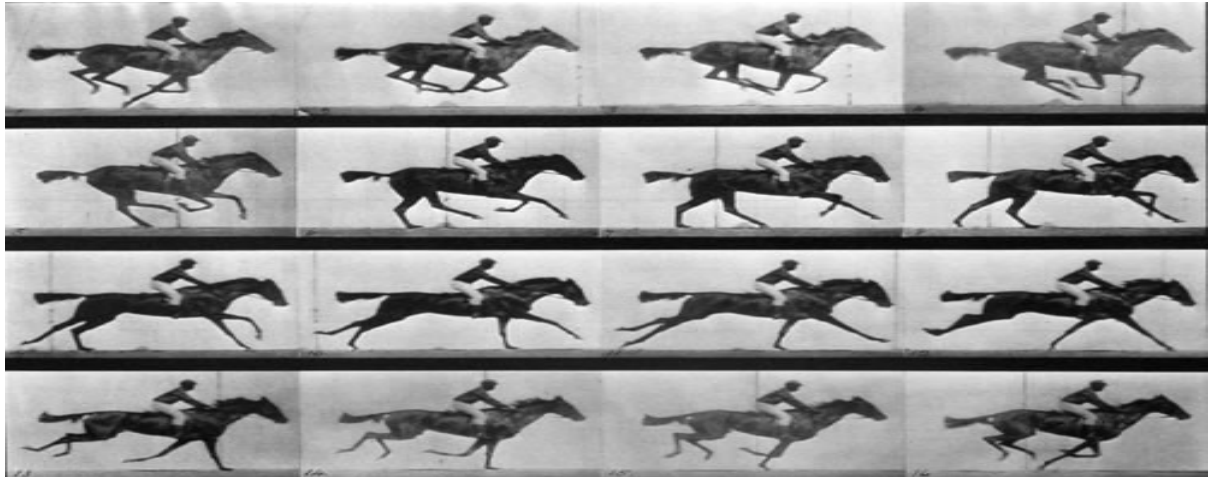


Fig. 3. *El galope de Daisy, Muybridge, La tecnología fotográfica se sitúa como el antecedente inmediato a la aparición del cine.*

La fotografía, que existía ya desde la época del Renacimiento con el uso de la cámara oscura, marca el inicio de la aparición del séptimo arte, el culto a la imagen y el tratamiento del lenguaje visual y sonoro.

En 1826, será el físico francés Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) el que produjo la primera cámara moderna. La maquinaria fotográfica fue desarrollada más adelante por el pintor francés Louis J. M. Daguerre (1787-1851). Los panoramas de Robert Baker (1788) y los dioramas de Louis Daguerre (1822) se basaban en ilusiones ópticas conseguidas con juegos ilusorios de iluminación. Sin embargo, el nacimiento del cine no lo podemos situar en este momento, sino que surgirá años más tarde junto con los avances técnicos y científicos que lo hicieron posible. El primer movimiento de fotografías fue hecho en 1877 por E. Muybridge (1830-1904), —del que mostramos un ejemplo en la fotografía—, fotógrafo británico que trabajaba en California. Muybridge seleccionó un conjunto de fotografías de un caballo al galope y con una fila de cámaras unidas por cuerdas conectadas a los disparadores consiguió el efecto del movimiento. Thomas Edison (1847-1931) inventó la primera cámara funcional en 1888, con la que pudo filmar quince segundos de uno de los estornudos de su asistente. Un poco más tarde, Auguste

Marie Louis Nicolas Lumière (1862-1954) y su hermano Louis Jean Lumière (1864- 1948) dieron la primera exposición de una cámara en movimiento en un café de París en 1895 (Hall, 2004). Los historiadores marcan el origen del cine un año después de la demostración de los hermanos Lumière (1896), cuando el francés Georges Méliès hizo una serie de películas que exploraban el potencial narrativo del nuevo medio. En 1899, en un estudio de las afueras de París, Méliès reconstruyó una versión de diez partes de la prueba oficial del militar francés Alfred Dreyfus y filmó la *Cenicienta* (1900) en veinte escenas. Sus películas fueron mostradas internacionalmente.

El inventor americano Edwin S. Porter produjo la primera película muda americana *The Great Train Robbery*, en 1903. Sólo duraba ocho minutos y fue una de las grandes influencias en el desarrollo del cine porque se entrecortaban escenas varias veces en momentos y en sitios diferentes para formar una narrativa unificada, culminando con una persecución misteriosa. Con la gran producción de D. W. Griffiths *The Birth of a Nation* (1915), pequeños teatros aparecieron por todas partes. El cine se había convertido en un entretenimiento de masas y en una forma de arte. La mayoría de las películas de este tiempo eran pequeñas comedias, historias de aventuras o pequeñas filmaciones de la vida de los actores.

Entre 1915 y 1920 grandiosos palacios de cine proliferaron por todo el mundo. La industria del cine se movió gradualmente hacia Hollywood. Cientos de películas al año se grababan en los estudios de Hollywood para satisfacer las ansias de un público fanático. La gran mayoría eran westerns, comedias y elegantes melodramas románticos como *Male and Female* (1919). Después de la *Guerra de las Galaxias* (1977), las producciones de películas se convirtieron en un negocio principal, generando millones de dólares (Hiersteiner, 1998).

La transmisión de las películas mudas a las sonoras fue tan rápida que muchas películas grabadas en 1928 y en 1929 habían comenzado sus producciones como películas mudas pero luego se convirtieron en películas sonoras, o habladas, como la gente las llamaba. Las películas de gánster y los musicales dominaban el panorama de los años treinta. La moda de filmar novelas

populares, especialmente las variedades de novelas sentimentales, alcanzaron su auge a finales de los años treinta con producciones muy costosas, incluyendo una de las películas más famosas de la historia del cine *Lo que el viento se llevó* (1939). En la misma década se intercalaban con las novelas sentimentales las películas de terror o de fantasía, como *Drácula* (1931), *Frankenstein* (1931) y *La Momia* (1932). Una de las películas de éxito de fantasía fue el musical *El Mago de Oz* (1939), basado en el libro de L. Frank Baum.

2.3.1 La evolución del cine en la cultura popular

2.3.1.1 El cine en los años cuarenta: la posguerra

Siguiendo el estudio de Plá y Torrent (2012) señalamos la especial influencia que en el cine de los años cuarenta tuvo el estallido de la II Guerra Mundial y la consiguiente posguerra y Guerra Fría, por lo que se evidencia una cercanía temática a la propaganda bélica. A la vez surge un cine emergente en los países nórdicos, Japón y Latinoamérica. Destacamos en este periodo a actores como Orson Welles, Luchino Visconti, Roberto Rosellini, Luis García Berlanga o Juan Antonio Bardem.

Antes de la guerra, en 1940, George Cukor se encumbró en la historia del cine con una de las comedias más importantes del cine, *Historias de Filadelfia*, con Katherine Hepburn, Cary Grant y James Stewart. Sin embargo, tan solo un año más tarde el panorama cinematográfico sufrió enormes cambios con el ataque Japonés a Pearl Harbor en 1941, lo que propició la entrada de EE.UU. en la guerra. Hasta entonces, la Comisión Clark-Nye controla los *films* excesivamente antifascistas, para salvaguardar la neutralidad del país, como demuestran las dificultades con las que se encontró Chaplin y su *El gran dictador* en 1940.

Con la entrada de EE.UU. en la guerra se creó en 1942 el *Office of War Information* (OWI)

que fue la que produjo documentales y películas de propaganda bélica. Según aportan Torrent y Plá (2012) fue también esta comisión la encargada de ampliar las restricciones que imponía el Código Hays llegando a supervisar los guiones de Hollywood para aplicar cierta orientación en los argumentos evitando la crítica a los valores familiares o militares. Los estudios de Hollywood giran, así, hacia una producción cinematográfica de tintes y propaganda bélica. Realizadores como John Ford, Frank Capra, William Wyler, Billy Wilder o John Houston participaron en proyectos cinematográficos de propaganda militar en los que se explicaba al público, a través de cortos y documentales, los motivos de la guerra y las pesquisas posibles para obtener una victoria. Los estudios de cine de la época también dan muestra de ello. La mítica *Casablanca* o *Mission to Moscow* (1943), que recalcaba el papel de aliados de los rusos (ambas del cineasta Michael Curtiz) son buen reflejo de la situación propagandística de los años 40.

Será, sin embargo, el argumento y el interés de los estudios y los despachos de producción lo que reforzó el afincamiento en Hollywood de esta propaganda mediante historias de ficción, como en *La señora Miniver* (*Mrs. Miniver*) realizada por William Wyler en 1942. El aporte didáctico y moral llega al cine de los años 40 con la influencia de temas de inspiración católica, señalamos como ejemplo de esta tendencia la más destacada es *Qué verde era mi valle* (*How Green Was My Valley*, 1941), de John Ford.

Otro género que despunta en la década de los años 40 lo forman películas cuya trama ofrecen suspense, espionaje y personajes utilizados como pretextos de intriga y aventura. También en la citada *Casablanca* (1942) se recurre a este *leitmotiv*, junto con algunas de las películas de Alfred Hitchcock como *Sabotaje* (*Saboteur*, 1942), o la aportación al cine del alemán Ernst Lubitsch, bajo esta misma temática antinazi la comedia *Ser o no ser* (*To Be or Not to Be*, 1942).



Fig. 4. Fotogramas de *Casablanca*, *Ser o no ser* y *Me casé con una bruja*

La huida de Francia a causa de la invasión alemana a América proporciona la llegada de un grupo amplio de intelectuales franceses. Destacamos a ellos destacaban René Clair, Jean Renoir y Julien Duvivier que dirigió en 1942, *Me casé con una bruja* (*I married a Witch*) y contribuyó al desarrollo del crecimiento de la cultura cinematográfica de la época.

Con todas estas aportaciones, los años de la guerra cierran el período de esplendor de una importante generación en la historia de Hollywood como reflejo de un sentir popular y social. Wyler, Ford, Capra y la aparición de la figura de Orson Welles, un genio del teatro y de la radio que llegó a la meca del cine al comienzo de la contienda son muestra fehaciente de esta generación. El genio americano atravesó Hollywood desde la radio en 1940, transformando el cine en una verdadera forma de arte y cultura. Welles experimentó nuevos ángulos de la cámara y nuevos efectos y técnicas experimentales de sonido pioneras en el mundo del cine. La película *Ciudadano Kane* (1941) y *The Magnificent Ambersons* (1942) influyeron en visión y la construcción del cine que quedaba por realizar en los principales directores del mundo.



Fig. 5. *Meshe of the Afternoon* (1943) (izq.) e imagen de Maya Deren (dcha.)

El negocio del cine de los años cuarenta incluye en sus producciones películas de género independiente y experimental, entre las que hay que destacar la presencia relevante de Maya Deren. Tal y como señalan Plá y Torrent (2012), Maya Deren aporta al cine la provocación y el lenguaje onírico, un cine de vanguardia y poesía visual que se experimenta en el visionado de películas como *Meshe of the Afternoon*, 1943. Una visión de futuro en el lenguaje plástico que se completará en los años sesenta.

2.3.1.2 El cine en los años cincuenta y sesenta: la cultura juvenil y el *Rock and Roll*

Nos hemos referido a la estrecha vinculación con las publicaciones periódicas y la literatura, así como a la retroalimentación del cine y la literatura desde los propios orígenes del cine hasta la actualidad y al período de guerras y su consecuente influencia en la sociedad, la economía y la cultura audiovisual. No será hasta mediados de los años cuarenta, con la aparición en 1948 de la revista para jóvenes *Life* en EE.UU. cuando se inicie un cambio en la cultura popular que hizo de la propia cultura juvenil una marca y un mercado.

Paralelo a estas revistas juveniles, el cine canalizó las influencias de la música, las comedias musicales y las películas como ídolos musicales. La cultura juvenil está siendo creada por y para los adolescentes. Elvis Presley se convirtió en el rey de esta cultura, simbolizando su actitud disruptiva y atrevida donde la música *Rock and Roll* comenzaba a aparecer en la sociedad (cf. Checa, 2010: 21). Desde 1940 se observa también el aumento de la producción de comedias musicales en Hollywood. Aunque de dudosa calidad su cantidad crecía e influía en la sociedad de los años cincuenta.

Señala Checa (2010) la necesidad de buscar nuevos caminos en la temática cinematográfica de estos años, un contenido más trascendente y de mayor belleza visual y plástica. Destacamos en este sentido las comedias musicales de Vicente Minelli, autor de *Sinfonía*

de París (1951), obra en la que intervienen los bailarines Gene Kelly y Leslie Caron; y *El vagón de la anda* (1953), con Fred Astaire. No podemos dejar de nombrar en esta línea la película *Cantando bajo la lluvia* (1951) y *My Fair Lady*, el mayor éxito de la comedia moderna. Destaca Checa (2010) la comedia musical *West Side Story*, distribuida en América latina bajo el nombre de *Amor sin barreras* (1962), de Robert Wise, considerada la película más audaz de su género filmada hasta el momento. Basada en *Romeo y Julieta*, *West Side Story* cambió el clasicismo shakesperiano por la sordidez de un barrio bajo de Nueva York. Otra comedia musical destacó en el género, *My Fair Lady*, su enorme éxito en el teatro fue impredecible y más aún el éxito de la adaptación cinematográfica. El *film*, dirigido por George Cukor e interpretado por Audrey Hepburn y Rex Harrison, se convirtió en una de las grandes joyas del arte cinematográfico musical.

Los años sesenta suponen un cambio, una nueva sociedad y un nuevo paradigma para la forma de vivir y entender el mundo para los jóvenes. Los medios, las tecnologías, los negocios y la gente joven habían formado una nueva sociedad más plural y en continuo cambio. La moda revolucionaba los preceptos anteriores y el consumo se convertía en un medio y tipo de vida. Los medios de comunicación se convertían en plataformas de entretenimiento y encumbramiento de presentadores y estrellas de cine y radio.

Según señala Checa (2010: 22) el adolescente se había convertido en “un nuevo y poderoso agente social”. La nueva generación de gente joven –rebeldes sin causa– pasó a cuestionar los valores de la sociedad. El movimiento *hippie* ha sido fundamental en la evolución del desarrollo de la cultura popular; sus integrantes denunciaban los pensamientos de los adultos y buscaban la inspiración en otras tradiciones fuera de la norma establecida. La mística oriental, la música experimental, la moda, el aspecto físico... para formar una nueva forma de cultura popular que abanderó un incomparable cambio social. En definitiva, se estaba produciendo una mixtificación entre la “alta” y “baja” cultura que se vio favorecida por la llegada de la televisión como medio de comunicación de masas.

2.3.1.3 De los años setenta a los noventa: disolución de la cultura juvenil

El movimiento de contracultura fue disipándose en la década de los setenta, desapareciendo del panorama social a mediados de los setenta. El nuevo nacimiento de una cultura popular: la cultura *punk*, se establece como la primera subcultura de la cultura juvenil. Su actitud y expresión pueden ser identificadas como una caricatura social y una insubordinación a las reglas establecidas. Una expresión contemporánea de insubordinación social y cultural. A la cultura punk se le unió la fragmentación cultural y la llegada de numerosos estilos musicales.

La fragmentación cultural se expresa en la enorme variedad de temas tratados en el cine y en posturas más radicales y fuera de la norma establecida en la música. De esta manera, según el estudio de Plá y Torrent (2012) las productoras de cine importantes sobre todo en EE.UU. fueron absorbidas por grupos multimedia con intereses en la emergente industria electrónica, la televisión por cable, el ocio, la telefonía, o el mundo editorial. Todas ellas se estaban convirtiendo en el medio de expresión social y cultural de los jóvenes a partir de los años setenta.

Así, en la meca del cine, los estudios y las grandes compañías como Sony-Columbia o la Warner se aseguran la amortización de sus productos (se calcula que solo tres de cada diez producciones cinematográficas recuperan la inversión en taquilla), por lo que el séptimo arte se va convirtiendo en un monopolio industrial con intereses comerciales.



Fig. 6. Fotogramas de *Fiebre del sábado noche*, *El último vals* y *Stop Making Sense*

Además, Hollywood, en un intento de sacar provecho a la cultura de la música disco emergente en los años setenta, se inició en la producción de una serie de películas musicales

menores para jóvenes como *Fiebre del sábado noche* (*Saturday Night's Fever*, John Badham, 1977).

En el género de ciencia-ficción y terror también cobra importancia en la cultura y el entretenimiento de la adolescencia. Así, son numerosas las películas de catástrofes y de ciencia-ficción, algunas tan emblemáticas como *Tiburón* (*Jaws*, 1975), o *Encuentros en la tercera fase* (*Close Encounters of the Third Kind*, 1977) y *E.T.* (1982), de Steven Spielberg. No podemos olvidarnos de la trilogía iniciada en 1977 *La guerra de las galaxias* (*Star Wars*) de George Lucas o el universo de terror, ciencia ficción y futurismo de *Alien* (1979) y *Blade Runner*, 1982, de Ridley Scott⁴². Un género en desarrollo y creciente fue el cine cuyo argumento se basaba en experimentaciones genéticas como *Jurassic Park* (Steven Spielberg, 1993) y *Gattaca* (Andrew Niccol, 1997). No podemos terminar este breve recorrido sin nombrar obras cinematográficas como *Pi, fe en el caos* (*Pi*, Darren Aronofsky, 1998), *Cube* (1999) del canadiense Vincenzo Natali y sobre todo, no podemos olvidar y señalar la aparición de *Matrix* (*The Matrix*, Larry y Andy Wachowski, 1999), con todas ellas se abre un nuevo camino formal y técnico en la cultura audiovisual y en la cultura popular.

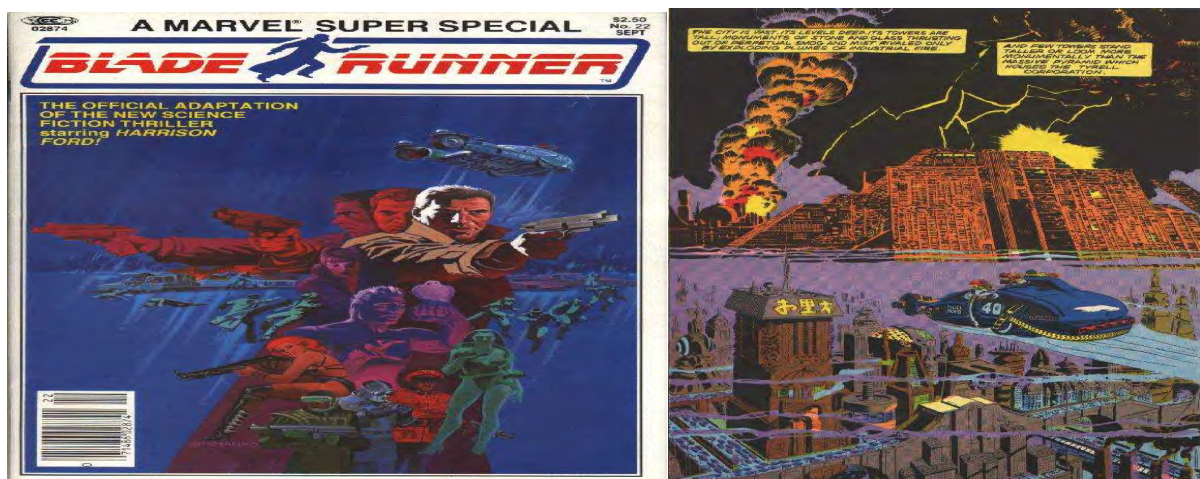


Fig. 7. Número 22 del cómic *Blade Runner*, 1982.

Señalamos, finalmente, algunas de las películas influyentes en el género de terror como la dirigida por William Friedkin, *El exorcista* (*The Exorcist*, 1973) o la aportación del cine de Stanley Kubrick que se basó en la novela de Stephen King para realizar *El resplandor* (*The Shining*, 1980).

⁴² Si antes hemos mencionado la importante confluencia de medios, el cine y la novela. En los años ochenta, era habitual que las películas orientadas al público juvenil tuviesen su versión en forma de tebeo, y *Blade Runner* no fue una excepción. El cómic fue lanzado en forma de novela gráfica y miniserie más tarde por Marvel.

La locura y la autodestrucción en una puesta de escena brillante que refleja la soledad y el aislamiento. Con *Drácula* (*Bram Stoker's Dracula*, 1992), se mezcla el cine clásico de terror con una visión renovadora de las historias de amor y la humanidad a través de la visión de Francis Ford Coppola, intentando así renovar los planteamientos de un clásico.

El cine de género de terror se mezcla con el impulso y la aparición de la violencia que parece gozar del gusto del público. La aparición de películas de *gangsters* y varios directores importantes se hicieron eco de esta tendencia. Señalamos títulos como *El precio del poder* (*Scarface*, 1983) y *Los intocables de Eliot Ness* (*The Untouchables*, 1987) de Brian De Palma, *El honor de los Prizzi* (*Prizzi's Honor*, 1985) de John Houston.

En los setenta también influye en la cultura cinematográfica una visión autocrítica hacia las consecuencias de la guerra en Vietnam y al Watergate había creado una conciencia crítica con películas como *Todos los hombres del presidente* (*All the President's Men*, Alan J. Pakula, 1976).

Fotogramas de Taxi Driver. La mirada del cine del actor, escritor y director Woody Allen supone una introspección a los más escondidos sentimientos y expresión del hombre en el siglo XX. Una obra original y dialéctica que conversa con el más puro devenir de la existencia humana y es fiel reflejo de la sociedad. Señalan Pla y Torrent (2012) películas como *Annie Hall* (1977) (11), *Manhattan* (1978), *Hannah y sus hermanas* (*Hannah and Her Sisters*, 1986) y *Delitos y faltas* (*Crimes and Misdemeanors*, 1988) y otras muchas que muestran la fragmentación de la cultura y el individuo en el universo personal del escritor.



Fig. 8. Fotogramas de *Eraserhead*, *Reservoir Dogs*, *Batman* y *Smoke*.

A mediados de los años ochenta influye en el cine y la cultura audiovisual la visión del mundo de los hermanos Coen. Aparecerá *Sangre fácil* (*Blood Simple*) de los hermanos Joel y Ethan Coen, mostrando personajes destruidos y perdedores en un ambiente sórdido. Otra propuesta

interesante e independiente es el cine de Quentin Tarantino, transgresor y revolucionario con películas como *Reservoir Dogs* (1991) y *Pulp Fiction* (1994). Cine de gánsteres adaptado con la exposición de violencia y humor negro; un tratamiento de la imagen, sin duda, muy personal con influencias de Scorsese y de Kubrick.

Es importante señalar la influencia de la cultura de los años ochenta, ya que supuso en la historia un tránsito hacia la diversidad cultural popular en la historia contemporánea, el crecimiento del consumo y la exaltación de la libertad juvenil. Junto a esto los avances en la tecnología que sentaron las bases de la actual cultura mediática y e informática.

Ya hemos comentado la influencia en el mundo de la música, en el que hay que resaltar las propuestas artísticas de dos cantantes en particular; Michael Jackson y Madonna, que desafiaron las actitudes tradicionales y sexistas de la sociedad americana como ejemplo de todas las sociedades. Señala Checa (2010) cómo Michael Jackson mezcló características femeninas y masculinas en sus apariciones en el escenario. Más adelante marcó camino con sus discos y videoclips *Thriller* (1982) que fue un éxito sin precedentes en la música, por ejemplo en los premios Grammy, y es considerado el mejor álbum de la historia juvenil, su estética y su música influyen en la adolescencia de los años ochenta. Los trabajos de Madonna como *Like a Virgin*, influyeron también en el mundo del videoclip y la música ofreciendo una crítica a la tradicional visión de la mujer como objeto sexual.

Todas estas manifestaciones culturales populares en el cine y la música hacen de la década de los ochenta la más diversa y fragmentada en toda la evolución audiovisual. A finales de los años ochenta, la cultura juvenil continuó siendo foco de entretenimiento y expresión cultural propia. La televisión, la radio y otros medios comenzaron a integrarse con el poder de la tecnología digital. Al final de los años noventa la cultura popular se alejaba de los tradicionales medios de comunicación y se acercaba cada vez más al apasionante mundo de la información *online* y el uso imparable de Internet. La cultura se acerca al concepto de realidad aumentada e

inteligencia compartida, abriéndose y generando otra corriente de cultura popular en la que centraremos nuestra atención a partir de ahora.

A partir de los años ochenta las mejoras en la tecnología llegaron a la vida del consumidor. El abaratamiento de los costes hizo posible que la mayor parte de la sociedad pudiera tener un ordenador en casa. Este factor es clave para el desarrollo de la comunicación y la participación. Situando a Internet como la forma democrática de mayor repercusión en la comunicación y la cultura. La información *on line* ha hecho que la cultura popular se creara de forma independiente. La llegada de Internet individualiza el consumo de películas, música, vídeos o el uso de las redes sociales.

Científicos y estudiantes se comunican a través de esta herramienta. La galaxia de Internet se ha expandido a la velocidad de la luz. Además se ha convertido en un inmejorable medio de publicidad, un medio donde comunicar eficazmente al mundo entero de forma rápida y sencilla.

Internet también conduce a redefinir los papeles de autor y lector de un texto. En las novelas *on line*, por ejemplo, los lectores pueden cambiar la historia teniendo en cuenta sus propias interpretaciones. Con Internet la información es más rápida, barata, eficiente y accesible. Esto no quiere decir que otros medios anteriores de la cultura popular hayan desaparecido. Los nuevos y viejos medios convergen.

Este acercamiento a la incidencia del cine y la evolución de la imagen ha tratado de evidenciar la importancia del lenguaje audiovisual en consonancia con el desarrollo de la cultura popular. El lenguaje audiovisual comparte espacio con el texto escrito y la palabra. Vimos en la evolución de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura como las clases tradicionales basadas en la alfabetización (entendida esta como leer y escribir) han cambiado y caminan hacia una alfabetización digital. El cambio social corre paralelo al cambio en educación. El lenguaje de

la imagen y el lenguaje audiovisual han penetrado en las escuelas desde la segunda mitad del siglo XX y están cambiando de modo sustancial como lo está haciendo nuestra cultura popular.

Partimos en este trabajo de la idea de que la cultura se vive doblemente (cultura escolar y cultura popular); el objetivo pretendido es fusionar ambas culturas y que lo escolar recupere su sentido en la realidad vital; lograr un currículo participativo, un aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo (cf. Santos, 2006: 883).

2.4 El cine y el audiovisual como recursos didácticos en el aula

La cultura popular se ve reflejada en los medios audiovisuales como espejo del sentir y de una forma de vivir y de sentir entre los adolescentes. Hemos observado cómo desde los orígenes del cine los individuos y la sociedad generan con la influencia de los recursos audiovisuales una interiorización de la información. Dicha interiorización que produce ver una película o escuchar una canción o visualizar una obra de arte produce un aprendizaje significativo que puede resultar de una gran utilidad a los alumnos.

Así, el cine es, de entre los recursos que posee la enseñanza, sin duda, uno de los más completos. Señala Del Pozo (2009) que el cine en sí mismo no es un recurso didáctico, tal vez los documentales, sin embargo, es el proceso de interiorización de las imágenes y el sonido junto a la interpretación y los textos los que en su conjunto producen una interiorización significativa y duradera en el aprendizaje: “con las películas ocurre como con los clásicos de la literatura, de la pintura o de la música, que no fueron creados con intención didáctica y , sin embargo, algunas llevan siglos siendo utilizadas con este fin con buenos resultados” (p. 445).

De esta manera, las actividades propuestas para la mejora del hábito lector de este trabajo utilizan en algunas de sus secuencias el material audiovisual y el cine como recurso, las secuencias

de películas o el visionado de imágenes para algunas rutinas de pensamiento como más adelante concretaremos.

Haber elegido el cine como uno de los recursos didácticos en el aula nos hace concretar una serie de presupuestos o nociones básicas para que los alumnos “sepan ver las películas”. Recordemos y signifiquemos entre ellos que el cine solo reproduce fragmentos de la realidad, fragmentos de su propia cultura juvenil, pero, no es la realidad por lo que el profesor actúa como guía de la conexión e interpretación de las imágenes.

Además del material que aportan los largometrajes, debemos señalar que en numerosas ocasiones se trabaja en las aulas con secuencias, por su tiempo de duración o por su facilidad de tratamiento y función como la de motivar, concluir o crear un momento lúdico o de reflexión. Cine o secuencias aportan una perspectiva interdisciplinar y significativamente útil para el trabajo por competencias y la motivación y activación de los intereses culturales y populares que venimos desarrollando. Veamos las ventajas de este enfoque multidisciplinar para el desarrollo del aprendizaje en el aula.

La impronta y la necesidad de incluir en nuestras aulas recursos audiovisuales se sitúa como un método necesario y creciente desde esta perspectiva vital y cultural. Recientemente, *Perspectivas 2015*, un estudio realizado en el 2015 por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, arroja luz sobre este asunto.

Según dicho estudio debemos distinguir entre dos dimensiones del uso didáctico del audiovisual en la educación. En primer lugar, el problema se presenta como un proceso transversal en cualquier materia curricular, asignatura o actividad pedagógica. En el segundo caso, el audiovisual es en sí materia, asignatura o tema de estudio.

De esta manera, lo que denominaremos alfabetización audiovisual se refiere al conjunto de capacidades, habilidades y conocimientos que entran en relación con el uso del lenguaje

audiovisual y sus tecnologías. Es decir, la alfabetización audiovisual es favorecida tanto por el uso de contenidos audiovisuales cualquiera que sea su incidencia en el proceso de enseñanza en las aulas, como por el desarrollo de actividades centradas en el lenguaje audiovisual. Con la alfabetización audiovisual sucede como con la alfabetización tradicional: que se favorece practicando —al hablar o escribir— o estudiando su gramática.

No obstante, y en la medida que a nosotros nos ocupa por su implicación en las actividades presentadas, el uso pretendido, (que parece más habitual según la encuesta), de los contenidos audiovisuales en clase es el de enriquecer, sumar herramientas a la explicación de profesor, ilustrando las explicaciones. No es frecuente que el audiovisual sea un objeto de atención por sí mismo. El 89% de los profesores encuestados expresaron que ilustrar es el propósito principal al utilizar audiovisuales en el aula. Estos datos arrojan la necesidad de ampliar el uso de procedimientos de creación audiovisual en las aulas escolares de nuestro país. Se usa el cine y los materiales audiovisuales pero el profesorado parece aún reticente a involucrarse en tareas de creación multimedia a los alumnos.

Pese a que el uso entendido como ilustración es el más amplio, un 55% de los encuestados indicó utilizar los audiovisuales también con la intención de promover habilidades personales y desarrollar competencias en los alumnos (tales como el pensamiento crítico o la creatividad). En este sentido, el despegue de plataformas o *apps* digitales con herramientas audiovisuales de producción como puede ser *Instagram*, *Vivavideo*, *Vimeo*... suponen un avance en este sentido pese a los escasos datos que se vislumbran de la encuesta en cuanto a su uso como herramienta docente. En ejercicios de producción el 59% de los profesores dice que esta no es una práctica habitual. No obstante, una proporción importante dice participar en este tipo de actividades con sus alumnos (31%), mientras que un 10% no sabe si este tipo de actividades tiene cabida en sus escuelas. Un camino por recorrer, sin duda, en la integración de recursos en el aula,

ya sea pasando por el uso del móvil en clase para dinámicas de evaluación o creación como veremos en el caso de *kaboot*.

Así, conscientes de que el conocimiento y su propio estatuto epistemológico es lo que ha cambiado las escuelas deben tomar parte activa de este cambio. El espíritu contemporáneo de la educación tiene la necesidad de incorporar el lenguaje de la imagen y el audiovisual, representando un nuevo lenguaje para la educación. Ya hemos mencionado los factores clave: el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales, también la renovación de los métodos de aproximación al conocimiento, tanto en sus procedimientos de investigación como en su difusión y comunicación. Es decir, la consideración del lenguaje cotidiano de los estudiantes ha cambiado y cada vez más involucra aspectos relacionados con la nueva cultura audiovisual. La innovación educativa en métodos, lenguajes y sistemas; la comunicación entre los centros educativos y la comunidad que les rodea; y hasta la participación de los individuos y ciudadanos en una cultura global dominada, cada vez más, por la imagen. Pondremos a continuación el foco en el desarrollo de la participación en relación a los medios audiovisuales. La interactividad y la simulación en el uso de Internet, los videojuegos y algunas *apps* y recursos *on line*.

2.5 El enfoque interdisciplinar del lenguaje audiovisual

La utilización de películas o imágenes con fines didácticos pretende aportar un enfoque interdisciplinar al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque interdisciplinar va más allá del enfoque multidisciplinar, es importante señalarlo. Este último facilita aprender a los alumnos por las conexiones con las películas, sin embargo, en el enfoque interdisciplinar “examinamos en una película un tema central, un tópico, un problema a partir de un conocimiento dirigido y de un enfoque curricular que de manera consciente aplica tanto la metodología como el lenguaje de

más de una materia” (Del Pozo, 2009: 446).

El enfoque interdisciplinar persigue sobre todo captar y reconocer elementos (ambientes, contextos, situaciones...) que hubieran pasado desapercibidos, lo que posibilita captar la comunicación de la película de una forma más global y abierta y profundizar en la documentación cultural.

Por todo esto, el cine es un excelente vehículo de información, aporta en poco tiempo numerosos datos y de formas muy distintas. El cine posee la capacidad de comunicar de manera verbal y no verbal y permite reconocer distintos tipos de relación con los demás, favorece el conocimiento de sociedades, cercanas, lejanas o similares. Además la interpretación de los personajes favorece la educación emocional y afectiva y ofrece, en ocasiones, modelos de identificación.

El uso de materiales audiovisuales favorece el apoyo auxiliar de la plástica, del tratamiento visual, la lengua, el arte, la música, sociales o filosofía. Permite junto a todas estas materias el desarrollo de un lenguaje específico e importante para nuestra asignatura de Lengua y Literatura, las metáforas y el lenguaje en su uso figurado.

2.6 Orientaciones para el acercamiento al cine como recurso en el aula

La manera de situarse ante el visionado de un *film* o un corto debe de ser activa por parte de los alumnos, el docente puede ayudar a que el alumno se comprometa con la actividad de una forma personal partiendo de sus propios recuerdos o aprendizaje, la evocación de una situación, si la película les suscita un recuerdo...el alumno al tener esta interacción con la película puede haber generado nuevas ideas lo que fomenta también la escritura reflexiva. Exponemos unas breves orientaciones para el tratamiento del cine como recurso, de forma que sea posible ofrecer

todo su potencial a los alumnos para la mejora de la interpretación y conocimiento de los contenidos:

1. *El lenguaje de la película.* No es siempre un lenguaje manifiesto, al igual que cualquier otro texto debemos ayudar a interpretar a los alumnos, la propia justificación de esta investigación resalta la importancia de ayudar a interpretar a los alumnos los textos. Debemos tener en cuenta que el lenguaje audiovisual utiliza las luces, la sombra, el color, por lo que debemos capacitarles con el uso de técnicas de análisis e interpretación cinematográfica.
2. *El contexto.* Toda película es un documento de contenido cultural, así fortalecemos la enseñanza a través de textos engarzados con la cultura popular que es lo que facilita el cine como hemos visto, casi desde sus orígenes, el cine es una muestra de la cultura en la que los alumnos están inmersos. A partir de este análisis del contexto hay que ayudar a los alumnos a que lleguen a sus propias conclusiones de cómo la película influye y a la vez es influida por la sociedad en ese marco de horizonte de diálogo.
3. *La producción y la expresión creativa.* Los alumnos deben saber que toda película es una visión personal del director con un conjunto de colaboradores que contribuyen al producto final.
4. *El valor estético y la respuesta del espectador.* Una película es siempre un trabajo artístico, les puede ayudar a fomentar su gusto estético y a observar la realidad desde una propia percepción personal, aumentar su interés por el diseño visual y poder aplicarlo a otras materias, crear conexiones entre la película, el arte, la literatura, las ciencias...
5. *La descripción de los personajes.* La manera de caracterizar a los personajes en el cine difiere del procedimiento en literatura, pero ambos son recursos fundamentales para el tratamiento de las técnicas descriptivas.

Capítulo 3. Conectar lugares de aprendizaje: videojuegos, redes sociales y herramientas TIC

"Nada más poderoso que una idea cuyo tiempo ha llegado".

Víctor Hugo

3.1 Nuevos contextos culturales: alfabetización multimedia

Comenzaremos con una breve reflexión sobre la alfabetización multimedia y su concepto. Ya hemos visto cómo la inclusión en las aulas del cine o los materiales audiovisuales es una práctica habitual. Sin embargo, no es proporcional la introducción de la interactividad y la participación que los alumnos demandan, ni la creación de contenidos dinámicos audiovisuales que favorezcan el aprendizaje de la Lengua y la Literatura.

La nueva interrelación entre textos y contextos, su mutua influencia puede apreciarse en el desarrollo de la comunicación humana y en concreto del segmento de la población adolescente. Señala Corominas (1994: 13) que los impresores y encuadernadores necesitaron crear primero índices, numerar las páginas y así organizar párrafos, títulos y portadas. Con esta nueva forma de estructurar la información se abre una nueva forma de estructurar el conocimiento, un nueva forma de organizar el pensamiento surge con la propia aparición de la imprenta (cf. Gutiérrez Martín, 2000: 75).

La competencia comunicativa, como parte de la alfabetización más elemental de nuestros alumnos también se ve modificada. La aparición de la imprenta hizo que se extendiese la idea de que la persona incapaz de decodificar libros se convertían en un analfabeto, y de la misma manera, el que adquiriese la competencia de la lectura pasaría a formar parte de un grupo de élite en el sistema social que la nueva tecnología de la imprenta aportaba. Postman (1985: 20), por otro lado señala que en la formación básica el lenguaje oral y la discusión dejan de ser las formas prioritarias de adquisición del saber, para dar paso a la lectoescritura, sistema de comunicación

dominante en entornos académicos, ya hablamos de ello en la evolución de la enseñanza y aprendizaje de la literatura siguiendo los estudios de Teresa Colomer. El concepto de alfabetización se ha dejado de asociar, al menos unidireccionalmente, al lenguaje meramente verbal y a los procedimientos de codificación y decodificación. Se ha expandido y evolucionado hasta el acercamiento a la implicación individual y social. La alfabetización multimedia consistiría no solo en codificar y decodificar mecánicamente textos en distintos lenguajes, sino que supondría también la implicación social de su creación, interpretación y utilización (cf. Gutiérrez Martín, 2000: 76).

La función de los profesores y de la educación formal, como bien sabemos, se encuentra en momentos trascendentales de cambios significativos en la era de la electrónica. De la misma manera, constata Gutiérrez Martín (2000: 77) que el incremento desmesurado en la cantidad de información y estímulos en la vida de los alumnos o adolescentes y también niños hace más necesaria que nunca la intervención de instituciones educativas, como valedoras y capacitadoras para interpretar, seleccionar y convertir en conocimiento dicha información. La importancia de interpretar, con la que abrimos nuestro marco teórico, se une a la importancia de ejecutar una instrumentalización de los nuevos lenguajes en la era digital. Señala también Gutiérrez Martín (2000), en su artículo “Alfabetizaciones multimedia”, que corresponde, además, al mundo de la cultura y la educación y a los intelectuales evitar que los contextos sociales y la evolución de la humanidad estén determinados por los desarrollos tecnológicos y sus condicionantes.

De esta manera, el tipo de cambio que esto supone es el de una transformación cultural y semiótica, incluso discursiva e instrumental, de considerables consecuencias para el sistema educativo. La introducción de las herramientas multimedia supone un cambio en la docencia tanto en los modos de codificación y representación, como en la pragmática y la tecnología en las que se circunscriben.

El uso de los materiales multimedia no solo supone la sustitución de la pizarra tradicional por la pantalla digital sino que el cambio es un cambio cultural ligado a la cultura popular

audiovisual de los jóvenes. Un cambio de la cultura de la institución educativa. El mundo audiovisual y las herramientas TIC introducen una nueva dimensión cultural ligada a la propia cultura y vida de los alumnos: una perspectiva sobre el mundo y una nueva forma de conocer con más cercanía y más realidad.

En este punto se abre un factor importante en el uso del audiovisual que hemos ido adelantando en nuestro trabajo: la colaboración o participación. El carácter propio de los contenidos multimedia y audiovisual es el que suscita el empleo de nuevas prácticas de producción y expresión; todas ellas, mediadas tecnológicas construidas colectivamente, con necesidad de nuevos instrumentos, nuevos contextos y entornos y nuevas rutinas.

De esta manera, actualmente, la tecnología produce una amplia cobertura de las posibilidades de participación y colaboración, no solo en el ámbito de la vida cotidiana sino también en contextos educativos formales. Las siguientes reflexiones y aportación en este trabajo se orientan a descifrar el panorama del uso del videojuego como herramienta educativa, destacando de su uso la interactividad y la participación, así como estética e impacto visual en los adolescentes.

3.1.1 Del Homovideoludens a la ludificación: aprendizaje y recompensa

Desde la tecnología, como decíamos, se pueden canalizar experiencias y tender puentes entre la escuela y el lenguaje de los jóvenes. La cultura popular como expresión de la adolescencia comienza a manifestarse en el uso y consumo del videojuego. El cine y el cómic se ven implementados por su aparición en los años sesenta.

Intentaremos realizar un breve acercamiento a los hitos más significativos de la historia y de la aparición de los videojuegos resaltando nuestro interés sobre ellos como “puerta de

entrada” de los niños y jóvenes en las TIC (cf. Belli y López, 2008: 160). Mediante los videojuegos los adolescentes adquieren capacidades en relación con las nuevas tecnologías y la comunicación. La evolución e historia de los videojuegos pueden definirse en palabras de Gil y Vida de esta manera: “La idea del impacto de los medios de comunicación y las TIC, es una metáfora básica del imaginario social contemporáneo, que usamos frecuentemente para pensar nuestra vida social” (Gil, A. Vida, T. 2007: 38). Sin embargo dicho impacto no ha ocupado en profundidad un estudio en las líneas de investigación, pese a los acercamientos y los nuevos proyectos en educación, una línea que profundice en el videojuego como espacio de relación y no de aislamiento. El videojuego puede considerarse una vía de expresión artística como lo es el cine o la pintura, la escritura o la música. Señalan Belli y López (2008) que el videojuego es un conjunto de todas esas artes constituido por componentes gráficos, por el componente lúdico que abordaremos en apartados posteriores, pero sobre todo, porque nos permite pasar de ser simples espectadores a convertirnos en protagonistas de la historia que se nos cuenta, y así del aprendizaje.

Remontándonos a sus orígenes, existe cierta controversia en torno a quién se podría considerar como el padre de los videojuegos; muchos consideran a Nolan Bushnell como el pionero y creador de los mismos ya que con la fundación de Atari creó una industria que hasta entonces no existía; otros se lo atribuyen a Ralph Baer por la creación de la primera videoconsola e incluso hay quienes se lo atribuyen a Shigeru Miyamoto ya que fue el pionero en crear los videojuegos tal y como los conocemos hoy en día.

Identificar cuál ha sido el primer videojuego de la historia resulta controvertido, por la propia definición y concepto de videojuego. Siguiendo la investigación de Belli y López (2008) de la Universidad Autónoma de Barcelona, se podría señalar como primer videojuego de la historia el *Noughts and crosses*, o OXO, desarrollado por Alexander S. Douglas en 1952.



Fig. 9. *Nought and crosses (OXO)*

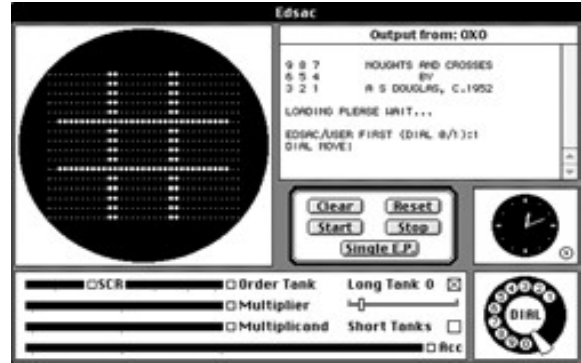


Fig. 10. *"OXO" Game Demonstration (US) 1952*

Como parte de su tesis doctoral, que estaba centrada en las interacciones entre seres humanos y computadoras, creó una versión computerizada del tres en raya sobre la Electronic Delay Storage Automatic Calculator (EDSAC), que consistía en poner a prueba y enfrentar a un jugador humano contra la propia máquina. Este gran avance pasó muy desapercibido en su época; de hecho, el propio Alexander Sandy Douglas no volvió a crear ningún videojuego más, su repercusión no alcanzó mucho más éxito aparte del personal y la sorpresa de los estudiantes de Cambridge a los que fue mostrado; entre otras cosas el EDSAC era un ordenador único que no era accesible al público en general. No obstante, podemos considerar a OXO como la primera aplicación real de inteligencia artificial ya que la computadora movía en reacción a los movimientos del jugador y no de forma aleatoria o predeterminada.

Unos años más tarde, en 1958, William Higginbotham creó, sirviéndose de un programa para el cálculo de trayectorias y un osciloscopio, *Tennis for Two*, un simulador de tenis de mesa para entretenimiento, juego que es considerado por muchos expertos como el primer videojuego, ya que fue diseñado específicamente para la diversión, mientras que el anterior se realizó con propósitos académicos.



Fig. 11. *Tennis for Two*

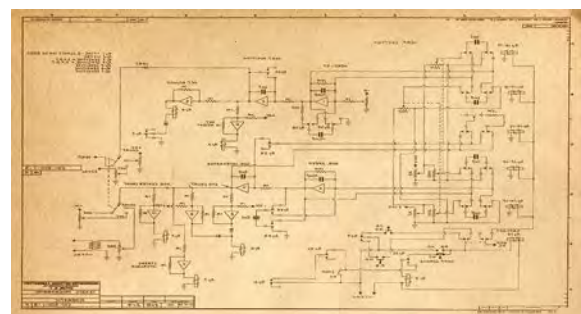


Fig. 12. *Plano original*

En 1962 Steve Russell, un estudiante del MIT, dedicó seis meses a crear un juego para computadora usando gráficos vectoriales: *Spacewar*. En este juego dos jugadores controlaban la dirección y la velocidad de dos naves espaciales que luchaban entre ellas mientras evitaban ser atrapadas por la fuerza gravitatoria. El videojuego funcionaba sobre un PDP-1, el primero en usar una pantalla de vídeo. Este juego se hizo muy popular entre los estudiantes del MIT y, posteriormente, otras universidades desarrollaron a partir del código fuente original sus propias variantes del sistema por lo que podríamos hablar del primer ejemplo de software libre de la historia.⁴³



Fig. 14. *Spacewar*



Fig. 15. Alumnos MIT jugando a *Spacewar*

Entre las personas que pudieron disfrutar de este juego se encontraba un desconocido Nolan Bushnell que lo probó mientras realizaba sus estudios en la universidad de Utah y que varios años después (1971) diseñó su propia variante denominada *Computer Space*. Este videojuego se podría considerar como el último de los primigenios y al mismo tiempo como el primero que se lanzó comercialmente. No obstante, este juego fue un fracaso ya que la mayoría de la gente era incapaz de jugarlo correctamente, no entendía el funcionamiento de los mandos y perdía el interés por él rápidamente. Tras este tropiezo, Bushnell, su socio Ted Dabney y el ingeniero Al Alcorn aprendieron de sus errores y desarrollaron *Pong* (1972)

⁴³ Código fuente original http://archive.computerhistory.org/resources/text/DEC/pdp-1/DEC.pdp_1.102664173.pdf En este otro se puede jugar online <http://www.masswerk.at/spacewar/>



Fig. 16. Pong (1972)



Fig. 17. Ted Dabney, Nolan Bushnell y Al Alcorn

Este juego, según el propio Bushnell, cumple con los requisitos necesarios para ser un éxito, sencillez pero imposible de dominar. Una vez terminado, la primera máquina se instaló en la *Andy Capp's tavern* de Silicon Valley. Al día siguiente recibieron la primera queja por parte de los dueños, cuando llegaron a revisarla descubrieron que en realidad la máquina no estaba estropeada, simplemente se había atascado porque el cajón de las monedas estaba completamente lleno. El primer problema de la historia de los videojuegos fue un cajón para monedas demasiado pequeño. A partir de ahí, Atari se convirtió en una de las empresas más importantes del mundo y creó una industria que hasta entonces no existía.

Ese mismo año, Ralph H. Baer un ingeniero de origen alemán que huyó de su país con el estallido de la segunda guerra mundial presentó la *Magnavox Odyssey* la primera videoconsola doméstica de la historia. Para jugar con ella simplemente había que conectarla al televisor y poner sobre la pantalla del mismo un fondo que se sujetaba por electricidad electrostática o con cinta adhesiva con lo que se creaba un campo de juego electrónico por circuito cerrado. A pesar de la enorme revolución que significó este lanzamiento, la *Odyssey* apenas triunfó ya que la publicidad de la consola hizo creer a la gente que había que comprar un televisor *Magnavox* para hacerla funcionar.



Fig. 18. Ralph H. Baer



Fig. 19. Consola Magnavox Odyssey

La *Odyssey* fue la primera videoconsola con cartuchos de la historia y la primera en añadir periféricos como el *shooting gallery*. No obstante, la verdadera implantación de los videojuegos domésticos no llegó hasta 1975 cuando Atari lanzó su versión de pong para los hogares y arrasó en sus ventas. Esto provocó una demanda de Magnavox a Atari por robarle sus ideas. El juicio lo ganó Atari y debido a ello, en unos pocos meses, el mercado se saturó de nuevas consolas y copias del pong.

Con tanta competencia, Atari movió ficha, vendió en 1976 parte de la compañía a Warner y un año más tarde lanzó al mercado la VCS o 2600 que se convirtió en una de las videoconsolas más vendidas de la historia y que llegó a alcanzar casi un 80% de cuota de mercado, aunque inicialmente fuera un fracaso de ventas, ya que en aquella época las consolas estaban formadas principalmente de transistores y no podían compararse con los potentes procesadores y gráficos que se usaban en los juegos de arcade de los salones recreativos.



Fig. 20. Imagen promocional Atari 2600

Esta consola cambió gran parte de los hábitos de entonces, el televisor dejó de ser un medio pasivo y la gente empezó a tomar en serio el potencial de los ordenadores e incluso se podría decir que Atari comenzó la revolución informática. Atari contrató a un gran número de jóvenes muy inteligentes que capitanearon la compañía durante varios años y que crearon un largo sinfín de títulos tales como *Adventure*, el primer videojuego de la historia en el que aparecía el nombre de su programador, Warren Robinett. Habían nacido los diseñadores de videojuegos.

Al mismo tiempo, en el otro lado del mundo, se lanzó al mercado el juego *Space Invaders* y su impacto fue tal que llegó a provocar escasez de monedas en Japón, su país de origen. En plena guerra fría y un mundo obsesionado con la ciencia y la tecnología este juego se convirtió rápidamente en un referente en los salones recreativos provocando el lanzamiento de numerosos juegos como *Asteroids* y *Missile Command* que ayudarían al despegue definitivo de las videoconsolas.

Como respuesta a los juegos violentos de finales de los setenta, Tori Iwatani diseñó el que para muchos es el mejor juego arcade de todos los tiempos, PAC-MAN y su impacto fue tal que, por primera vez, un videojuego se convirtió en una marca y los comecocos llenaron con su imagen todo tipo de productos que abarcaban desde juguetes hasta cereales, pasta o incluso albóndigas en lata y llegando a tener su propia serie de animación.

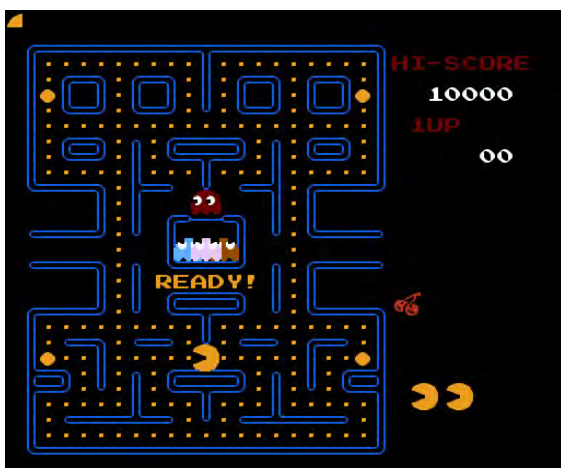


Fig. 21. PAC – MAN



Fig. 22. Anuncio PAC-MAN y 7up

Este juego hacía frente al pesimismo, simplemente le gustaba comer, era lo contrario a los juegos de la época que consistían en disparar y disparar; el comecocos consistía en huir y escapar.

A comienzos de los ochenta, la industria del videojuego estaba en pleno apogeo y tenía un claro dominador, Atari, que además contaba con un gigante como Warner a sus espaldas. A pesar de esa posición de poder, de puertas adentro la situación en Atari no era nada sencilla. Desde la compra de la compañía por Warner, los diseñadores de videojuegos que en la anterior etapa eran tratados como estrellas del rock y eran profundamente respetados, pasaron a ser simples obreros y entraron en conflicto con la nueva dirección de la compañía, llegando al extremo de que cuatro de los mejores diseñadores con los que contaba entonces Atari, Alan Miller, Larry Kaplan, David Crane y Bob Whitehead, y cuyos diseños abarcaban un 60% de la facturación, abandonaron la compañía y fundaron *Activision*. Esta sentencia, cambió por completo las reglas del juego, *Activision* lo formaban los programadores estrella de Atari, en realidad, en Atari solo se quedaron aquellos que no pudieron marcharse a *Activision*, con lo que empezó a vislumbrarse el principio del fin de la compañía.

Eso se hizo patente en 1982 con su versión del PAC-MAN y por la que pagaron 100.000.000 de dólares de la época para hacerse con la exclusiva y que no era sino una mala copia de la obra maestra de Iwatani.



Fig. 23. Juego original



Fig. 24. Versión para Atari 2600

El punto final para una de las compañías de la industria de los videojuegos, en realidad, la compañía que creó esta industria se produjo con ET, un juego hecho con prisas y con una calidad incluso inferior a la de PAC-MAN. Casi 1.000.000 de copias se vendieron en su lanzamiento y casi las mismas lo devolvieron al día siguiente. Se dice que tras este fracaso Atari empaquetó las millones de copias que había mandado fabricar y las enterró en el desierto de Alamogordo, en Nuevo México, lo cual provocó que este vertedero se convirtiese en un lugar de peregrinaje para miles de fanáticos de la marca que buscaran las copias enterradas finalmente halladas en el desierto de Nuevo Méjico treinta años después, poniendo fin a una leyenda.

La victoria judicial de *Activision* provocó que se creasen docenas de empresas dedicadas al desarrollo de videojuegos, lo que saturó el mercado y rebajó la calidad de los mismos considerablemente. Si a ello le sumamos los estrepitosos fracasos de Atari, se crea el caldo de cultivo necesario para provocar la crisis del sector que sucedió en las navidades de 1983. Durante ese año, las ventas cayeron casi un 90% y todas esas nuevas empresas vendieron los millones de cartuchos que tenían en su inventario a un precio irrisorio a los mayoristas con el fin de evitar la quiebra. A su vez estos mayoristas los revendieron a los minoristas que, en total, pusieron a la venta unas 20.000.000 de copias a un precio medio de 5\$ que hicieron que esas navidades, las ventas de nuevos videojuegos fuesen un desastre y casi provocasen la quiebra de todo el sector.

Solemos dar por sentado que los videojuegos siempre han formado parte de nuestra vida, pero entre 1983 y 1985, las jugueterías pasaron de presentar a los videojuegos como una de sus mayores fuentes de ingresos y los arrinconaron como otros que ya habían pasado de moda tales como el *bula hoop* o las muñecas repollo. Lo que entonces no se tuvo en cuenta es que la relación de los humanos con los videojuegos era una relación a largo plazo. Estos habían provocado un cambio en nuestra forma de relacionarnos con las máquinas para la que ya no había vuelta atrás.

Aunque a finales de los sesenta Douglas Engelbart presentase al mundo su primer entorno informático donde podíamos disfrutar de videoconferencia, correo electrónico e

hipervínculos, todo ello operado directamente con un revolucionario aparato denominado “ratón”, el concepto de ordenador personal no existía todavía, los ordenadores se compraban en piezas y se ensamblaban directamente en casa, convirtiéndolos en una rareza reservada a unos pocos. Todo cambió con el lanzamiento del *Apple II*. Y el concepto que traía aparejado consigo, el *user friendly*.



Fig. 25. *Apple II*

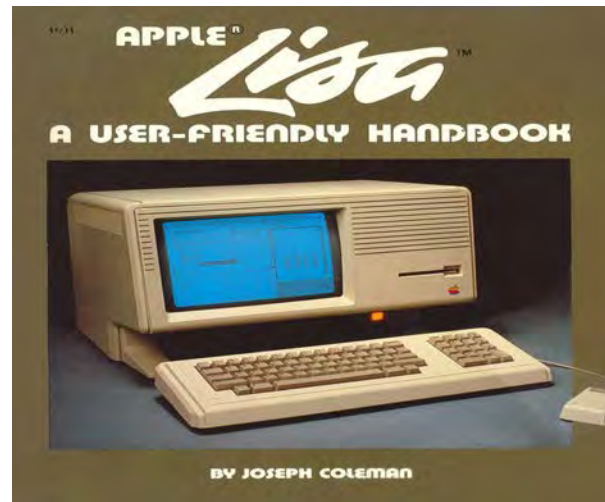


Fig. 26. *Apple Lisa*

Estos ordenadores se introdujeron directamente en nuestros hogares y eran capaces de rivalizar con los grandes ordenadores que ocupaban habitaciones enteras que tenían las grandes empresas. Debido a ello gran variedad de compañías lanzaron sus propias versiones y los ordenadores personales ocuparon el sitio que habían dejado las videoconsolas.

Los ordenadores personales utilizaban casetes o disquetes en lugar de cartuchos, que aunque eran mucho más lentos que los cartuchos y apenas albergaban espacio en comparación con ellos, a su favor, eran baratos y fáciles de grabar y pasar entre usuario; ello contribuyó considerablemente a la expansión de una nueva forma de diseñar videojuegos, *la creación de mapas*, y pasó el diseño de los videojuegos de las empresas a la habitación de miles de fanáticos, que ya no solo pasaban su tiempo disfrutando de los títulos del momento, sino que ahora dedicaban su tiempo a crear sus propias historias y revolucionar de nuevo el sector. A veces incluso sin ni siquiera gráficos, eran juegos de aventuras basados en texto tales como *Zork* que compensaba la

falta de estos con puzzles e historias envolventes.



Fig. 27. Imagen de Zork

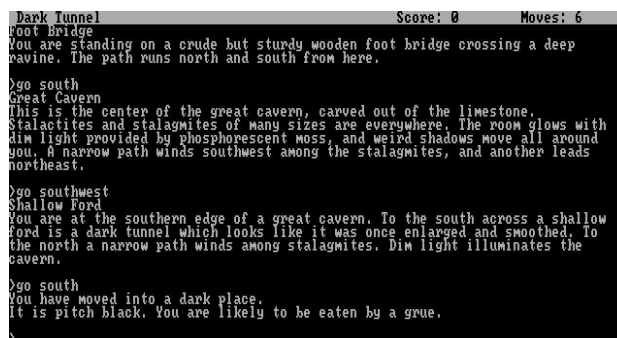


Fig. 28. Pantalla del juego

Estos juegos son los predecesores de lo que actualmente conocemos como juegos de rol⁴⁴, y en gran parte se lo debemos a Richard Garriot y a su serie de videojuegos *Ultima*, pioneros en el género de aventuras y sobre cuya arquitectura se han basado gran parte de los juegos que podemos ver hoy en día. El concepto de estos juegos consistía básicamente en sumergir al jugador en una versión alternativa de la realidad. Además usando un concepto tan sencillo como separar software de hardware, permitieron que se jugaran en diferentes plataformas, con lo que su interés se aumentó exponencialmente mientras el desarrollo de los ordenadores personales crecía vertiginosamente.

No obstante, estaríamos faltando a la verdad si dijésemos que los ordenadores simplemente recogieron los frutos plantados por las compañías de videoconsolas y que las sustituyeron.

En 1985 Nintendo lanzó al mercado la *NES* o Nintendo Entertainment System con el popular *Super Mario Bros*, un juego en el que Shigeru Miyamoto, creador de la obra maestra *Donkey Kong* hizo que el público volviese a interesarse por las videoconsolas y sobre todo por los juegos de arcade. Debido a las restricciones tecnológicas de la época, Miyamoto tuvo que poner en la cabeza de Mario una gorra y en su boca un bigote ya que no tenía bytes suficientes para desarrollar el pelo y la expresión de la cara de forma correcta.

⁴⁴ Aportaremos algún ejemplo de alguno de ellos en relación a las dinámicas útiles para el desarrollo de la escritura creativa



Fig. 29. Donkey Kong



Fig. 30. Super Mario Bros

Nintendo aprendió de los errores de Atari y fabricó sus propios cartuchos, a los que dotó de chips de autenticidad para luchar contra la piratería y gracias a sus estrictos controles de calidad redactó gran parte de las normas que hoy rigen la industria del videojuego. La gente recuperó el interés en los juegos de videoconsola y relanzó la industria como nunca antes se había hecho.

Uno de los juegos más famosos que surgió a partir de entonces fue el popular *Street Fighter*, que se convirtió en uno de los más vendidos de toda la historia y al que siguieron innumerables imitaciones. La más importante de ellas fue *Mortal Kombat*, un juego similar a aquel pero mucho más sangriento. Cuando la prensa se hizo eco de este tipo de juegos, se generó una gran corriente de negatividad que llegó incluso al congreso de los Estados Unidos y provocó la creación del Entertainment Software Rating Board (ESRB) en USA y al *Pan European Game Information* (PEGI) en Europa que categorizaba los juegos en función de la edad recomendada para su uso.

En 1992 se lanzó al mercado el videojuego *DOOM*, un *shooter* en primera persona que revolucionó el mercado con el surgimiento de la perspectiva en primera persona e hizo vivir a los jugadores su primera experiencia cercana a la realidad virtual.



Fig. 31. *Doom*



Fig. 32. *Mortal Kombat*

A pesar de que se trataba de un juego de asesinatos, en realidad era un juego social, la gente se juntaba en casas de sus amigos los fines de semana llevando sus ordenadores personales para jugar todos juntos en red; esas fiestas terminaron convirtiéndose en las grandes convenciones donde fluía el intercambio de archivos y un primer contacto con lo que hoy denominamos redes sociales.

Los continuos ataques de la prensa y la mala fama que se generó alrededor de estos videojuegos hicieron que lanzamientos como *MIST*, que se podría considerar como una de las primeras aventuras gráficas de la historia, se vendiesen como la espuma.

Pero si algo mostraron tanto unos como otros fue la gran distancia que existía entre los juegos de consola y los de PC, y todo gracias al lanzamiento de una tecnología que revolucionó el mercado: el CD-ROM, surgido en la *PlayStation* de *Sony*, una consola que llenó tanto nuevo espacio con extraordinarios mundos tridimensionales y grandes historias.



Fig. 33. *Consola PlayStation*



Fig. 34. *Listado de varios juegos*

El salto al 3D cambió la forma de diseñar los videojuegos por completo y sentó las bases de los diseños que conocemos hoy en día sobre todo el tipo de jugador que había hasta entonces con títulos como *Tomb Raider* o *GTA* que se aprovechó de las ventajas que proporcionaba un mundo abierto y que proporcionaba al jugador la libertad de hacer lo que quisiese o ir donde quisiese cambiando las normas establecidas hasta entonces donde siempre se tenía que ir de un punto a otro para completar el videojuego convenciendo al jugador con esa interactividad y dándole la sensación que es el dueño de ese mundo.

Este tipo de juegos, a pesar de su carácter violento, han fomentado que, basados en su estructura, se hayan lanzado otros como *Remission*, que ayuda a niños con cáncer a superar su tratamiento o *Darfur is dying*, que simula las situaciones que viven a diario los habitantes de los campos de refugiados y que han causado un gran impacto entre los que los han jugado.

Pero si hay un tipo de videojuegos al que más juegan los aficionados, es aquel que llama a nuestros instintos de nutrición, como el *Tamagotchi*, que causó autentico furor entre los adolescentes de mediados de los noventa. La idea de cuidar y alimentar a tu mascota se graba dentro de los jugadores y hace que no se pueda dejar de jugar. Este concepto avanzó considerablemente con el lanzamiento de los *Sims* que se convirtió en el videojuego más vendido de todos los tiempos atrayendo a gran cantidad de nuevos jugadores que nunca se habían interesado por los videojuegos.



Fig. 35. Tamagotchi



Fig. 36. Los Sims

En 2011, *los Sims* se relanzaron dentro de *Facebook* y ello provocó que gracias a ella millones de personas jugaran a un mismo videojuego simultáneamente y dando a luz un nuevo término: juegos sociales.

Los videojuegos pasaron de un entretenimiento para niños a algo que todo el mundo entendía y con lo que se podía interactuar. Juegos como *Farm Ville* lanzados también dentro de *Facebook* pasaron automáticamente a ser jugados por más de 800 millones de personas en todo el mundo.

Pero ningún género puede competir con el volumen de los llamados juegos multijugador online, comenzando con la saga *Ultima Online* de 1992 que combinaba las directrices del juego de mesa *Dragones y Mazmorras* con el poder de la conexión a internet y pasando a éxitos como *World of Warcraft* cuya suma total de horas jugadas asciende a más de seis millones de años.



Fig. 37. *Ultima Online*



Fig. 38. *World of Warcraft*

Este tipo de videojuegos lo más importante no es el juego en sí mismo, sino el hecho de relacionarse con gente o con tus amigos; hay parejas que se han conocido por internet y personas que han creado una comunidad imposible de concebir en la vida real.

Otros juegos como *Project Entropia* (2003) te permiten contar con un presupuesto que tienes que invertir para conseguir tus objetivos en una economía real y donde el resto de usuarios paga por visitar tus mundos, celebrar fiestas en ellos, etc., generando ingresos reales a partir de un mundo virtual.



Fig. 39. Noticia extraída de El mundo

Por otro lado, tenemos *Second Life*, donde no hay recompensas, ni puntos, ni misiones que completar; solo una representación virtual del mundo real fácilmente personalizable donde artistas celebran sus exposiciones, grupos musicales celebran conciertos en directo y donde también encontramos universidades o empresas reales.

Al mismo tiempo que representaciones de la vida real han cruzado la frontera al mundo de los videojuegos, estos también la han cruzado hacia la vida real, los videojuegos se han convertido en la primera forma de entretenimiento que las nuevas generaciones están consumiendo y ese deseo de jugar está rediseñando la industria a nivel mundial en muchos aspectos convirtiendo en juego prácticamente cualquier cosa, acumulando puntos por darte de alta, rellenar encuestas, ceder datos... que luego pueden canjearse por cupones de descuento para comprar nuevos productos provocando que todo lo que hacemos tenga un objetivo y una recompensa, entramos en la era de la *gamificación*.

3.2 El *homo ludens* y el proceso de enseñanza y aprendizaje

“El hombre que juega es, en principio, un hombre de la alegría seria (...) este está en condiciones de crear de su vida un juego, porque sabe, que justamente esta vida es una tragedia o un juego de comedias”.

(Hugo Rahner)

Sin duda, el avance de los videojuegos pone en aviso la importancia de ellos en la cultura de los jóvenes. Las dinámicas del juego y del videojuego aportan grandes dosis de aprendizaje para los alumnos, los premios, superar fases, recompensas, el tiempo... son factores de los que podemos nutrirnos a la hora de preparar distintas dinámicas basadas en la ludificación.

Pero, ¿qué es la gamificación?, ¿y el aprendizaje basado en juegos?, ¿por qué el jugar está intrínsecamente unido al desarrollo del ser humano? El juego es una necesidad casi primaria y universal del hombre, con la que pretendemos armonizar cuerpo y alma de tal manera que la supervivencia sea menos difícil. El juego de máscaras, el disfraz, la multiplicidad de identidades, el actuar *como si*, un juego de rol o compartir un videojuego imaginando que somos el protagonista son actos que forman parte de la vida diaria y del aprendizaje.

El ser humano no solo es consecuencia de su capacidad constructiva, manual, artesana – *homo faber*, según Huizinga–, sino que vive y se expresa con la necesidad humana de extralimitarse “del curso de la vida corriente” (Huizinga 1936: 34).

El juego como mecanismo de crear otras realidades alternas que confluyen y participan de nuestra existencia no es un camino alejado de verdad, sino otra forma de concebirla y aprender de ella, de complementar nuestros anhelos y emociones. Y de algo más importante la búsqueda del hombre en permanente tensión y jugabilidad que actúa, piensa y vive como en el otro lado del espejo ejecutando estas acciones situadas fuera de la vida corriente pero que pueden absorbernos (Huizinga, 27: 1936) o al menos definirnos. El vivir, el actuar *como si* genera un aprendizaje experimental, de ahí la importancia y la inclusión de los videojuegos en la educación, la simulación y poner en el lugar de activar un aprendizaje significativo unido a la presencia de la

imagen tan relevante en la cultura popular de los adolescentes. Sin embargo, debemos hacer una distinción en el uso de técnicas basadas en juegos para el aprendizaje y la propia gamificación, ambas suponen un aliciente y pueden ser incluidas incluso como métodos evaluatorios. Veamos una aclaración de conceptos.

3.2.1 Gamificación y aprendizaje basado en el juego

Gamification, gamificación adaptado al castellano, es un concepto referido a la mecánica de la jugabilidad en entornos ajenos al juego, definición que apareció por primera vez resaltada en 2008 por R. Paharia en el artículo *Who coined the term “gamification”?* en la *Revista Quora*. Surge del mundo empresarial y se rentabiliza con las mecánicas de recompensas y puntos para captar la motivación de los empleados y, en este caso, trasladado a la educación, a los alumnos.

El profesor y maestro Manuel Sánchez Montero⁴⁵ se ha revelado como un experto en el uso de la gamificación en el aula y el aprendizaje basado en juegos. Son numerosas las publicaciones en blogs y artículos digitales aportando su visión y su trabajo. En él centraremos algunos puntos que conviene aclarar.

Señala Sánchez Montero (2016) que la nueva forma de entender la educación parte de entender que estamos en un continuo cambio de metodologías activas. El Aprendizaje Basado en Juegos sería una de ellas (ABJ o GBL en inglés) y la gamificación otra (o ludificación) siendo dos ejemplos para comprobar que su manera de actuar en nuestro alumnado es efectiva y, además, reconocida por las instituciones educativas.

⁴⁵ Maestro en Educación Primaria y también Técnico Superior en Administración de Sistemas informáticos. Autor de literatura infantil, creador de juegos de mesa y formador de docentes. Ganador del Premio “El juego en la Escuela” en 2015 y finalista en 2016. Se puede visitar su blog <http://blogdemanu.hol.es> (última visita 30 de abril de 2017) donde podemos encontrar múltiples recursos, juegos para fomentar las inteligencias múltiples y su conocido juego *Monster kit*, basado en sus referencias sobre libros de “elige tu propia aventura” actualizado hacia la creatividad y la lectura motivacional.



Fig. 40. Juegos, fichas y cubo

Ambos conceptos, gamificación y aprendizaje basado en juegos, pueden ser confundidos o fusionados. El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es la utilización de juegos como vehículo y herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos. Usamos, creamos y adaptamos juegos para utilizarlos en el aula. Muestra de ello serán algunos de los juegos de mesa que utilizaremos en las actividades finales, como un parchís para crear y estudiar el complemento de régimen. Se adapta el juego al contenido que se desea y se disfruta para el aprendizaje de las mecánicas que este posee, las casillas, lanzar el dado y seguir avanzando cayendo en verbos que rigen complemento de régimen de la oración, por poner un ejemplo.

Por otro lado, señala Sánchez Montero (2016), la gamificación es la aplicación de las técnicas del diseño de juegos (y videojuegos) en entornos que no son únicamente lúdicos. Se utiliza para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, pero no pretende crear un juego completo en sí mismo o un videojuego, sino que con la inclusión de determinadas mecánicas de juego se consigue el aprendizaje.

Esta investigación parte de la intención de motivar y facilitar la comprensión de la competencia literaria, de la lectura de los textos y las obras canónicas o no del corpus literario. Aplicar técnicas de gamificación o de aprendizaje basado en juegos amplía la perspectiva hacia otro de los puntos fundamentales de nuestro trabajo que es realizar este aprendizaje en entornos participativos. Los juegos facilitan este entorno común, participativo y colaborativo, pues

necesitan del equipo para desarrollarse. Facilitan también, además de la motivación y la participación, el empoderamiento y cumplen perfectamente con a la regulación LOMCE en sus orientaciones metodológicas: “El aprendizaje debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. El alumnado debe ser capaz de poner en práctica un amplio repertorio de procesos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear, etc., evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de algunos de ellos.”

Sánchez Montero creó el proyecto “Un colegio de juegos” en el instituto sevillano donde trabaja como docente y en el que pone en práctica la gamificación y el aprendizaje basado en juegos:

Con este proyecto intento que el juego sea uno de los ejes del aprendizaje en nuestras aulas. Podemos definirlo como, en líneas generales, el uso del juego como método de aprendizaje, fomentador de la creatividad y agente socializador. El juego está presente en nuestro Plan de Centro para mejorar y conseguir, entre otros objetivos el desarrollo de las competencias clave, habilidades lingüísticas, el uso de las TIC, la lectura comprensiva, aprender a aprender, mejorar la socialización entre iguales, acercamiento del mundo empresarial, entrenar la competitividad, la cooperación, la atención a la diversidad, mejorar las inteligencias múltiples.

(Visto en <http://blogdemanu.hol.es>, 30 de abril de 2017).



Fig. 41. Ejemplo del uso de juegos en las aulas

Señala el profesor Sánchez (2016) que no es necesario realizar un proyecto que englobe a todo el centro, ni a todo un curso, sino que se pueden realizar actividades con juegos para activar el aprendizaje de los alumnos en distintas sesiones de nuestras asignaturas. Debemos ser conscientes de la finalidad del juego usado y saber cuáles son nuestros objetivos. Cualquier juego se puede adaptar a un objetivo concreto dentro del aula. En algunos se manifiestan de manera más evidente que en otros por eso es muy importante saber elegir bien cuál de ellos utilizar o diseñar.



Fig. 42. Dados con figuras e imágenes del colegio Ángeles Cuesta de Sevilla.

Ya hemos comentado la importancia de alterar las reglas para mejorar el objetivo. En los juegos de mesa, dados o parchís pueden incorporarse normas que mejoren bien el aprendizaje; no hace falta tomar sus instrucciones al pie de la letra ya que podemos adaptar las normas a nuestros objetivos, recrear o inventar nuevas reglas y usos para lograr repercutir la dinámica de la ludificación en el aprendizaje y alcanzar nuestras metas teniendo en cuenta la utilidad de crear juegos atractivos para los alumnos. Además, cabe la posibilidad de crear nuestros propios juegos, lo que aporta más posibilidades, tratándose entonces de *serious games*.

3.3 Algunos recursos y herramientas de gamificación para el aula⁴⁶

⁴⁶ La revista digital “Educación 3.0” aporta una serie de herramientas prácticas que se pueden usar y se usan en los centros educativos para introducir el juego y sus beneficios en la educación.

Hemos aportado algún ejemplo de gamificación en el aula llevada a cabo por Manuel Sánchez Montero en el colegio Ángeles Cuesta de Marchena, Sevilla. Estos proyectos son muestra de algunas cosas que en este sentido se están realizando en España para introducir el aprendizaje basado en juegos. La Revista “Educación 3.0” es otro punto de referencia para los docentes de secundaria, en ella se actualizan contenidos y proyectos en este sentido. Recientemente se publicó un artículo que concreta de una forma práctica las herramientas más útiles para fomentar la gamificación en las aulas. Rescatamos algunas de ellas.

3.3.1 *Brainscape*

Brainscape es una de las plataformas con mayor cantidad y variedad de tarjetas adaptativas de colores para el móvil. Así, el uso digital para la enseñanza se une al de la gamificación. Los temas son muy variados y hay suficiente material en español. Podemos descargar la *App* (disponible en iOS y en Android).

3.3.2 *Knowre*

El desarrollo de las inteligencias múltiples hace que pongamos en uso otras herramientas que pueden ayudar a trabajar las distintas materias no solo la nuestra, en este caso la Lengua y la Literatura. Bien sea en un proyecto interdisciplinar o como parte del desarrollo de un taller o proyecto podemos utilizar herramientas de juego que faciliten la competencia matemática. *Knowre* es una plataforma de gamificación que incluye retos, en concreto, sobre álgebra y geometría, y que integra la innovación en estos ámbitos señalados. Primero exige una explicación por parte del profesor y luego, a jugar para afianzar los conocimientos. Se trata de una plataforma *online* disponible en la web y para dispositivos *iPad*.

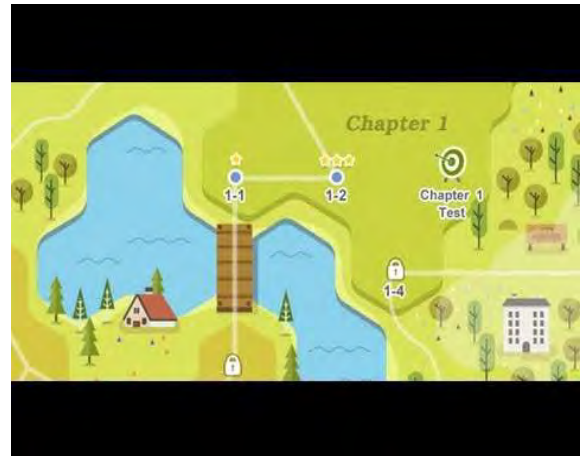


Fig. 43. Ejemplos de aplicación knowre.

3.3.3 Cerebriti

Cerebriti es una aplicación de origen español que se ha difundido por todo el mundo con gran éxito. Es una plataforma de juegos con distintas variantes de uso: por un lado, los alumnos pueden crear sus propios juegos educativos, lo que aporta la jugabilidad y el aprendizaje de un *serious game*; por otro, pueden jugar con los ya creados por otros usuarios (o por los profesores) para afianzar y reconocer logros y conocimientos. Los juegos son muy variados y de distintos temas para las materias requeridas, además es gratuita.



Fig. 44. Cerebriti aplicado a la ciencia

3.3.4 Minecraft: Education Edition

Minecraft: Education Edition toma su referencia del videojuego con el mismo nombre, así, constituye un ejemplo de cómo los videojuegos pueden tener su espacio en las clases si son bien usados para enseñar todo tipo de temas y en todas las asignaturas según los recursos que queramos utilizar.



Fig. 45. *Minecraft para educación*

3.3.5 *Pear Deck*

La plataforma *Pear Deck* añade el recurso de la gamificación. Consiste en facilitar los contenidos a los estudiantes mientras el profesor da la clase, así los van recibiendo en sus dispositivos: preguntas, imágenes o material de apoyo. El objetivo es mantener la bidireccionalidad de las clases con el uso del juego y las plataformas digitales.

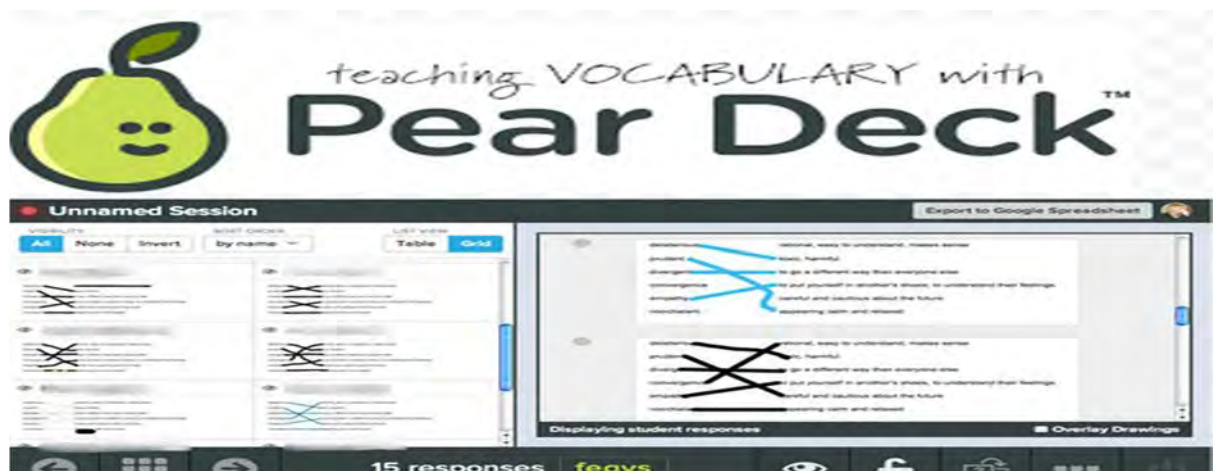


Fig. 46. *Pear Deck*

3.3.6 *Kahoot*

Kahoot es una de las aplicaciones que más utilidad producen a la hora de integrar juego y evaluación. Los alumnos con el móvil pueden contestar a las preguntas del Kahoot creado por el docente o elegido de los numerosos que existen por materias. La competitividad y el uso visual de las respuestas es un éxito asegurado para realizarlo al final de una unidad.

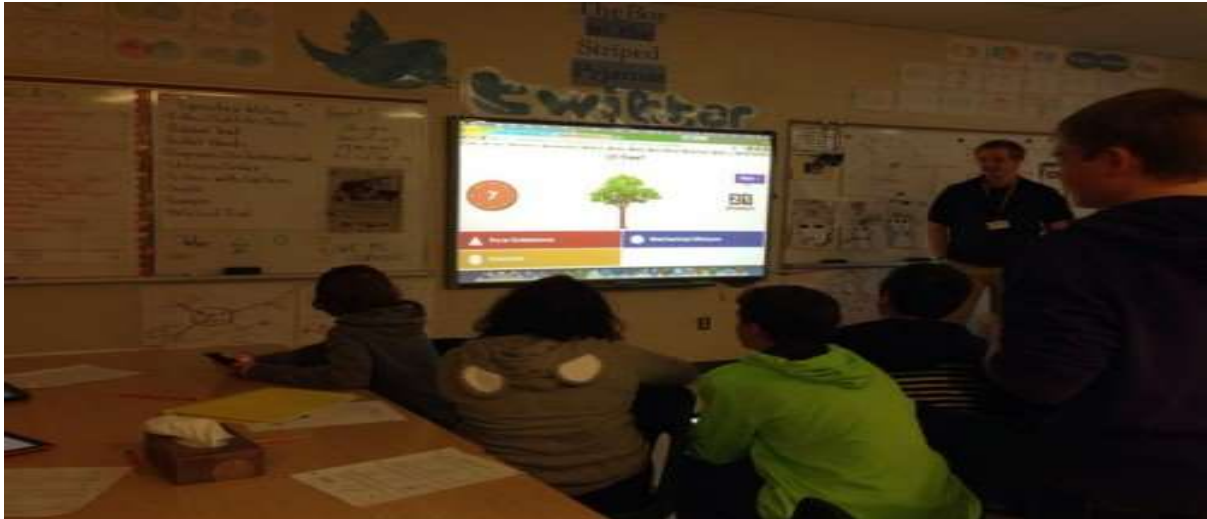


Fig. 47. Kahoot en clase

3.3.7 Edmodo

Edmodo es lo más parecido a una red social con fines educativos, crea retos y ejercicios y asigna pines a todos los estudiantes. La asignación de consignas por distintas facultades o logros es un recurso del juego y mejora el *feedback* con el alumno.



Fig. 48. El uso de Edmodo en distintos dispositivos

3.3.8 Classcraft

Señala la Revista “Educación 3.0” que *Classcraft* se acerca, más que ninguna otra plataforma, a un videojuego. *Classcraft* es una especie de *World of Warcraft* para educación con una enorme carga de gamificación, una plataforma tremendamente visual y atractiva que permite crear un mundo de personajes (magos, sanadores y guerreros). Además de la creación de personajes implica la participación entre jugadores para ir sumando puntos en distintas misiones lo que fomenta el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC.



Fig. 49. *Classcraft* para distintos dispositivos.

3.3.9 *CodeCombat*

CodeCombat es un videojuego para aprender a programar y además nos ofrece distintos retos y pruebas que junto al alumno podemos resolver o bien en grupos. Según se progresa se avanza también de nivel y equipamiento, usa distintos lenguajes y es en sí mismo un universo atractivo y útil para programar, entretener y aprender.



Fig. 50. Una estética parecida al videojuego

3.3.10 *ClassDojo*

ClassDojo facilita la integración de los padres en su uso. Así, existe en esta plataforma una parte de gamificación y recursos para ello y junto con ello es también una importante plataforma para informar a los padres de la evolución de sus hijos y sus logros y aciertos. Para el docente posibilita la evaluación y hacer numerosos registros además de ser muy visual e intuitiva.



Fig. 50. *ClassDojo*

3.3.11 *Quizlet*

Una de las plataformas más útiles de *flashcards* o también llamadas ‘unidades de estudio’, muy exitosas gracias a la facilidad para crear tus propios packs de tarjetas como para utilizar las que ya han sido creadas por otros usuarios. *Quizlet* dispone de multitud de packs que se pueden utilizar en el aula para aprender y repasar todo tipo de conceptos y contenidos, al igual que *Kahhot* puede el docente crear los suyos propios. Su uso es gratuito y facilita el juego y la educación.



Fig. 51. *Quizlet* para ordenador

3.3.12 *Toovari*

Supone una aplicación para el aprendizaje en la que podemos crear una clase para los alumnos. Está diseñada y realizada en España y promete enseñar a través del juego con una plataforma multijugador para que los alumnos se unan y pongan a prueba sus conocimientos. Mezcla la evaluación y comunicación con los padres para ofrecer un entorno en red y comunicación aprovechando los recursos TIC.



Fig. 52. Toovari, red en comunicación

3.3.13 *The World Peace Game*

Nacido en Estados Unidos, *The World Peace Game* lleva a cabo estrategias del juego de rol. Permite introducir a los jugadores en una simulación pero de ámbito político, dándoles la oportunidad de explorar y hacer nuevos contactos en una comunidad que sufre una gran crisis social, económica y ambiental, y con el peligro de entrar en una guerra inminente, lo que resulta muy interesante. El alumno debe intentar ayudar a resolver las distintas problemáticas con el juego de rol.



Fig. 53. Juego de rol con *World Peace Game*

3.3.14 *Play Brighter*

Play Brighter pretende crear un propio entorno *on line* de aprendizaje, personalizado a los gustos y necesidades del alumno. El docente podrá configurar el universo en el que los alumnos participarán, incluyendo la creación de las misiones y los puntos que se asignan, retos o nuevos problemas. Una plataforma para crear de participación en clase, y gratuito.



Fig. 54. *Play Brighter*

3.4 Juegos para la creación literaria

3.4.1 Érase una vez

Érase una vez pertenece al conjunto de juegos que publica la web y editorial *Edge*⁴⁷ dedicada a la publicación de juegos de mesa y libros, algunos juegos de rol y dinámicas interesantes de escritura creativa través de juegos de cartas. *Érase una vez* es un juego de cartas muy sencillo que favorece la escritura creativa, la imaginación y el entretenimiento. Cada jugador coge una carta del final de la baraja (pueden aparecer frases de este tipo “...y gracias a su coraje, fue premiada con riquezas” o “...y los enterraron juntos y todo el reino lloró su muerte”) y coge también varias cartas de elemento. Estas cartas de elemento son las que ayudan a construir la historia y abarcan personajes, adjetivos o tramas concretas.

⁴⁷ Edge fue fundada en 1999, sus comienzos fueron publicando Heavy Gear, un juego de rol y juego también de miniaturas. En España, a principios del año 2000, Edge da el salto a los juegos especializados en cartas coleccionables lo que supuso un éxito de ventas y de los que aquí señalaremos algunos



Fig. 55. Cartas de elemento

El objetivo es deshacerte de todas las cartas de tu mano y encajar un final que guste y sea coherente a la historia creada. El resto de los jugadores de la partida tienen que dar la aprobación al final narrado, lo que activa no solo la escritura sino la capacidad crítica y estética del resto de compañeros que la escucha. El turno del jugador termina cuando se queda en blanco por no saber continuar la historia, cuando se contradice o cuando otra persona usa una carta para interrumpirlo.

3.4.2 *Story Cubes*

El *Story Cubes* es un juego de tiradas de dados del que pueden beneficiarse niños y adultos. Se lanzan varios dados con caras que exhiben objetos o ideas que son interpretables de diversas maneras. Hay varias maneras de usar estos dados, pero el objetivo final es narrar una historia entre todos con elementos aleatorios.



Fig. 56. Dados de *Story Cubes*

3.4.3 Sí, Señor Oscuro

Este juego mantiene unas características muy parecidas al anterior que hemos nombrado *Érase una vez*, sin embargo, incorpora las peculiaridades de un juego de rol, cada jugador encarna a un *goblin* al servicio del Señor Oscuro (otro jugador que cumple ese rol). Los jugadores usarán cartas con elementos para explicarle al Señor Oscuro por qué han fallado en la misión que se les ha encomendado, misión creada por ese jugador usando la imaginación. Cada *goblin* tiene tres vidas, y cada vez que se queda en blanco o no se cumple con las explicaciones que son exigidas por el Señor Oscuro, pierde una de ellas.



Fig. 57. Cartas de Si, Señor Oscuro

3.4.4 Hombres Lobo de Castronegro

Castronegro es un pueblo dividido en dos grupos de personajes, los aldeanos y los lobos. El objetivo de los aldeanos es sobrevivir y el de los hombres lobo comerse a los aldeanos, sin embargo, los jugadores no saben qué carta tiene cada uno. Entra en juego la figura del narrador que es el que establece la secuencia de la historia, da paso a los personajes y elabora el argumento que va sucediendo.



Fig. 58. Cartas de Hombre lobo

3.5 Herramientas para trabajar la comunicación oral en el aula

Si en el apartado anterior hemos dado algunas claves para trabajar la habilidad de la escritura de forma creativa y a través del juego y el juego de rol, señalaremos algunas aplicaciones de entre las muchas que existen, que pueden ayudarnos a integrar la habilidad oral en el aula mediante las TIC. Francisca Sánchez González aporta un estudio en el 2016 desde el Grupo de Software Educativo de Extremadura (GSEEX) para el Servicio de Tecnologías de la Educación de la Consejería de Educación y empleo de Extremadura. En este estudio recoge algunas herramientas interesantes para la oralidad y las destrezas comunicativas y que podemos integrar en nuestras actividades de una forma activa. Estas herramientas nos permitirán trabajar la comunicación oral de formas diferentes. Solo tendremos que decidir cuál se ajusta mejor a nuestra materia y al tipo de actividad que vayamos a realizar.

3.5.1 *Spreaker*

Señala Sánchez González (2016) que con *Spreaker* los alumnos podrán crear y emitir sus propios programas de radio o realizar un *podcast* a través del ordenador o de sus teléfonos móviles. Deben usar la aplicación en su móvil y registrarse a través de su cuenta de, Twitter o Google+. Existe una versión gratuita que permite trabajar hasta 30 minutos de emisión.



Fig. 59. *Spreaker*

3.5.2 *Voxopop*

Voxopop es una herramienta *online* gratuita con la que podemos trabajar en equipos creando grupos de conversación para debatir sobre un tema propuesto en clase, o, comentar una obra literaria. La herramienta funciona de forma asíncrona, así el profesor o un alumno pueden crear una conversación inicial y el resto de los compañeros puede crearlas más tarde o hacerlo de forma progresiva, El artículo de Paco Muñoz de la Peña, publicado en *Educ@conTIC*, muestra su uso y sus posibles aplicaciones en el aula.

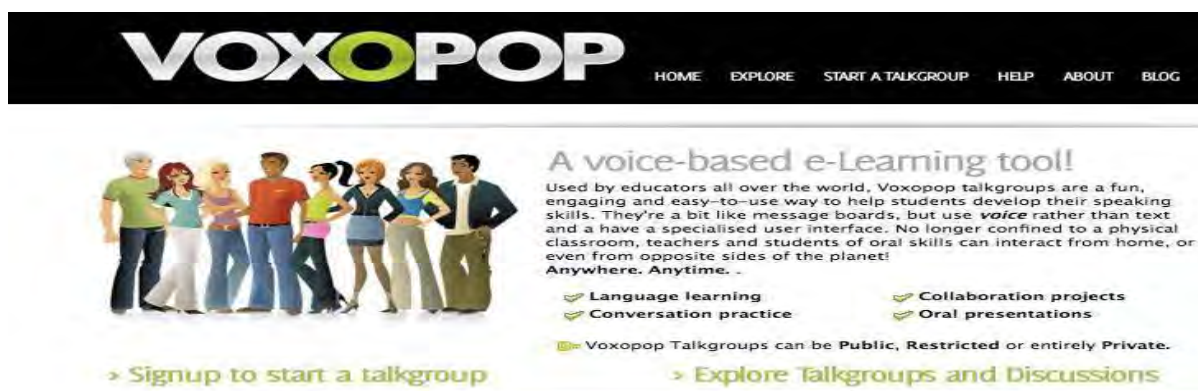


Fig. 60. *Voxopop*

3.5.3 *Vocaroo*

Nos permite *grabar on line* de forma sencilla y rápida, sin tener que instalar ninguna otra aplicación. La aplicación genera, al terminar de grabar, un código que podremos insertar en una página *web* o *blog*.



Fig. 61. *Aplicación Vocaroo*

3.5.4 *Audioboom*

Aplicación 2.0 con la que subir un audio o grabar directamente con el micrófono del ordenador. Su uso es muy sencillo y el resultado se presenta en un reproductor que se puede incrustar en nuestro *blog*.

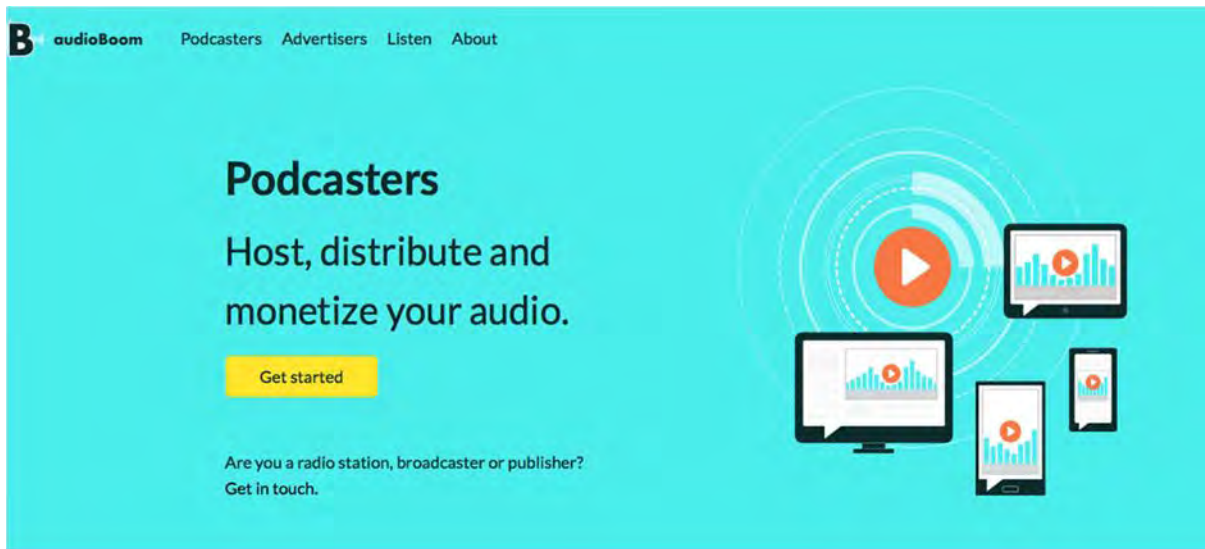


Fig. 62. Posibilidades de Audioboom

Estos recursos que mostramos son solo algunos de los numerosos que existen en la red y los seleccionados por las editoriales para motivar el aprendizaje con las mecánicas de juego. El docente tiene que tener claro el objetivo y la utilidad de estas herramientas, para los contenidos de una asignatura o para reforzar comportamientos, desarrollar destrezas o competencias. La transformación del aprendizaje en juego es un camino aún por recorrer y debe ser comenzado con actividades sencillas que sean eficaces; así, usaremos los juegos tradicionales de mesa y aplicaciones como las aportadas fáciles y eficaces que transformen en aprendizaje de capacidades y conocimientos en juego. Para iniciar la incorporación de la ludificación se puede comenzar con la incorporación en el aula de juegos tradicionales: el *Trivial*, la *Oca* o cualquier juego de preguntas y respuestas. Más tarde con algunos de los juegos de cartas que implican habilidades de escritura y escucha y el juego de simulación de rol o el uso de videojuegos educativos. El reto que proponemos para realizar el juego tiene que ser específico.

El docente tiene que establecer unas normas del juego, unas reglas que sirven para

reforzar el objetivo del juego sin que la actividad se vuelva desproporcionada y caótica. Las normas deben ser concisas y hay que revisarlas y adaptarlas a nuestros objetivos.

Es muy importante que identifiquemos y realicemos un sistema de recompensas (*badges*). La recompensa es parte fundamental del juego. De hecho, es uno de los fundamentos del aprendizaje a través de la ludificación. El sistema de gamificación se basa en establecer puntuaciones o premios o recompensas a los alumnos que se aplican en el desarrollo tradicional de la clase y que sirven para valorar la adquisición de contenidos pero también los comportamientos, la capacidad de trabajo en equipo, la participación en el aula, los trabajos extra. Hay sistemas *online* como *ClassCraft* u *OpenBadges* que permiten establecer puntuaciones y premios a ciertos logros obtenidos. Puedes optar por estos o por un sistema de puntuación tradicional que debe resultar claro y estar accesible o visible en el aula para mantener la motivación.

La competición o el juego tienen que ser motivante para que llegue a los alumnos de forma competitiva pero amable, con diversión y respeto. El docente puede regular el nivel de dificultad según el grupo o la actividad llevada a cabo.



Fig. 63. Infografía de Aula Planeta sobre la gamificación.⁴⁸

⁴⁸ Visto en www.aulaplaneta.com el 1 de mayo de 2017.

3.6 Paisajes de aprendizaje

Una de las apuestas más interesantes para llevar al aula los mecanismos de gamificación y los recursos audiovisuales que defendemos como entorno de aprendizaje son los llamados "Paisajes de aprendizaje". Fusionan la atención del alumno a través del lenguaje audiovisual con la participación y las metodologías activas. La fusión de vídeos, fotos, blogs, plantillas, audios u otras herramientas aportadas en los capítulos anteriores forman parte de un mapa, un paisaje que el alumno puede pasear, con el que puede interactuar y crear su propio entorno personal de aprendizaje.

Señalan Castañeda y Adell (2013: 11) en su interesante publicación *Entornos Personales de Aprendizaje* la idea de que todas las personas tienen un entorno personal un entramado que se limita, en ocasiones, a la familia al contexto cultural al que pertenece nuestro círculo íntimo, del que aprendemos se abre desde la llegada de Internet y la popularización de las redes sociales y el acceso al móvil. De este nuevo entramado nos enriquecemos y creamos un nuevo entorno lúdico y digital. Como hemos visto, reflejando un nutrido grupo de aplicaciones útiles en el desarrollo de la *competencia literaria* la enorme variedad de formatos hace que los intercambios y las actividades posibles y los intercambios nos sean posibles realizarlos en cualquier momento. De esta manera señalan los expertos, aparece el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje (PLE). Aportan Castañeda y Adell (2013: 12) que dos de las primeras publicaciones científicas de considerable difusión dedicadas al tema PLE fueron el *International Journal of Interactive Learning Environments* (en mayo de 2008), aportando una descripción técnica de lo que podía configurar un PLE (destacan los artículos de van Harmelen, Wilson y el de Johnson y Liber) y la revista *eLearning Papers* que, aunque ya en enero de 2007 que en julio de 2008, dedicó un número completo en el que se propone una visión más pedagógica sobre este entorno de aprendizaje personal.

Señalan los expertos que la difusión de este aprendizaje había comenzado a aparecer poco a poco en los congresos y reuniones científicas generalistas sobre tecnología educativa, la

celebración en 2010 de la primera *PLE Conference* (<http://pleconf.org>) en Barcelona marcó un punto de inflexión permitiendo un foro periódico, dedicado exclusivamente a los PLE's.

Desde Barcelona el colegio Montserrat de la mano de la pedagoga Monserrat del Pozo, trabajan desde la perspectiva del PLE en la Etapa de Secundaria. Pero ¿cómo lleva a cabo este aprendizaje?, ¿qué es un "Paisaje de aprendizaje"?



Fig. 64 Marco visual de la asignatura de Lengua Catalana en 3º de la ESO. Colegio Monserrat.

El "Paisaje de aprendizaje" sintetiza una guía visual en una imagen, en un paisaje de aprendizaje el marco visual no es más que un mapa de entrada en el que los alumnos tienen condensada toda la información general necesaria para poder seguir una asignatura determinada. En ese mapa, el alumnado tiene linkados los recursos y opciones que tiene a su disposición: calendario de la asignatura, programación general, división por trimestres o recursos concretos de una asignatura, biografía de un autor, características de una obra, archivos de audio.

Todo este conjunto de recursos o de mapas en los que navegar configuran el paisaje de aprendizaje, una nueva manera de aprender en que el alumno puede adquirir los conocimientos y habilidades de cada materia siendo él quien decide en todo momento, es decir, siendo benefactor de su propio tiempo y entorno de aprendizaje. Puede escoger la ruta y cómo hacerla con autonomía o por grupos. Llegado a un objetivo linkaremos una recompensa, lo que aprovecha

las mecánicas de la gamificación y la recompensa.



Fig. 65 Marco visual de la asignatura de Lengua y Literatura de 1º de Bachillerato. Colegio Monserrat.

Señala Del Pozo (2009: 49) que trabajar con "Paisajes de aprendizaje" tiene varias ventajas:

- En primer lugar, para el alumno es mucho más atractivo acceder a la información de su asignatura a través de mapas y marcos visuales, como si fuera un juego. Distribuir los contenidos de este modo, por *links* y páginas, permite también concebir el seguimiento de la clase como si se navegara por una web cualquiera de internet.
- En segundo lugar, gracias al marco visual inicial (y también a los secundarios), todo queda más claro y el alumnado puede ver rápidamente la estructura del curso y de qué forma encajan los ítems. De esta forma, puede tomar decisiones y organizarse de la mejor forma posible.
- En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, el hecho de ser el alumno el responsable de organizarse y buscar la información que él quiere y no la que se le da de antemano, hace que los paisajes de aprendizaje permitan al alumno ser más

autónomo. La idea es que los alumnos sean los conductores de su aprendizaje. Además, se fomenta el trabajo en grupo, ya que se puede avanzar conjuntamente con la ayuda de los demás.

- Y en cuarto lugar, los paisajes de aprendizaje en *moodle* permiten conocer las fortalezas y debilidades de cada alumno, que él mismo sea consciente de ello y que sepa gestionarse (metacognición).

Los paisajes de aprendizaje se apoyan en un eje con la Taxonomía de Bloom y en otro eje en las inteligencias múltiples (aspecto que profundizaremos en el apartado siguiente). Pero, ¿cómo integramos en un "Paisaje de aprendizaje" las estrategias cognitivas? Los "Paisajes" se apoyan en la Taxonomía de Bloom, un modelo que nació con la intención de categorizar distintas formas del proceso de evaluación. En nuevas revisiones, esta taxonomía⁴⁹ se entendió como un complemento marco donde organizar qué hacemos con nuestro pensamiento cuando aprendemos, qué estrategias cognitivas usamos. El programa de *Profesores en acción*⁵⁰, *Educadores* constituido por un equipo de investigadores y profesionales de la investigación docente han llevado a cabo distintos proyectos y han creado numerosos materiales de los que distintos centros españoles se han nutrido para poner en marcha propuestas tan innovadoras y versátiles como esta. La Taxonomía de Bloom es un modelo que nació con la intención de categorizar distintas formas del proceso de evaluación. En nuevas revisiones, esta taxonomía se entendió como un completo marco donde organizar qué hacemos con nuestro pensamiento cuando aprendemos, es

⁴⁹ La idea de establecer un sistema de clasificación de habilidades, comprendido dentro de un marco teórico, surgió en una reunión informal al finalizar la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, reunida en Boston (USA) en 1948. Se buscaba que este marco teórico pudiera usarse para facilitar la comunicación entre examinadores, promoviendo el intercambio de materiales de evaluación e ideas de cómo llevarla a cabo. Además, se pensó que estimularía la investigación respecto a diferentes tipos de exámenes o pruebas, y la relación entre éstos y la educación. El proceso estuvo liderado por Benjamín Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago (USA). Se formuló una Taxonomía de Dominios del Aprendizaje, desde entonces conocida como Taxonomía de Bloom, que puede entenderse como "Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje". Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos. Se identificaron tres Dominios de Actividades Educativas: el Cognitivo, el Afectivo y el Psicomotor. El comité trabajó en los dos primeros, el Cognitivo y el Afectivo, pero no en el Psicomotor. Posteriormente otros autores desarrollaron éste último dominio. Visto última vez en 20 de mayo 2017. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>.

⁵⁰ Véase más ejemplos de "paisajes de aprendizaje" <http://www.cmontserrat.org>. Todas las tablas y gráficas que mostramos a este respecto son fruto de la investigación de este equipo liderado por Monserrat del Pozo.

decir, qué estrategias cognitivas usamos. Benjamin Bloom, investigador de la Universidad de Chicago, construyó la primera taxonomía con la ayuda de un equipo compuesto por profesores de distintas etapas educativas. Este equipo identificó con distintas etiquetas, los objetivos de aprendizaje más comunes para los estudiantes de todas las etapas. Esta primera clasificación abarcaba cinco categorías:

1. Conocimiento
2. Comprensión
3. Análisis
4. Síntesis
5. Evaluación.

A su vez, cada categoría se componía de distintas acciones que ejemplificaban su contenido. No profundizaremos más en esta primera aproximación porque en el año 2000, dos colaboradores de Benjamin Bloom, Lorin Anderson y David R. Krathwohl, hicieron una revisión del modelo. Uno de los aspectos claves de esta revisión fue la modificación de la secuencia de estas categorías y su transformación en verbos, centrándose en la acción y en el énfasis de las estrategias cognitivas.

De este modo, la nueva taxonomía de Bloom comprende cinco categorías que definen un elenco variado de estrategias enfocadas al aprendizaje. Estas categorías se concibieron organizadas con la forma de una pirámide entendiéndose que el tipo de actividad que se acerca a la cúspide se caracteriza por una mayor dificultad:

- a. **Recordar: Traer a la memoria información relevante.** - Reconocer / Listar / Describir - Recuperar / Denominar / Localizar
- b. **Comprender: Construir nuevos significados a partir de lo aprendido y del nuevo contenido.**
- c. Interpretar / Ejemplificar / Clasificar / Resumir - Inferir / Comparar / Explicar / Parafrasear

- d. Aplicar: demostrar lo aprendido tanto en un contexto conocido como en nuevos contextos.**
- e. Ejecutar / Implementar / Desempeñar / Usar
- f. Analizar: descomponer el conocimiento en diferentes partes, operar con ellas y comprobar cómo se relacionan con el esquema general.**
 - Diferenciar / Organizar / Atribuir - Comparar / Deconstruir /
 Delinear / Estructurar / Integrar
- g. Evaluar: reflexionar sobre el estado del propio aprendizaje. - Probar / Criticar / Revisar / Formular / Hipotetizar** - Experimentar / Jugar / Probar / Monitorear
- h. Crear: reunir el conocimiento y relacionarlo con elementos culturales para generar productos o proyectos de valor y originales que no existían con anterioridad.** - Generar / Planear / Producir / Diseñar - Construir / Idear / Trazar / Elaborar Los profesores de Northern Beaches Christian School utilizaron un sistema de programación basado en la construcción de una tabla en la que cruzaron dos modelos clave. En el eje horizontal, dispusieron la variedad de actividades enfocadas desde la riqueza de las inteligencias múltiples, mientras que en el eje vertical, colocaron las estrategias cognitivas clasificadas en la Taxonomía de Bloom. Como resultado obtuvieron una matriz de cuarenta casillas. Esta original herramienta permite crear distintas actividades de un modo coordinado y con sentido armónico, organizando la riqueza de los métodos en un espacio coherente y que integra las estrategias cognitivas a lo largo de todo el aprendizaje. La inteligencia orienta el “estilo” de cada actividad, el uso del tipo de materiales o la representación del aprendizaje; mientras que los verbos de

Bloom dirigen el objetivo y, por tanto, enfatizan la evaluación y las estrategias cognitivas necesarias de un modo consciente. □

Los "Paisajes"⁵¹ ponen en funcionamiento las seis categorías enfocadas al aprendizaje.

Son estas:

TAXONOMÍA DE BLOOM DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO (1956)						
CATEGORÍA	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SINTETIZAR	EVALUAR
	RECOGER INFORMACIÓN	CONFIRMACIÓN APLICACION	HACER USO DEL CONOCIMIENTO	(ORDEN SUPERIOR) DIVIDIR, DESGLOSAR	(ÓRDEN SUPERIOR), REUNIR, INCORPORAR	(ÓDEN SUPERIOR) JUZGAR EL RESULTADO
Descripción Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia.	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias.	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas.	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad.
Que Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma en que los aprendió.	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo.	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.
Ejemplos de Palabras Indicadoras	<ul style="list-style-type: none"> - define - lista - rotula - nombra - identifica - repite - quién - qué - cuando - donde - cuenta - describe - recoge - examina - tabula - cita 	<ul style="list-style-type: none"> - predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara 	<ul style="list-style-type: none"> - aplica - demuestra - completa - ilustra - muestra - examina - modifica - relata - cambia - clasifica - experimenta - descubre - usa - computa - resuelve - construye - calcula 	<ul style="list-style-type: none"> - separa - ordena - explica - conecta - divide - compara - selecciona - explica - infiere - arregla - clasifica - analiza - categoriza - compara - contrasta - separa 	<ul style="list-style-type: none"> - combina - integra - reordena - substituye - planea - crea - diseña - inventa - que pasa si? - prepara - generaliza - compone - modifica - diseña - plantea hipótesis - inventa - desarrolla - formula - reescribe 	<ul style="list-style-type: none"> - decide - establece gradación - prueba - mide - recomienda - juzga - explica - compara - suma - valora - critica - justifica - discrimina - apoya - convence - concluye - selecciona - establece rangos - predice - argumenta
EJEMPLO DE TAREA(S)	Describe los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo. Hace un poema acróstico sobre la comida sana.	escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo, y comida utilizando la guía de alimentos	Qué le preguntaría usted a los clientes de un supermercado si estuviera haciendo una encuesta de que comida consumen? (10 preguntas)	Prepare un reporte de lo que las personas de su clase comen al desayuno	Componga una canción y un baile para vender bananos	Haga un folleto sobre 10 hábitos alimentarios importantes que puedan llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable

Fig. 65. Plantilla para realizar un paisaje de aprendizaje: Inteligencias y taxonomía de Bloom

⁵¹ Una de las páginas más interesantes para crear tu propio "paisaje de aprendizaje" es esta aplicación que también podemos usarla desde el móvil. <http://blog.thinglink.com/marketing/interactive-neighborhood-map>



Fig. 66 Plantilla realizada por el equipo "Profesores en acción" de Escuelas católicas

PAISAJE DE APRENDIZAJE para el curso _____ en el área _____

_____ Metas de comprensión

Como resultado del cruce entre los ejes de las Inteligencias y la Taxonomía de Bloom se obtiene una matriz (arriba expuesta) de cuarenta y ocho casillas. Esta herramienta de programación permite crear distintas actividades de un modo coordinado y armónico, coherente y que integra las estrategias cognitivas a lo largo de todo un aprendizaje. El cruce de cada casilla permite comparar, por ejemplo, características de un género literario, dentro del cruce "analiza"

en el eje vertical de las taxonomías. Esta herramienta es susceptible de posibles cambios en el orden de la actividad. El alumno toma decisiones y genera un tipo de aprendizaje personalizado. Tiene la posibilidad de crear distintos tipos de itinerarios. Esta actividad provoca la autonomía y la gamificación por la obtención de insignias al final de cada recorrido. Resulta, por lo tanto, una actividad muy completa para usar en mitad de un proceso de aprendizaje o como actividad final de una unidad, el lenguaje audiovisual, el juego y el aprendizaje en equipo se hibridan para la mejora del desarrollo cognitivo y afectivo del alumno.

Capítulo 4. Aspectos metodológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura

4.1 Principios de aprendizaje.

El uso de las metodologías activas y el aumento de la incursión de nuevas dinámicas más cercanas al desarrollo evolutivo de los niños y adolescentes surgen de los principios de aprendizaje sustentados por la ciencia y la psicología a lo largo de las últimas décadas. El conocimiento de la filosofía conductista, que surge a partir de las ideas de Skinner, nos ha ratificado la utilidad del uso de los refuerzos positivos y negativos –en cierto modo, el aprendizaje basado en juegos mantiene la función del refuerzo en sus dinámicas–, la manifestación de los errores, de los aciertos, en definitiva ser conscientes de nuestra forma de pensamiento para poder rentabilizarlo. De estas investigaciones conductistas se adapta y constata la diversidad de los alumnos en las aulas. El ritmo de aprendizaje es distinto y se necesita una adecuación del mismo para cada alumno.

La lectura de Piaget ha sido un punto de inflexión en las investigaciones de las teorías del desarrollo evolutivo y la educación se nutre de sus conceptos de acomodación, asimilación, adaptación, equilibrio, desequilibrio y estadios. No podemos negar el proceso de la inteligencia en el desarrollo intelectual de los alumnos. Los alumnos, en su proceso e interpretación del

mundo y de la realidad, acomodan una nueva adquisición y la incorporan en la estructura de su pensamiento. Así, cada nueva organización integra las anteriores con un resultado final de adaptación. En este proceso cognitivo y biológico el papel del educador como guía que oriente y canalice el aprendizaje es fundamental. Ayudar a un niño en el progreso de las estructuras cognitivas es conseguir un mejor aprendizaje.

Siguiendo a Piaget, el progreso en las estructuras cognitivas se basa en el equilibrio entre dos procesos, el cognitivo y el biológico. El estudio de estos estadios ha sido fundamental para conocer el proceso de aprendizaje y a su vez para dar importancia a la educación de la edad temprana, que facilita el desarrollo sensorial y motor del niño. Así, señala Del Pozo (2009) que sería fundamental ofrecer al niño una amplia y variada gama de estímulos sensoriales, auditivos y táctiles. Teniendo en cuenta esta característica nos parece relevante la incorporación de elementos visuales y auditivos para el desarrollo de la competencia literaria y de la interpretación en la lectura, usar recursos audiovisuales para despertar la conexión e interrelación de conocimientos y sensaciones.

Más adelante, los métodos de Decroly y Montessori destacaron e incorporaron el aprendizaje autónomo y activo, la necesidad de observar, respetar y orientar los intereses de los alumnos, lo que influyó en la investigación de la enseñanza globalizada. En este sentido señala Del Pozo (2009: 23-25) algo fundamental y que sustenta los bloques de este trabajo: la necesidad de fomentar el desarrollo cognitivo y educar también el mundo afectivo (miedos, inseguridades, emociones, alegrías...) unido a la sociabilización de los alumnos, pilar también de esta investigación a través de recursos participativos tanto en agrupaciones como en herramientas digitales que lo requieran.

Hemos hecho hincapié en el desarrollo cultural de los alumnos, reflexionando sobre la influencia de la cultura popular hasta la convergencia de la misma como área de desarrollo intelectual. Esta cuestión se ve fundamentada por las investigaciones de Vygotsky que descubrió que en el desarrollo del niño toda función aparece primero a nivel social y cultural más tarde a

nivel individual, es decir, iba más allá que Piaget, ya que defendía que las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos: la evolución psicológica se interpreta como una interiorización de una relación social y cultural en la que estamos desarrollándonos.

Facilitar los medios, las herramientas y los espacios es la función determinante de la figura del profesor-guía. Bruner dio valor al proceso del aprendizaje más que a su resultado final. Así se propicia el aprendizaje por descubrimiento y personal para que sea significativo y duradero, para ello los proyectos basados en preguntas y las cuestiones que creen curiosidad a los alumnos, los problemas que puedan resolver por sí mismos son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro principio fundamental es el del aprendizaje significativo. Ausubel afirmó que el aprendizaje más importante es aquel que el alumno ya sabe, lo que permite mantener lo aprendido y acercarse a conocimientos nuevos. La modificación cognitiva es sin duda la característica más estable del ser humano, lo que hace establecer el cambio como base del aprendizaje.

La incorporación de la obra de Howard Gardner con su Teoría de las Inteligencias Múltiples hace comprender a la comunidad educativa las distintas maneras propias de cada alumno. La enseñanza tradicional ya había valorado la inteligencia lógico-matemática y la lingüística-verbal, sin embargo, existen otras perspectivas y maneras de resolver problemas: la inteligencia visual-espacial, la corporal-cinestésica, la musical, la naturalista, la interpersonal y la intrapersonal. Con un acercamiento a las inteligencias múltiples abrimos el capítulo siguiente, ofreciendo una reflexión y aportando desde nuestro trabajo la lectura de obras a través de actividades por competencias, lo que aporta una lectura original y creativa, a la vez que sustentada en uno de los principios fundamentales del aprendizaje: el desarrollo de cada niño de sus propias competencias.

4.2 Inteligencias múltiples

Tras muchas investigaciones actuales sobre el cerebro y su funcionamiento, la localización de sus funciones dan la razón a los estudios que se han llevado a cabo sobre las inteligencias múltiples y corroboran que no existe una manera idéntica de aprender. Señala Monserrat del Pozo (2005: 40-41) en su estudio sobre las inteligencias múltiples que no podemos ignorarlo y que somos víctimas de un sistema escolar en el que todos los alumnos de la misma edad o clase, a la misma hora tienen que resolver el mismo problema.

El convencimiento de que todas las personas poseen diversas inteligencias, unas más desarrolladas que otras, debe llevarnos a buscar un cambio; así lo proponíamos en las primeras líneas de este trabajo. Estos cambios tienen que posibilitar en nuestros colegios que los alumnos tengan la posibilidad de encontrar un camino adecuado para conseguir los mismos objetivos. Este camino se puede recorrer con actividades que faciliten este desarrollo para educar a cada alumno desde sus capacidades. Las inteligencias múltiples y las rutinas de pensamiento son un camino que recorreremos en las aulas, con muchas dudas pero con la intención de capacitar a los alumnos con una nueva cultura de pensamiento.

Esta cultura de aprendizaje obliga a introducir numerosos cambios, a concebir nuevas estructuras, más abiertas y flexibles, con la colaboración de los alumnos y la comunidad educativa. Señala Del Pozo (2004: 66) estos tres pilares fundamentales para este reto educativo:

- La necesidad durante toda la vida de un aprendizaje duradero. Mantenemos en este trabajo la premisa de un aprendizaje para la vida y no solo para la escuela, por lo que hay que enseñar para ello.
- La aceptación de que el conocimiento se encuentra distribuido.
- La realidad de que aquellos a los que dejemos al margen del conocimiento quedarán excluidos de la sociedad.

Esta realidad y las nuevas necesidades reclaman una nueva cultura de enseñanza desde la propia cultura juvenil como hemos venido exponiendo hasta las nuevas metodologías y el trabajo

por distintas inteligencias. Las inteligencias múltiples facilitan también el gusto por la investigación y el descubrimiento, por lo que están intrínsecamente unidas a los trabajos por proyectos o aprendizaje y servicio que más adelante mostraremos.

Señala Del Pozo (2004: 43) que este aprendizaje debe extenderse a toda la comunidad educativa, a todos los miembros de un centro en un proceso continuo de retroalimentación.

4.2.1 Inteligencias múltiples: mito o realidad

Recogemos las palabras de la conferencia realizada por Howard Gardner en el Colegio Monserrat el 1 de abril de 2004 en Barcelona. En ellas aporta una visión práctica del aprendizaje por inteligencias frente a sistemas más tradicionales:

Desde el punto de vista de la psicología, el estudio de la inteligencia empezó hace aproximadamente un siglo, en París, de hecho estamos en el centenario de la aplicación de la primera prueba de inteligencia de Alfred Binet, un psicólogo francés. En la prueba de inteligencia se veía una motivación muy razonable. Mucha gente se trasladaba a París, muchas familias estaban yendo allí y algunos niños tenían problemillas con la escuela. Así pues, el maestro le dijo a Binet: “Ayúdenos a ver quién va a tener problemas con la escuela”, y Binet desarrolló una prueba que hoy llamamos la prueba de la inteligencia que predice quién va a tener el éxito o la dificultad en el aprendizaje de la escuela. De hecho hay una forma más fácil de predecir el éxito en la escuela: ver las notas del año pasado. Pero si no tenemos esas notas, ¿qué hacemos? Entonces una prueba de inteligencia nos puede ayudar.

La prueba de Binet llegó a América y un hombre llamado Lewis Terman estandarizó esta prueba. Esto significa que la adaptó para comparar distintos niños con una misma prueba. Él estaba en la Universidad de Stanford y por eso a su prueba la llamamos Stanford-Binet, una prueba muy usada.

Hans Eysenck, un famoso psicólogo británico, dijo que ya no tenemos que entrevistar a los niños, no hace falta, esto está pasado de moda, no tenemos que darles una prueba con lápiz y papel, sino que les colocamos este secador en su cabeza con polos eléctricos y podemos medirles las ondas cerebrales. Él pensaba que se podía decir lo inteligente que iba a ser la gente midiendo las ondas cerebrales (...)

Veamos lo que pasa hoy, en la actualidad. Quisiera introducir la teoría que yo desarrollé hace unos veinticinco años, llamada la teoría de las inteligencias múltiples, M.I en inglés. Lo más importante en cuanto a esta teoría de las inteligencias múltiples son las fuentes que yo utilicé para

definirlas. No utilicé pruebas, ni tampoco utilicé modalidades sensoriales como la visión o la audición.

En lugar de esto, lo que hice fue ver lo que sabemos de la especie humana y cómo ha evolucionado hace ya dos millones de años, cómo el cerebro se organiza, qué partes del cerebro son responsables de los movimientos, estudié personas que son prodigios, que son buenos en el ajedrez, en música, estudié a los artistas, incluso, a los que tiene dificultades para comunicarse con otras personas, estudié personas que tenían dificultades de aprendizaje y que podían aprender algunas cosas y no otras, estudié un amplio abanico de habilidades que han sido valoradas durante toda la historia de la humanidad, incluso antes de la prehistoria, antes de que tuviéramos estudios escritos, en todas las culturas del mundo (...)

Creo que los seres humanos tienen distintos ordenadores, distintos procesadores en la cabeza, seis, siete, ocho, nueve, diez... quién sabe, no lo sé, no sé la cantidad exacta, (...) ocho inteligencias, pero si tenemos ocho podremos decir seguramente que tenemos más (pág. 51).

Según H. Gardner, el ser humano consta de estas ocho o nueve inteligencias que pasamos a explicitar:

1. La inteligencia Lingüística, es la inteligencia de las personas con habilidades lingüísticas, la inteligencia, señala Gardner, de García Lorca, o un escritor como Calderón de la Barca, o un periodista o un abogado, gente que es buena con los idiomas.
2. La Lógico-Matemática, la inteligencia de un científico como Einstein, o un matemático como Euclides o Gauss.
3. La inteligencia musical, la de Manuel de Falla o Pau Casals, el violinista.
4. La inteligencia espacial, la de Picasso o Gaudí, personas que pueden navegar en distintos espacios.
5. La inteligencia Cinético-corporal, la inteligencia de un bailarín o bailarina o la de un artesano.
6. La inteligencia Interpersonal, nos permite comprender a los demás, maestros o políticos que conocen a otras personas y saben lo que les motiva
7. La inteligencia Intrapersonal, la inteligencia de conocerse a uno mismo, tener una visión precisa de nuestras fuerzas, de nuestras debilidades y fortalezas.

8. La inteligencia Naturalista. La inteligencia de Charles Darwin, que realizaba discriminaciones entre un animal u otro, una nube u otra, la que usaban nuestros ancestros para cazar, pescar y recolectar.

9. Quizá una inteligencia la llamada Inteligencia Existencial o Espiritual, la inteligencia de las grandes preguntas, la inteligencia que hace que la gente pregunte por qué morimos, qué va a pasar con nosotros o qué es el amor.

Howard Gardner y su desarrollo de las inteligencias múltiples dieron lugar a profundas reflexiones que desde la psicología se adhirieron a la educación. Las Inteligencias Múltiples hacen del sistema de aprendizaje un camino más directo pero no son en sí mismas un objetivo a nivel educativo.

Además, la inteligencia emocional amplía estas nueve propuestas por Gardner. Goleman fue su impulsor y la popularizó con su exitoso libro del mismo nombre (1995). La Inteligencia Emocional se presenta como una inteligencia genuina basada en aspectos emocionales que incrementa la capacidad del éxito en diversas áreas vitales (cf. Gardner 1983). Se trata de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento. Las actividades propuestas en nuestro trabajo siguen las pautas de las competencias clave, los indicadores y descriptores que surgen de estas inteligencias, teniendo en cuenta en cada tipo de actividad el desarrollo de una emoción que pretende facilitar y asimilar las emociones junto al desarrollo de las competencias. Veamos el cuadro de relaciones:

COMPETENCIAS CLAVE	INDICADORES	DESCRIPTORES
<i>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</i>	Cuidado del entorno medioambiental y de los seres vivos	<ul style="list-style-type: none"> - Interactuar con el entorno natural de manera respetuosa. - Comprometerse con el uso responsable de los recursos

		<p>naturales para promover un desarrollo sostenible.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetar y preservar la vida de los seres vivos de su entorno. - Tomar conciencia de los cambios producidos por el ser humano en el entorno natural y las repercusiones para la vida futura.
	Vida saludable	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar y promover hábitos de vida saludable en cuanto a la alimentación y al ejercicio físico. - Generar criterios personales sobre la visión social de la estética del cuerpo humano frente a su cuidado saludable.
	La ciencia en el día a día	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la importancia de la ciencia en nuestra vida cotidiana. - Aplicar métodos científicos rigurosos para mejorar la comprensión de la realidad circundante en distintos ámbitos (biológico, geológico, físico, químico, tecnológico, geográfico...). - Manejar los conocimientos sobre ciencia y tecnología para solucionar problemas, comprender lo que ocurre a nuestro alrededor y responder preguntas.

	Manejo de elementos matemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar los elementos matemáticos básicos: operaciones, magnitudes, porcentajes, proporciones, formas geométricas, criterios de medición y codificación numérica, etc. - Comprender e interpretar la información presentada en formato gráfico. - Expresarse con propiedad en el lenguaje matemático.
--	---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Razonamiento lógico y resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar la información utilizando procedimientos matemáticos. - Resolver problemas seleccionando los datos y las estrategias apropiadas. - Aplicar estrategias de resolución de problemas a situaciones de la vida cotidiana.
<i>Comunicación lingüística</i>	Comprensión: oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el sentido de los textos escritos y orales. - Mantener una actitud favorable hacia la lectura.
	Expresión: oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse oralmente con corrección, adecuación y coherencia. - Utilizar el vocabulario adecuado, las estructuras lingüísticas y las normas ortográficas y gramaticales para elaborar textos escritos

		<p>y orales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componer distintos tipos de textos creativamente con sentido literario.
	Normas de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar las normas de comunicación en cualquier contexto: turno de palabra, escucha atenta al interlocutor - Manejar elementos de comunicación no verbal, o en diferentes registros, en las diversas situaciones comunicativas.
	Comunicación en otras lenguas	<ul style="list-style-type: none"> - Entender el contexto sociocultural de la lengua, así como su historia para un mejor uso de la misma. - Mantener conversaciones en otras lenguas sobre temas cotidianos en distintos contextos. - Utilizar los conocimientos sobre la lengua para buscar información y leer textos en cualquier situación. - Producir textos escritos de diversa complejidad para su uso en situaciones cotidianas o en asignaturas diversas.
<i>Competencia digital</i>	Tecnologías de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear distintas fuentes para la búsqueda de información. - Seleccionar el uso de las distintas fuentes según su

		fiabilidad.
		<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar y publicar información propia derivada de información obtenida a través de medios tecnológicos.
	Comunicación audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar los distintos canales de comunicación audiovisual para transmitir informaciones diversas. - Comprender los mensajes que vienen de los medios de comunicación.
	Utilización de herramientas digitales	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar herramientas digitales para la construcción de conocimiento. - Actualizar el uso de las nuevas tecnologías para mejorar el trabajo y facilitar la vida diaria. - Aplicar criterios éticos en el uso de las tecnologías.
<i>Conciencia y expresiones culturales</i>	Respeto por las manifestaciones culturales propias y ajenas	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar respeto hacia el patrimonio cultural mundial en sus distintas vertientes (artístico- literaria, etnográfica, científico-técnica), y hacia las personas que han contribuido a su desarrollo. - Valorar la interculturalidad como una fuente de riqueza

		<p>personal y cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar los valores culturales del patrimonio natural y de la evolución del pensamiento científico.
	Expresión cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar sentimientos y emociones mediante códigos artísticos. - Apreciar la belleza de las expresiones artísticas y las manifestaciones de creatividad y gusto por la estética en el ámbito cotidiano. - Elaborar trabajos y presentaciones con sentido estético.
<i>Competencias sociales y cívicas</i>	Educación cívica y constitucional	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las actividades humanas, adquirir una idea de la realidad histórica a partir de distintas fuentes, e identificar las implicaciones que tiene vivir en un Estado social y democrático de derecho refrendado por una constitución. - Aplicar derechos y deberes de la convivencia ciudadana en el contexto de la escuela.
	Relación con los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar capacidad de diálogo con los demás en situaciones de convivencia y trabajo y para la resolución de conflictos. - Mostrar disponibilidad para la participación activa en ámbitos de participación

		<p>establecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer riqueza en la diversidad de opiniones e ideas.
	Compromiso social	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a comportarse desde el conocimiento de los distintos valores. - Concebir una escala de valores propia y actuar conforme a ella. - Evidenciar preocupación por los más desfavorecidos y respeto a los distintos ritmos y potencialidades. - Involucrarse o promover acciones con un fin social.
<i>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</i>	Autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Optimizar recursos personales apoyándose en las fortalezas propias. - Asumir las responsabilidades encomendadas y dar cuenta de ellas. - Ser constante en el trabajo, superando las dificultades. - Dirimir la necesidad de ayuda en función de la dificultad de la tarea.

	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar el trabajo del grupo coordinando tareas y tiempos. - Contagiar entusiasmo por la tarea y tener confianza en las posibilidades de alcanzar objetivos. - Priorizar la consecución de objetivos grupales sobre los intereses personales.
	Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> - Generar nuevas y divergentes posibilidades desde conocimientos previos de un tema. - Configurar una visión de futuro realista y ambiciosa. - Encontrar posibilidades en el entorno que otros no aprecian.
	Emprendimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Optimizar el uso de recursos materiales y personales para la consecución de objetivos. - Mostrar iniciativa personal para iniciar o promover acciones nuevas.
		<ul style="list-style-type: none"> - Asumir riesgos en el desarrollo de las tareas o los proyectos. - Actuar con responsabilidad social y sentido ético en el trabajo.
<i>Aprender a aprender</i>	Perfil de aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar potencialidades personales como aprendiz: estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples,

		<p>funciones ejecutivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestionar los recursos y las motivaciones personales en favor del aprendizaje. - Generar estrategias para aprender en distintos contextos de aprendizaje.
	Herramientas para estimular el pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias para la mejora del pensamiento creativo, crítico, emocional, interdependiente. - Desarrollar estrategias que favorezcan la comprensión rigurosa de los contenidos.
	Planificación y evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar los recursos necesarios y los pasos que se han de realizar en el proceso de aprendizaje. - Seguir los pasos establecidos y tomar decisiones sobre los pasos siguientes en función de los resultados intermedios. - Evaluar la consecución de objetivos de aprendizaje. - Tomar conciencia de los procesos de aprendizaje.

4.2.2 Descripción del modelo competencial

En la descripción del modelo de las competencias básicas se incluye el marco de descriptores competenciales para poder realizar las actividades que proponemos por competencias. La LOMCE establece los contenidos reconfigurados desde un enfoque de aplicación que facilita el entrenamiento de las competencias. Sabemos y recordamos que estas no se estudian, ni se enseñan: se entrenan. Para ello, es necesaria la generación de tareas de

aprendizaje, en nuestro caso para fomentar el hábito lector y la competencia literaria, que permita al alumnado la aplicación del conocimiento mediante metodologías de aula activas.

Debemos aclarar que abordar cada competencia de manera global en cada unidad didáctica es imposible; debido a ello, cada una de estas se divide en indicadores de seguimiento (entre dos y cinco por competencia), lo que permite describirla de una manera más precisa, dado que el carácter de estos es aún muy general, el ajuste del nivel de concreción exige que dichos indicadores se dividan, a su vez, en lo que se denominan descriptores de la competencia, que serán los que “describan” o nos ayuden a identificar el grado competencial del alumnado. Por cada indicador de seguimiento encontraremos entre dos y cuatro descriptores, con los verbos en infinitivo.

En cada unidad didáctica, cada uno de estos descriptores se concreta en desempeños competenciales, redactados en tercera persona del singular del presente de indicativo. El desempeño es el aspecto específico de la competencia que se puede entrenar y evaluar de manera explícita; es, por tanto, concreto y objetivable. Para su desarrollo, partimos de un marco de descriptores competenciales definido para el proyecto de nuestras actividades y aplicable a todas las asignaturas y cursos de la etapa.

Respetando el tratamiento específico en algunas áreas, los elementos transversales, tales como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional, se trabajarán desde todas las áreas, posibilitando y fomentando que el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado sea lo más completo posible.

Por otra parte, el desarrollo y el aprendizaje de los valores, presentes en todas las áreas, ayudarán a que nuestros alumnos y alumnas aprendan a desenvolverse en una sociedad bien consolidada en la que todos podamos vivir, y en cuya construcción colaboren. La diversidad de

nuestros alumnos y alumnas, con sus estilos de aprendizaje diferentes, nos ha de conducir a trabajar desde las diferentes potencialidades de cada uno de ellos, apoyándonos siempre en sus fortalezas para poder dar respuesta a sus necesidades.

4.2.3 Contribución del área de Lengua y Literatura a las competencias clave.

En el área de Lengua Castellana y Literatura incidiremos en el entrenamiento de todas las competencias de manera sistemática haciendo hincapié en los descriptores más afines al área. Veamos:

4.2.3.1 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Desde el área de Lengua Castellana y Literatura se desarrollan de forma general varios aspectos de esta competencia, ya que los análisis de las estructuras morfológicas, sintácticas y textuales suponen un entrenamiento del razonamiento lógico, y su sistematización, la aplicación de un método riguroso. Por otro lado, la variedad tipológica y temática de los textos pone en contacto el área con la relación del hombre con la realidad, el mundo científico y el entorno medioambiental.

4.2.3.2 Competencia de comunicación lingüística

Aplicar estrategias de resolución de problemas a situaciones de la vida cotidiana es la principal competencia de la comunicación lingüística. Así lo hemos venido justificando desde la reflexión en la introducción a este estudio o investigación. Dar herramientas desde la *competencia literaria y lingüística* para que los alumnos puedan comprender el mundo que les rodea e

interpretarlo. Esta cualidad de la competencia en comunicación lingüística se entrena de manera explícita en el propio ámbito curricular, no queda exenta de los parámetros curriculares; por tanto, podríamos incluir cualquiera de los descriptores de dicha competencia. Sin embargo, y dado que se explicitan en las unidades según la relevancia que tienen en cada una de ellas, se resaltan aquí aquellos que favorecen su transversalidad. Destacamos, pues, que los descriptores generales para el desarrollo de las actividades propuestas, son los siguientes:

1. Comprender el sentido de los textos escritos y orales, saber interpretarlo ajustándolo a la vida real y cotidiana.
2. Expresarse oralmente y por escrito con corrección, adecuación y coherencia.
3. Respetar las normas de comunicación en cualquier contexto: turno de palabra, escucha atenta al interlocutor.
4. Mejorar el hábito lector y el gusto por la lectura
5. Manejar elementos de comunicación no verbal, o en diferentes registros en las diversas situaciones comunicativas.

4.2.3.3 Competencia digital

El área de Lengua Castellana y Literatura debe contribuir al entrenamiento de la competencia digital, tan relevante y necesaria en el contexto actual. Hemos resaltado la importancia del universo digital desde la aparición del cine y la imagen como recurso didáctico y las distintas plataformas que puede ayudar al desarrollo de las habilidades lingüísticas. El uso de las nuevas tecnologías supone un nuevo modo de comunicación cuyo ámbito habrá que entrenar

de manera sistemática, además de estar inmerso en la propia cultura del adolescente. La producción de procesos comunicativos eficaces en los que se emplean los contenidos propios de la asignatura es pilar esencial para el desarrollo de la competencia digital en los alumnos. Para ello, en esta área, trabajaremos los siguientes descriptores de la competencia:

1. Emplear distintas fuentes para la búsqueda de información.
2. Seleccionar el uso de las distintas fuentes según su fiabilidad.
3. Elaborar información propia derivada de la información obtenida a través de los medios tecnológicos.
4. Comprender los mensajes que vienen de los medios de comunicación.
5. Utilizar los distintos canales de comunicación audiovisual para transmitir informaciones diversas.
6. Manejar herramientas digitales para la construcción de conocimiento.
7. Aplicar criterios éticos en el uso de las tecnologías.

4.2.3.4 Competencia de conciencia y expresiones culturales

La expresión lingüística y el conocimiento cultural que se adquiere a través de la literatura facilitan desde el área el desarrollo de esta competencia. Hemos justificado y señalado la importancia de la competencia lingüística para el desarrollo del conocimiento cultural de la vida de los alumnos, del conocimiento de la herencia cultural como un diálogo –recordemos este concepto gadameriano con el que abríamos el trabajo– que facilite comprender e interpretar el mundo.

La verbalización de emociones y sentimientos sobre las manifestaciones literarias o artísticas, las creaciones propias, el conocimiento del acervo literario... hacen de esta área un cauce perfecto para entrenar la competencia. Hemos señalado en nuestras actividades la

importancia de la expresión emocional, partiendo de un sentimiento que puede trabajarse unido a la competencia literaria. Trabajamos, por tanto, los siguientes descriptores donde se observa la importancia también de la educación estética y del mundo que nos rodea:

1. Mostrar respeto hacia el patrimonio cultural mundial en sus distintas vertientes y hacia las personas que han contribuido a su desarrollo.
2. Valorar la interculturalidad como una fuente de riqueza personal y cultural.
3. Expresar sentimientos y emociones desde códigos artísticos:
 - a. Apreciar la belleza de las expresiones artísticas y de las manifestaciones de creatividad y gusto por la estética en el ámbito cotidiano.
 - b. Elaborar trabajos y presentaciones con sentido estético.

4.2.3.5 Competencias sociales y cívicas

Trabajar con otros, descubrir las diferencias y establecer normas para la convivencia favorece el desarrollo de las competencias sociales y cívicas. Estas actividades y reflexión sobre algunas de las metodologías activas que podemos incorporar en el aula hacen referencia a inculcar a los alumnos el ser solidarios. El asumir el Aprendizaje por Servicio constituye un paso hacia la competencia cívica y social, demostrando que se puede aprender estando comprometido con la sociedad. Además, la contextualización de la comunicación lingüística y literaria propia del área y la importancia de la crítica textual hacen fundamental el trabajo de esta competencia.

Para ello entrenaremos los siguientes descriptores:

1. Conocer las actividades humanas, adquirir una idea de la realidad histórica a partir de

distintas fuentes e identificar las implicaciones que tiene vivir en un Estado social y democrático de derecho refrendado por una constitución.

2. Desarrollar capacidad de diálogo con los demás en situaciones de convivencia y trabajo y para la resolución de conflictos.
3. Mostrar disponibilidad para la intervención activa en ámbitos de participación establecidos.
4. Reconocer riqueza en la diversidad de opiniones e ideas.
5. Aprender a comportarse desde el conocimiento de los distintos valores como la solidaridad.

4.2.3.6 Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

El entrenamiento del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor es de vital importancia en cualquier contexto educativo porque favorece la autonomía de los alumnos y el desarrollo de habilidades personales para emprender acciones innovadoras en contextos académicos que luego se podrán extrapolar a situaciones vitales. En el propio estudio de la asignatura, los alumnos y las alumnas deben reconocer sus recursos y adquirir hábitos que les permitan superar dificultades en el trabajo y en la consecución de metas establecidas. Para trabajar esta competencia, esta propuesta de trabajo ha incluido el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL), hemos señalado la importancia de partir desde un conflicto o duda para generar aprendizaje. Los descriptores las dificultades que priorizaremos son:

1. Optimizar los recursos personales apoyándose en las fortalezas propias.
2. Asumir las responsabilidades encomendadas y dar cuenta de ellas.

3. Ser constante en el trabajo, superando dificultades.
4. Dirimir la necesidad de ayuda en función de las dificultades de la tarea.
5. Gestionar el trabajo del grupo, coordinando tareas y tiempos.
6. Generar nuevas y divergentes posibilidades desde conocimientos previos del tema.
7. Optimizar el uso de recursos materiales y personales para la consecución de objetivos.
8. Mostrar iniciativa personal para iniciar o promover acciones nuevas.

4.2.3.7 Competencia de aprender a aprender

La competencia se puede desarrollar en el área fomentando tareas que permitan que el alumno o la alumna se reconozcan a sí mismo como aprendiz para la mejora de sus procesos de aprendizaje. Señalamos en el núcleo central de esta investigación la importancia del conocimiento sobre el procedimiento de pensamiento, la cultura de pensamiento avalada por la ciencia y los avances en el desarrollo del conocimiento del cerebro humano hacen que las nuevas metodologías discurren parejas a estas investigaciones. Desde esta propuesta de trabajo y actividades hemos dado relevante importancia al uso de las rutinas y destrezas, al inicio de la mayoría de las actividades o en su desarrollo para ayudar al proceso de pensamiento de los alumnos. En este sentido, Lengua Castellana y Literatura se presta especialmente a ello, ya que es un área que favorece los procesos metacognitivos y la adquisición de estrategias y estructuras de aprendizaje extrapolables a otras áreas y contextos. Se trabajan los siguientes descriptores de manera prioritaria:

1. Identificar potencialidades personales como aprendiz: estilos de aprendizaje, funciones

ejecutivas.

2. Gestionar los recursos y motivaciones personales en favor del aprendizaje.
3. Generar estrategias para aprender en distintos contextos de aprendizaje.
4. Aplicar estrategias para la mejora del pensamiento creativo, crítico, emocional, interdependiente...
5. Desarrollar estrategias que favorezcan la comprensión e interpretación de los contenidos.

Finalizada esta toma de contacto con la importancia y la aportación de esta investigación y propuesta de trabajo que se ofrece, señalaremos, precisamente respecto a esta última competencia (aprender a aprender), unos datos y puntos de reflexión sobre el uso de la cultura de pensamiento y su aplicación en el aula. Para que este trabajo resulte práctico y pueda ser llevado a cabo junto a las plantillas de actividades que se proponen, esta reflexión aporta, además, unos esquemas configurados u organizadores como materia de uso en clase para iniciar o procesar el pensamiento y su organización.

4.3 Cultura de pensamiento: Proceso crítico y creativo.

La propuesta del australiano Tony Ryan en su libro *Thinkers Keys: A powerful program for teaching children to become extraordinary thinkers* consiste en cómo crear rutinas del pensamiento efectivas y eficaces que sirvan en el aula al profesor para desarrollar el proceso cognitivo y organizar el mismo a través de distintas plantillas. Con la ayuda de veinte diferentes llaves (metáfora que usa para este proceso el autor) que “abren” el pensamiento crítico y creativo, Ryan hace dos grandes clasificaciones por colores de las llaves según la esencia de la estrategia o proceso del pensamiento:

1. Llaves moradas: desarrollo del pensamiento crítico. Sirven para la investigación, para la organización y programación personal, para el desarrollo de planes de acción, para la reflexión
2. Llaves naranjas: desarrollo del pensamiento creativo. Utilizadas para generar nuevas ideas, para ampliar los límites de la creatividad personal, para modificar el punto de vista.

Investigaciones más recientes en el ámbito de la innovación educativa han profundizado en el aprendizaje basado en el pensamiento, en concreto, Robert J. Swart y Rebecca Reagan publican en 2013 un interesante libro *El aprendizaje basado en el pensamiento. Como desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*⁵². Dicha publicación pretende proporcionar ejemplos en el contexto de la enseñanza que sirvan a los alumnos mejorar su capacidad de pensar de forma más eficaz. Además, expresa la posibilidad del autocontrol eficiente del pensamiento y supone una ayuda para comprender cómo y por qué se obtienen mejores resultados (cf. Swart, Costa, Beyer, Reagan, Kallick, 2013: 13). Nuestra propuesta de actividades incluye sistemáticamente una rutina al inicio de cada proceso de la ejecución de las fichas, de esta manera, se promueve el pensamiento y el aprendizaje de cada alumno. Profundizaremos a continuación en la importancia del pensamiento eficaz para nuestras escuelas del siglo XXI y aportaremos algunos ejemplos de las rutinas más relevantes que se pueden incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.1 El pensamiento eficaz

El pensamiento eficaz hace referencia a la aplicación competente y estratégica de destrezas y hábitos de pensamiento que la mente realiza productivamente y que permite al ser humano realizar actos meditados como tomar decisiones o argumentar, además de acometer tareas críticas y creativas (Swart, Costa, Beyer, Reagan, Kallick, 2013: 15).

⁵² Investigación iniciada por *Project Zero* de la mano de su codirector David Perkins.

El interés de este trabajo se centra en ayudar a alcanzar a los alumnos la comprensión del mundo que los rodea, a ayudar a los alumnos a realizar interpretaciones útiles para su vida engarzadas con la lectura comprensiva de distintas oras. Para ello, resulta fundamental atender al desarrollo de las destrezas que el cerebro ejecuta en los procesos reflexivos. De esta manera, proponemos iniciar cada bloque de actividades con una rutina que este grupo de investigadores señalan y datan. Estas rutinas o algunas destrezas han sido diseñadas y adaptadas para su utilización práctica en el aula por el equipo de innovación docente *Profesores en acción*, equipo que cuenta con la implicación activa de Monserat del Pozo⁵³ y el colegio Monserrat⁵⁴ a la cabeza de la innovación en nuestro país. Ofrecemos un esquema de las rutinas y sus objetivos para el desarrollo del pensamiento eficaz, de la misma manera, incluimos en anexos los organizadores que este grupo de investigadores aportan para llevar al aula y facilitar su proceso de una forma sencilla y práctica.

Señalan (Swart, Costa, Beyer, Reagan y Kallick 2013: 17) que lograr un pensamiento eficaz implica mucho más que la dinámica de la rutina, ya que el pensamiento se inicia *motu proprio*, y que se controlara y corregirá a sí mismo. Este pensamiento controlado es absolutamente necesario para nuestras vidas, para las futuras profesiones de los alumnos, para la participación en una sociedad democrática, en definitiva, una vía para conseguir una mejora personal, académica y social. Para que se realice un eficaz (y no solo eficiente) pensamiento se requiere flexibilidad y creatividad para lograr la comprensión de las ideas, aspecto fundamental en el estudio que estamos realizando.

Junto a las rutinas de pensamiento que a continuación exponemos, señalan (Swart, Costa, Beyer, Reagan y Kallick 2013: 21) la importancia de las destrezas de pensamiento, más complejas

⁵³Véase en esta página oficial del colegio catalán numerosos recursos sobre las rutinas y destrezas, además de varios ejemplos de "paisajes de aprendizaje" <http://www.cmontserrat.org>

⁵⁴ En esta página (<http://profesinnovadores.com>) podemos encontrar más información sobre el programa de "Profesores en acción", un aula virtual en la que se muestran distintos módulos de aprendizaje y recursos muy interesantes. (Última visita 05/09/17).

que las rutinas basadas en las taxonomías o en el cuadro clasificatorio taxonómico⁵⁵. Esta tendencia ha sido incluida en numerosas ediciones de libros de aula para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, en algún libro se incluye como "zona de pensar". Una destreza que hemos sistematizado en esta propuesta ha sido la llamada "Compara y contrasta". La eficacia de esta propuesta sugiere que pese a que se nos ocurran ciertas similitudes y diferencias entre dos ideas o conceptos podemos caer en un ejercicio mental superficial, sin embargo, si acostumbramos a nuestro pensamiento a realizar una lista pensando en qué similitudes y diferencias suponen un camino importante y por qué, estaremos profundizando en nuestra estrategia de pensamiento. Veamos un ejemplo:

Resolución reflexiva de problemas

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Por qué hay un problema?
3. ¿Cuáles son las posibles soluciones?
4. ¿Cuál sería el resultado con cada una de estas soluciones?
5. ¿Cuál es la mejor solución y por qué?

Si en el aula dedicamos esfuerzos a enseñar a los alumnos a utilizar estos procesos de pensamiento, los alumnos pueden desarrollar hábitos de la mente eficaces para comprender y ser activos útilmente en el mundo en el que viven. El profesor puede ayudar a desarrollar estas habilidades necesarias para resolver problemas comparando y contrastando ideas. Veamos un mapa de pensamiento de la destreza "Compara y contrasta":

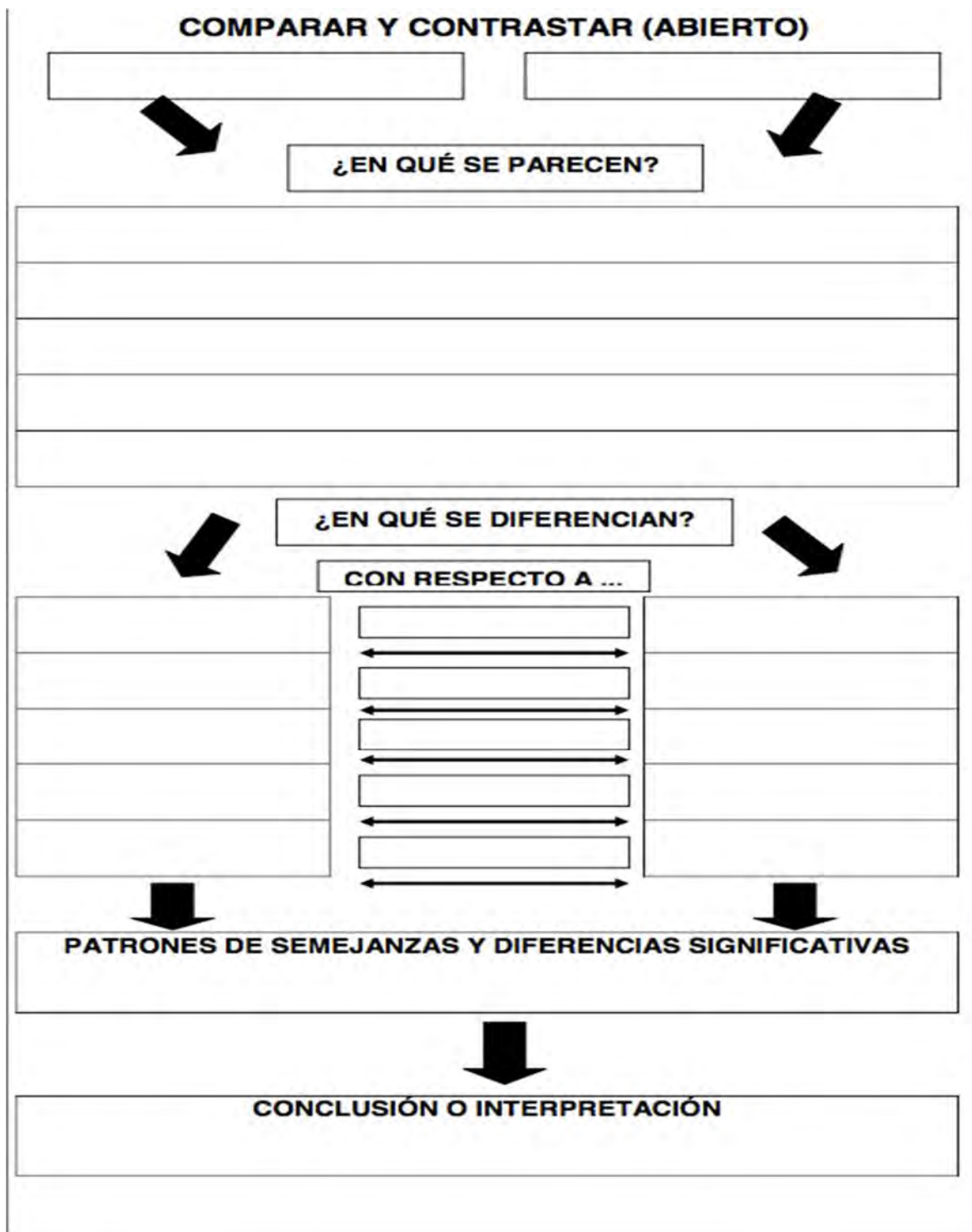
Comparar y contrastar de manera eficaz

1. ¿En qué se parecen?
2. ¿En qué se diferencian?
3. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias importantes?

⁵⁵ Véase el punto desarrollado sobre "Paisajes de aprendizaje".

4. ¿Qué conclusiones sacamos de ambos conceptos, según las similitudes y diferencias que hemos encontrado?

Estos esquemas previos que proponen Swart, Costa, Beyer, Reagan, Kallick (2013: 25) se visualizan en el siguiente organizador que aporta "profesores en acción", se observa la especificación en el cuadro de los factores que indican la diferencia y la semejanza, además de unas líneas en las que le alumno aporta su interpretación final, recordemos que interpretar es comprender como señalamos en nuestros principios teóricos hermenéuticos justificados al inicio de esta investigación.



Completamos con la ayuda del cuadro siguiente otro tipo de mecanismos de consecución de pensamientos eficaces para poder comprender un texto o ideas. Un recurso muy sólido y sistematizado para facilitar el pensamiento y la eficacia en las conclusiones e interpretaciones en el aula.

4.3.2 Esquema de rutinas y organizadores⁵⁶

Rutina	Objetivo	Detalle
Conectar, extender, desafiar	Para comprender ideas	Esta rutina pretende afianzar en los alumnos sus propios razonamientos. Ayuda a los alumnos a reflexionar sobre sus propios puntos de vista y la solidez de los mismos. También ayuda a contemplar otros puntos de vista, por lo que el uso de razonamiento tiene que ver con la comprensión de los puntos de vista de los demás y su razonamiento propio.
Juega a explicar	Para comprender ideas	Esta rutina ayuda a reflexionar sobre los propios puntos de vista y la solidez de los razonamientos y ayuda a contemplar otros puntos de vista.
Headlines	Para comprender ideas	<p>Ayuda a que los alumnos puedan identificar las ideas centrales de un asunto estudiado y a resumir y capturar la esencia de un acontecimiento, idea o tema y conectar con conclusiones personales. Se puede utilizar también para saber de dónde parten, una rutina a modo de evaluación inicial de los alumnos y así reflexionar sobre el cambio que puede experimentar una idea tras realizar un estudio más profundo o considerar nuevos puntos de vista. Una rutina muy interesante para conceptualizar ideas y empezar a practicar los títulos y resúmenes en los comentarios de textos. Puede usarse desde los más pequeños hasta 4º de ESO.</p> <p>Tras ser usada pueden lanzarse preguntas del tipo: ¿Cómo ha cambiado tu <i>headline</i> a partir de lo visto, hablado, estudiado...? ¿En qué difiere con respecto a lo que dijiste ayer, al empezar el tema...? Esta rutina puede combinarse con la rutina <i>Think pair share</i>.</p> <p>Ayuda a que los alumnos puedan identificar las ideas centrales de un asunto estudiado y a resumir y capturar la esencia de un acontecimiento, idea o tema y conectar con conclusiones personales. Se puede utilizar también para saber de dónde parten, una rutina a modo de evaluación inicial de los alumnos y así reflexionar sobre el cambio que puede experimentar una idea tras realizar un estudio más profundo o considerar nuevos puntos de vista. Una rutina muy interesante para conceptualizar ideas y empezar a practicar los títulos y resúmenes en los comentarios de textos. Puede usarse desde los más pequeños hasta 4º de ESO.</p> <p>Tras ser usada pueden lanzarse preguntas del tipo: ¿Cómo ha cambiado tu <i>headline</i> a partir de lo visto, hablado, estudiado...? ¿En qué difiere con respecto a lo que dijiste ayer, al empezar el tema...? Esta rutina puede combinarse con la rutina <i>Think pair share</i>.</p>

⁵⁶ Los nombres de las rutinas y sus objetivos y detalles son adaptaciones para el aula de "Profesores en acción" basados en el libro e investigación de *Aprendizaje basado en el pensamiento* (cf. Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013).

Think pair share	Para comprender ideas	En este caso, esta rutina de pensamiento promueve la comprensión a través del razonamiento y la explicación activa usando la cooperación, en un agrupamiento por parejas o en grupo, así integraría el aprendizaje cooperativo. Esta ideado para trabajar en la fase de finalización del proceso cognitivo. Ayuda al alumno a acercarnos a una solución, resolviendo un problema de matemáticas, antes de un experimento, o en el caso que nos ocupa, tras leer un artículo o un texto.
Piensa, conecta, explora	Para comprender ideas	"Piensa-Conecta-Explora" puede ayudar a los alumnos a conectar con el conocimiento previo y además a generar nuevas ideas, despertar la curiosidad para adentrarse en una investigación. Esta rutina añade la fase de investigación y conecta con los aprendizajes saliendo de la zona de confort además de activar la curiosidad de los alumnos. Vemos la plantilla del organizador gráfico que aportamos.
¿Qué te hace decir esto?	Para comprender ideas	Esta rutina es una pregunta que los alumnos pueden contestar en dos fases de respuesta, sencillas y breves que busca la evidencia en el razonamiento. Intenta motivar y comprender los textos o las lecturas. Podemos usarla como rutina tras la hora de lectura en el aula. Promueve también que los alumnos comprendan otras alternativas o perspectivas al escuchar lo comentado por sus compañeros. Usa la descripción de un objeto o concepto apoyando su interpretación con pruebas.
3-2-1 Puente	Para comprender ideas	Esta rutina activa el conocimiento previo y favorece el establecimiento de conexiones. Se realiza al iniciar un tema o concepto y al finalizarlo.
Veo, pienso, me pregunto	Para comprender ideas	Rutina para explorar lo que se puede considerar interesante y observar las características de una foto o texto. Ayuda a pensar porqué las cosas son lo que son y a ser cuidadosos en las observaciones e interpretaciones, además de interrogarnos sobre lo observado y lanzar nuevas vías de pensamiento.
CSI	Para comprender ideas	Busca hacer visible el pensamiento con otros recursos distintos a los del lenguaje oral o escrito usando el lenguaje metafórico. Una rutina para extraer la esencia de las ideas. Y desarrollar el plano de los segundos significados al sugerir la creación de una metáfora Propicia el diálogo posterior, la comunicación en grupo y la imaginación así como la conceptualización.
Pienso, me interesa, investigo	Para comprender ideas	Una rutina para conectar con el conocimiento previo y el mundo interno de los alumnos. Útil al comienzo de un tema y como previo al desarrollo de una investigación. Se puede hacer todo al principio o hacer cada punto en distintos momentos del tema

Generar, clasificar, relacionar, desarrollar	Para comprender ideas	Esta rutina organiza la comprensión de un tema a través de un mapa conceptual. Estimula el pensamiento no lineal y facilita conexiones entre ideas. El alumno debe realizarla paso a paso y requiere más tiempo que otras rutinas.
Círculos de punto de vista	Favorecer el equilibrio de ideas	Para explorar un tema desde otras perspectivas. Ayuda a considerar diferentes puntos de vista de los compañeros y a trabajar con la agrupación y técnica del trabajo cooperativo, así como a desarrollar las habilidades lingüísticas.
Ahora aquí, antes allí / Antes pensaba, ahora pienso	Favorecer el equilibrio de ideas	Esta rutina ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su pensamiento con relación a un tema o asunto y a explorar: ¿cómo? y ¿por qué ha cambiado ese pensamiento? Funciona muy bien después de ver un vídeo o como actividad antes de la lectura, así lo evidenciaremos en las actividades preparadas en el proyecto. También es susceptible de usarse antes de cualquier lectura de un texto seleccionada en clase. Puede ser útil para consolidar un nuevo aprendizaje y establecer relaciones causa-efecto. Este será el organizador con los planteamientos que los alumnos pueden seguir.
Hagamos justicia: Ahora, a continuación, más tarde	Favorecer el equilibrio de ideas	Rutina para identificar y definir acciones. Esta rutina permite identificar y evaluar acciones específicas que pueden contribuir a mejorar una situación, a hacerla más justa. Se trabaja el pensamiento crítico y la toma de decisiones, la ética y la moral de los alumnos. Útil para iniciar secuencias cuyo temática incluya aprendizajes transversales que podemos encontrar en las lecturas elegidas.
El cuaderno del periodista	Favorecer el equilibrio de ideas	Esta rutina tiene por objeto ayudar a los estudiantes a discernir entre creencias subjetivas y juicios emitidos en base a hechos o pruebas objetivas. Ayuda a organizar ideas y sentimientos ante hechos o situaciones en las que “las cosas no son lo que parecen”. Promueve el discernimiento de la información y de las distintas perspectivas en torno a un tema, que ayuda elaborar los mencionados juicios en base a hechos o pruebas objetivas.
El juego de la sogá	Favorecer el equilibrio de ideas	Rutina para explorar la complejidad que plantean los dilemas morales. Promueve el análisis y razonamiento de factores aparentemente contrapuestos, y ayuda a apreciar la complejidad de diversas situaciones o acontecimientos que, a primera vista, pueden parecer verdades únicas.
Expresa / apoya / cuestiona	Profundizar en las ideas	Al igual que las rutinas señaladas anteriormente, Expresa/Apoya/Cuestiona es una rutina que trabaja la expresión de ideas y su escritura en el organizador, la expresión en voz alta y con los compañeros, así como la autocrítica y la autoevaluación. Una rutina para clarificar afirmaciones que se tienen como verdaderas.

Puntos calientes	Profundizar en las ideas	Identifica un t3pico, una idea, una frase sobre una situaci3n. ¿Es esta idea claramente verdadera, falsa, o no est3 en ninguno de los extremos? ¿Qu3 es lo que hace que no sea del todo verdad o mentira? ¿Y es muy importante ese aspecto? ¿Qu3 lo hace importante? Su uso estar3a vinculado a temas sobre los que los alumnos tienen alg3n tipo de conocimiento previo.
Para, mira, escucha	Profundizar en las ideas	Una rutina para usar en un proceso de investigaci3n sobre cualquier cuesti3n, la vida de un autor, su contexto... Sirve para clarificar afirmaciones y reflexionar sobre las fuentes y para ajustarse a lo indicado por el profesor en el proceso de la actividad.
Luz amarilla / luz roja	Profundizar en las ideas	Rutina que ayuda a los alumnos a descubrir signos de veracidad en la b3squeda de informaci3n y aplicaci3n en las habilidades orales y escritas, adem3s de una fase reflexiva de los errores y aciertos en el proceso de aprendizaje. Veamos como hasta ahora el organizador para la rutina.
Palabra /idea / frase	Profundizar en las ideas	Esta rutina es muy 3til para trabajar la comprensi3n lectora de los textos, para capturar la esencia y explorar el significado de un texto desde una gran variedad de puntos de vista.
RAP	Profundizar en las ideas	La rutina RAP conecta nuevas ideas con conocimientos previos ya establecidos por los alumnos. Se emplea despu3s de que los alumnos han aprendido algo nuevo. Los alumnos pueden trabajarla individualmente, por grupos o toda la clase empleando un mural y colocando <i>post-it</i> .
A la caza de la creatividad	Trabajar la creatividad	Objetivo de esta rutina es conocer las cualidades y caracter3sticas de un objeto o de un concepto, cu3les son sus partes y reflexionar sobre su aportaci3n creativa.
Las preguntas estrella	Trabajar la creatividad	Una rutina para generar preguntas que fomenten una comprensi3n m3s profunda. Ayuda a los alumnos a saber preguntar, a desarrollar preguntas relevantes para las diferentes disciplinas. Ayuda a profundizar en lo que s3 y necesito saber. Ayuda a percibir la complejidad y profundidad de las situaciones.
¿Encaja?	Trabajar la creatividad	Una rutina para pensar creativamente sobre las opciones. Permite a los alumnos evaluar y pensar de manera m3s efectiva sobre las opciones, alternativas y elecciones en una situaci3n en la que se requiera una toma de decisiones
Step inside	Trabajar la creatividad	Ayuda a los alumnos a explorar diferentes perspectivas y puntos de vista mientras imaginan cosas, acontecimientos, problemas. Tambi3n puede abrir nuevas perspectivas desde la creatividad. Se puede terminar con algo escrito o expresado a modo de reflexi3n (carta, poema...)

El semáforo	Trabajar la creatividad	Permite realizar una autoevaluación del trabajo. De esta forma los alumnos, previo a los controles de evaluación, podrán realizar una autoevaluación de su trabajo siendo conscientes de lo que tienen que reforzar de cara a la evaluación sistemática del profesor.
Pasado / presente / futuro.	Trabajar la creatividad	Ayuda a reflexionar sobre la evolución de nuestras ideas, pensamientos. Nos ayuda a organizarlos y a situarlos en el tiempo.

4.4 Agrupaciones en el aula

Esta propuesta de trabajo para el desarrollo de la competencia literaria pretende fundirse con la metodología activa que hace posible el aprendizaje en el aula. La capacidad de cooperación y colaboración entre los seres humanos unida a las nuevas tecnologías hace evidente la integración del Aprendizaje cooperativo para la resolución de problemas o investigación en el aula.

4.4.1 El aprendizaje cooperativo: orígenes y fundamentos

El aprendizaje cooperativo evoluciona como metodología didáctica en la historia de occidente. Los beneficios de enseñar para aprender fundamentan una de las líneas estratégicas fundamentales en numerosas escuelas que amplían sus horizontes pedagógicos situándose como comunidades que aprenden. A finales del siglo XVIII Joseph Lancaster y Andrew Bell usaron la idea de los grupos cooperativos para aprender. Otros de los precursores de este aprendizaje fueron Francis Parker y John Dewey (precursor del *Project Work* o enfoque por tareas), desarrollando estas ideas en el ámbito pedagógico n inglés.

Actualmente, ligado al aprendizaje cooperativo vinculamos dos nombres, los hermanos David W. Johnson y Roger T. Johnson (2004). Ambos hablan y exponen el aprendizaje cooperativo en su libro *El aprendizaje cooperativo en el aula* (2004) como el método didáctico de

alumnos en grupo reducidos donde los alumnos encuentran maximizado su propio aprendizaje y el de los demás.

Trabajar en el aula por grupos logra conseguir objetivos comunes, los alumnos buscan el éxito no solo para ellos sino para los otros integrantes del grupo, dejando atrás elementos competitivos. La búsqueda de educar a los alumnos como personas comprometidas con los demás y con el mundo que les rodea es una actitud que se ve potenciada por este tipo de aprendizaje y así, con esta intención, estará muy presente en la forma de agrupamiento que hemos señalado del desarrollo de las actividades aportadas.

Hemos señalado anteriormente las aportaciones de las inteligencias múltiples en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje cooperativo (a partir de ahora AC), desarrolla la inteligencia interpersonal. Dicha inteligencia nos permite comprender a los demás y comunicarnos en grupo, establecer relaciones y vínculos, así como cambiar de roles en el grupo siendo miembro o en otras ocasiones líder. Es decir, el AC crea una comunidad de aprendizaje en la que los alumnos aprenden juntos y unos de otros.

Los hermanos Johnson (2004) señalan cinco elementos que se distinguen en el aprendizaje cooperativo:

4.4.1.1 La interdependencia positiva

Los alumnos tienen que comprender que sus propósitos y objetivos, sus intereses, tareas y recursos están estrechamente vinculados con los de los compañeros de su grupo y clase, siendo esta interdependencia de tres tipos. Esta interdependencia crea, además del compromiso con el éxito propio, un compromiso con el éxito de otras personas. Esta es la base del aprendizaje cooperativo, sin interdependencia positiva no hay cooperación (cf. Del Pozo, 2009: 110):

Positiva. Mi trabajo y mi calificación dependen de mis compañeros: ganando el equipo gano yo y viceversa. Se corresponde con una organización cooperativa de clase.

Negativa. Cuando gano yo pierde el otro, y viceversa: para ser el mejor debo derrotar a mis compañeros, así, no me conviene colaborar con ellos. Organización competitiva de clase.

Neutral. Mi trabajo y mi nota dependen solo de mí y lo que hagamos juntos no tiene incidencia directa. Organización individualista. Sin duda, nuestro método de trabajo será la interdependencia positiva que garantiza que los alumnos o aprendices cooperen entre sí. Siguiendo a Kagan, la interdependencia positiva puede basarse y la basaremos en:

La tarea. Su estructura debe estar orientada al cumplimiento por parte de un miembro del equipo, de un aparte, y nadie más que él puede hacerla.

La evaluación. Los resultados y las calificaciones están interconectados por diferentes procedimientos: tareas de equipo que se reflejan en notas de equipo o tareas individuales que corresponden al equipo.

Los recursos. Material didáctico de las tareas (fotocopias que aportaremos en este trabajo, textos, datos).

Los roles. Se atribuyen rotativamente o temporalmente funciones distintas a cada miembro de un equipo. Véase la tabla realizada para este trabajo

4.4.1.2 Interacción cara a cara estimuladora o constructiva

Los miembros del grupo promueven el aprendizaje de otros miembros ayudando, compartiendo. Las tareas incorporan interacciones reales entre los miembros del equipo, para que juntos puedan trabajar, animarse, aplaudir sus éxitos, etc. Recibir un refuerzo positivo es fundamental para el buen trabajo en equipos, regenerándose y convirtiéndose en reactivador de conocimientos y conducta, también es un hecho ciertamente insólito por su inexistencia o escasez, o así lo he percibido en mi experiencia docente. Además, señala Del Pozo (2009) que se debe tener en cuenta la disposición de los grupos que han de ser pequeños cerrados y separados. Han de posibilitar que todos sean vistos y puedan ver la parte frontal del aula.

4.4.1.3 Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo

Las destrezas cooperativas incluyen actitudes como el liderazgo y la comunicación, la resolución de conflictos. El papel del profesor debe ir orientado a definir, orientar y animar proponiendo nuevas expectativas, dando un *feedback* específico, enseñando a los alumnos las prácticas necesarias del trabajo en equipo con la misma precisión y seriedad que cualquier clase tradicional.

Con las técnicas de comunicación se necesita dominar las cuatro destrezas o habilidades. La conversación oral constituirá un instrumento fundamental para la lograr la comunicación entre los miembros del equipo y otros equipos, así como para las exposiciones, grabaciones o reuniones de expertos. Saber escuchar, saber construir andamiajes y la negociación en distintas situaciones de conflicto, etc. configura el desarrollo de tareas tipo para potenciar la comunicación.

4.4.1.4 Responsabilidad individual y grupal

El plano individual también se trabaja en el AC, ya que cada miembro debe asumir su responsabilidad en la tarea asignada, ayudar al resto del grupo o asesorarlo. Cada equipo debe asegurarse de que todos los componentes de este realicen y consigan completar las tareas. Nadie puede mostrar pasividad ni aprovecharse del trabajo de los demás, así, el grupo se fortalece y mejora su implicación individual.

Para trabajar la responsabilidad individual señala Del Pozo (2009) que cada alumno puede escribir un compromiso que beneficie al grupo y los demás miembros del grupo lo firmarán. Finalizado el trabajo cada miembro del grupo recibirá una nota de los compañeros del 1 al 10, realizando la fase del control metacognitivo. Debe de ser continua, ya que la autoevaluación periódica es fundamental para constatar los puntos fuertes o débiles, las aportaciones de cada miembro etc. Así se consigue mejor funcionamiento y progresar en el aprendizaje.

Equipos de Aprendizaje:

Según Johnson y Johnson (2004) comprende tres tipos de grupos de aprendizaje:

1. *Grupos informales de aprendizaje.* Los alumnos trabajan juntos en grupos temporales que pueden durar unos minutos hasta una clase para lograr objetivos de aprendizaje compartidos. Se usan para centrar la acción de los alumnos en la materia, crear unas expectativas y estado de ánimo favorable. Estos grupos facilitan que las comprensiones erróneas o incompletas sean corregidas y que las experiencias de aprendizaje se personalicen. Plantea Del Pozo (2009) que cada 10 o 15 minutos los alumnos hablen sobre todo lo que están aprendiendo, interrumpir las clases expositivas con momentos cooperativos. Así, el procedimiento del aprendizaje cooperativo informal consiste en:
 - a) *Debate introductorio.* El profesor planifica una o dos preguntas ayudando a los alumnos a planificar y organizar lo que ya saben de los temas. La agrupación puede ser en parejas o en grupos de tres. Explicada la tarea se pide al grupo que respondan en 3 o 4 minutos y que se establezca la interdependencia positiva.
 - b) *Debates con el compañero más cercano.* El profesor divide su explicación en secuencias de 10 o 15 minutos, después cada compañero puede trabajar con su compañero de hombro y responder de manera cooperativa en pocos minutos a una respuesta específica. El procedimiento sería el siguiente:
 - i) Cada alumno formula su respuesta individualmente.
 - ii) Los alumnos escuchan las respuestas del compañero.
 - iii) Las parejas crean una nueva respuesta que es superior a la formulada inicialmente por cada uno, integrando las dos respuestas, sintetizando y construyendo a partir de los pensamientos.
 - c) *Debate de conclusión.* El profesor puede pedir una tarea de conclusión que ponga a prueba la capacidad de sintetizar de los alumnos. La discusión debe tener como

resultado que los alumnos integren lo que acaban de aprender en redes conceptuales ya existentes.

2. *Grupos formales de aprendizaje.* Los alumnos trabajan juntos durante una o varias sesiones para lograr objetivos de aprendizaje compartido. En este tipo de grupos cooperativos el profesor toma decisiones previas:

- a) Formula objetivos.
- b) Decide el número de componentes de los grupos.
- c) Escoge un método para crear los grupos.
- d) Decide el papel que tendrá cada miembro del grupo.
- e) Organiza la clase y prepara el material.

Explica la tarea y la estructura cooperativa:

- a) Explica la tarea académica a los alumnos.
- b) Explica los criterios para el éxito.
- c) Estructura la interdependencia positiva.
- d) Explica la responsabilidad individual.
- e) Comunica los comportamientos que espera ver durante la lección.

Observa e interviene:

- a) Observa y sigue cada grupo.
- b) Interviene solo cuando es necesario para mejorar el trabajo en equipo.
- c) Concluye la lección.

Evalúa el proceso:

- a) Evalúa la cantidad y la calidad del resultado obtenido por cada alumno.
- b) Asegura que los alumnos procesen la efectividad de sus grupos de trabajo.
- c) Favorece que los alumnos lleven un plan de mejora en su grupo.
- d) Consigue que los alumnos celebren el buen trabajo de los miembros del grupo.

Si los alumnos necesitan ayuda para completar la tarea, se les anima para que pregunten primero a sus compañeros de clase y en segundo lugar al profesor. Se espera que los alumnos interactúen con sus compañeros, compartan ideas y materiales, apoyen y animen los resultados académicos, elaboren y verbalicen los conceptos y estrategias aprendiendo y se exijan mutuamente responsabilidad para poder finalizar el trabajo requerido.

3. *Grupos base cooperativos.* Son grupos de aprendizaje heterogéneos y de largo plazo. Los miembros son estables, de una evaluación o trimestres o durante todo el curso escolar. Se dan mutuamente apoyo y ánimo, ayuda cuando lo necesitan para realizar las tareas de clase y progresar académicamente. Esto incluye informar a los miembros ausentes del grupo de las tareas que se deben realizar, apoyarse en los exámenes, escuchara los miembros de grupo, es decir, incluye un apoyo personal. El grupo base lo establece el profesor después de una evaluación inicial o de después de unas semanas conociendo al grupo. En los grupos base es importante establecer un orden del día que reúna estas fases:

- a) Saludo y dos preguntas: “¿cómo te va personalmente?” y “¿cómo estás preparado para la clase de hoy?” Pueden ayudarse en los deberes en este momento o solucionar dudas que no hayan entendido.
- b) Se puede tener unos momentos de debate o tema de discusión sobre lo que han leído o avanzado en materias desde la última vez que se han visto.
- c) Se puede rellenar cada semana una tabla de grupo con información sobre los miembros del grupo. Comenzando con preguntas menos comprometidas hasta llegar a las relativas al curso.
- d) El objetivo del grupo es acostumbrar a los miembros del grupo a interactuar y conseguir que se den apoyo los unos a los otros. Se podría empezar los lunes con una reunión de grupo y la última del viernes con otra, de esta manera, se ponen en común los acontecimientos significativos de la vida de la escuela.

El aprendizaje cooperativo permite alcanzar el aprendizaje de todos los alumnos, establece relaciones positivas entre los alumnos y desarrolla las bases para una comunidad de aprendizaje. Además promueve una actitud positiva ante el estudio, proporcionando experiencias necesarias para lograr un saludable desarrollo social, psíquico y cognitivo.

La herramienta básica del AC es el trabajo en equipo, un trabajo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio. Cooperar desde las escuelas hace que creemos adultos y alumnos con más capacidad para construir conocimiento, o recursos y habilidades para desenvolvemos en una sociedad que está organizada con equipos: médicos, docentes, administrativos, etc. Así que carece de sentido educar solo las capacidades individuales. Teniendo en cuenta que un equipo no es un grupo, que se reúne ocasionalmente para resolver unos ejercicios, veamos las diferencias que los autores mencionados anteriormente establecen:

Grupo:

- Tiende de hacia la homogeneidad y suelen formarse de manera azarosa.
- Su duración es breve, ocasional.
- Con un líder y sin control, suele dominar al resto de los miembros que pueden inhibirse.
- Sin control sobre la aportación individual de tareas.
- Sin formación, entrenamiento ni seguimiento.

4.4.2 La utilización de la actividad cooperativa como eje del trabajo

Adoptar el punto de vista del AC permite incorporar a la clase de lengua conceptos que parecen un poco obsoletos en nuestra realidad social como la investigación lingüística y la psicolingüística. De valores y hábitos que ayuden a los alumnos a “ser”, a formarse como ciudadanos y personas, crear en despertar al alumno intereses.

Conseguir este planteamiento humanista puede partir desde la realización de actividades que permitan que los compañeros desarrollen interacciones satisfactorias, caminar, viajar en un coche compartido disfrutando de la experiencia de acceso al producto: el uso de la Lengua y la Literatura.

Estas actividades cooperativas que vertebran el trabajo en el aula conectan, como sabemos, con las teorías vygostkianas y socioconstructivistas que se manifiestan de un modo coherente en la organización social de las comunidades humanas más parecidas a grandes hormigueros que a lobos solitarios, (Cassany: 2008: 25).

Ciertamente es sorprendente que en un mundo global en el que se potencia el aprendizaje global e integrador, con un contenido tan polifónico y social como es el lenguaje, el AC y su metodología no hayan tenido tanta repercusión como a priori se espera de la demanda social actual.

Mostramos un ejemplo de plantilla ⁵⁷ para programar una lección de aprendizaje cooperativo así como unas preguntas que pueden ser usadas como evaluación.

PLANTILLA PARA PROGRAMAR UNA LECCIÓN COOPERATIVA
CURSO _____ MATERIA _____ FECHA _____
LECCIÓN _____
OBJETIVOS ACADÉMICOS
HABILIDADES SOCIALES
DECISIONES PREVIAS:
Tamaño del grupo _____ Método para agrupar a los alumnos _____
Roles _____ Distribución del aula _____ Material _____
Método: Una copia por grupo __ Puzle _ Torneo _ Una copia por persona __ Otro __
Explica la tarea y la estructura del objetivo cooperativo
1. Tarea

⁵⁷ Estas plantillas están adaptadas de las propuestas por el equipo de innovación del Colegio Monserrat cuyo liderazgo asumen Monserrat del Pozo y las explicita en su ya citado libro *Aprendizaje inteligente* (2009), Tecman Books.

2. Criterios para el éxito
3. Interdependencia positiva
4. Responsabilidad individual
5. Cooperación intergrupal
6. Comportamientos esperados
Seguimientos e intervención
1. Procedimientos de observación Formal_____ Informal_____
2. Observado por: Profesor_____ Alumnos____ Visitantes____
3. Intervención para ayudar sobre la tarea_____
4. Intervención para el trabajo en equipo_____
5. Otros_____
Evaluación y Proceso
1. Evaluación del aprendizaje individual de los miembros_____
2. Evaluación de la productividad del grupo_____
3. Intervención para ayudar sobre la tarea_____
4. Proceso con la clase entera_____
5. Tablas y gráficos
6. <i>Feedback</i> positivo a cada alumno_____
7. Propuestas de mejora_____
8. Celebración_____
PLANTILLA PARA PROGRAMAR UNA LECCIÓN COOPERATIVA
CURSO_____ MATERIA_____ FECHA_____
LECCIÓN_____
OBJETIVOS ACADÉMICOS
HABILIDADES SOCIALES

DECISIONES PREVIAS:

Tamaño del grupo____ Método para agrupar a los alumnos_____

Roles_____ Distribución del aula_____ Material_____

Método: Una copia por grupo__ Puzle_ Torneo_ Una copia por persona__ Otro__

Explica la tarea y la estructura del objetivo cooperativo

1. Tarea

2. Criterios para el éxito

3. Interdependencia positiva

4. Responsabilidad individual

5. Cooperación intergrupar

6. Comportamientos esperados

Seguimientos e intervención

1. Procedimientos de observación Formal_____ Informal_____

2. Observado por: Profesor_____ Alumnos_____ Visitantes_____

3. Intervención para ayudar sobre la tarea_____

4. Intervención para el trabajo en equipo_____

5. Otros_____

Evaluación y Proceso

1. Evaluación del aprendizaje individual de los miembros_____

2. Evaluación de la productividad del grupo_____

3. Intervención para ayudar sobre la tarea _____
4. Proceso con la clase entera _____
5. Tablas y gráficos
6. <i>Feedback</i> positivo a cada alumno _____
7. Propuestas de mejora _____
8. Celebración _____
Hoja de evaluación del aprendizaje cooperativo
¿Qué es lo que más valoras del aprendizaje cooperativo?
¿Qué te ha ayudado a descubrir de tus compañeros?
¿Qué es lo que más agradeces a tus compañeros?
¿Qué es lo que más te cuesta del aprendizaje cooperativo?
¿Echas de menos las explicaciones del profesor? ¿Por qué?
¿Qué cambiarías o añadirías al funcionamiento de la clase?
¿Qué consejos le darías al profesor?
El aprendizaje basado en problemas

4.4.3 Estructuras de aprendizaje cooperativo simple

Spencer Kagan (2004) creó desde sus estructuras de juego observadas en grupos de niños en sus trabajos de investigación distintas técnicas de aprendizaje cooperativo que resumimos rescatando el trabajo de la profesora María Tallón. Desde su Proyecto de Innovación Educativa *Aprendizaje cooperativo: El reto de la inclusión* aporta distintas claves para sistematizar y mejorar el uso del cooperativo en las aulas de Primaria y Secundaria.

Según Pujolàs (2008) la estructuración cooperativa de la actividad en el aula sigue la línea

de lo que él llamó "pedagogía de la complejidad". Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Y los equipos de esta índole persiguen una doble finalidad: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar (cf. Pujolàs, 2008: 7).

De esta manera, el aprendizaje cooperativo no consiste en que esporádicamente los alumnos trabajen juntos en grupos, sino que la organización de los equipos debe cumplir unos ciertos parámetros estructurales. Señala también Pujolàs (2008) algo fundamental que a veces se pasa por alto en las escuelas. Confiere al aprendizaje cooperativo la entidad de contenido curricular, es decir, no solo se trata de un recurso o método sino que debemos enseñarlo de forma sistemática como se les enseñan los contenidos curriculares. Aportaremos un grupo de estructuras simples que nos sirven para trabajar las actividades recogidas en este trabajo, siendo la agrupación cooperativa una de las más utilizadas para algunas de ellas.

Estas estructuras simples de aprendizaje cooperativo están clasificadas en dos grupos: estructuras básicas y estructuras específicas, atendiendo a la clasificación de Pere Pujolàs (2008). Las estructuras básicas o simples son de naturaleza polivalente, es decir, pueden ser utilizadas con diversas finalidades, muy frecuentemente antes de comenzar unos temas o unidad. También las usaremos durante el desarrollo de las actividades de nuestro plan lector para trabajar los contenidos de las lecturas propuestas. Su uso también puede temporalizarse para finalizar la unidad como síntesis.

Las estructuras específicas que resumimos en esta clasificación son menos flexibles aunque su uso puede ser combinado con las estructuras simples. Su finalidad es más concreta: fomentan la responsabilidad individual y la exigencia del grupo, ayudan al estudio de los

contenidos y sirven para debatir y dialogar con los compañeros poniendo en desarrollo las habilidades lingüísticas.

4.4.3.1 La mesa redonda

La dinámica de la mesa redonda consiste en realizar una aportación verbal respetando los turnos de palabra para conseguir una participación equitativa de todos los miembros del equipo. Para ello el grupo o el profesor elegirán un secretario que anotará las aportaciones de todos los miembros de equipo. Otro miembro del equipo será el encargado de dar la palabra y propiciar los turnos de palabra. Señala Pujolàs (2008) que también puede haber un encargado de indicar que el ambiente sea de respeto y silencio.

La aplicación de este cooperativo básico puede desarrollarse para cualquier trabajo en equipo de cualquier materia, es una forma sencilla de empezar a organizar un equipo para que se establezcan unas premisas básicas de respeto, turno de palabra y organización.

Se pueden incluir ciertas variantes o matices en el funcionamiento de la dinámica. Cada miembro del equipo puede tener una serie de “fichas parlantes” que tiene que situar sobre la mesa cada vez que alguien del equipo aporta una idea. Cuando se quedan sin fichas ya no pueden intervenir. Esto proporciona cierta dinámica de juego aportando al cooperativo características de gamificación para motivar el aprendizaje. Además podemos registrar el tiempo empleado en las intervenciones, cada alumno puede hablar un minuto como máximo y todos deben consumir su minuto antes de volver a repetir la ronda de diálogo.

Esta dinámica propicia la participación inicial de los miembros del grupo, así como la participación equitativa y la característica de la responsabilidad individual y de equipo.

4.4.3.2 El folio giratorio

Realizar una aportación por turnos de forma escrita entre los miembros de un equipo de trabajo. Consiste en pasar un folio (DIN-3 o DIN-4) o cualquier soporte de papel (cuaderno, cartulina...) para que queden expresadas por escrito las características o ideas que se estén trabajando. A diferencia de la mesa redonda el folio giratorio desarrolla, en este caso, la habilidad de la escritura poniendo en juego la interdependencia positiva.

Podemos aplicarlo dada la necesidad de descubrir las expectativas y creencias de los alumnos sobre el tema que vamos a introducir. Se evidencian las capacidades del alumno y se activan los conocimientos previos. En concreto, en la materia de Lengua y Literatura, es una dinámica muy interesante para realizar escritura participativa y creativa en grupo.

Numerosas de las actividades presentan un perfil de trabajo por inteligencias múltiples, así, esta dinámica favorece el uso de la habilidad creativa y plástica, ya que en el folio giratorio se puede incluir dibujos, números o viñetas.

Señala Pujolàs (2008) que resulta muy interesante para trabajar la competencia lingüística, ya que podemos pasar más de un folio girando en la mesa con diferentes encabezados, por ejemplo, el sustantivo, el adjetivo, verbo... Es una forma de repasar o iniciar las categorías gramaticales o trabajar los campos semánticos. Los miembros del grupo pueden usar cada uno de ellos un rotulador de distinto color para facilitar la observación del profesor durante la actividad y facilitar la evaluación.

4.4.3.3 El giro de la reunión

El objetivo del giro de la reunión pretende conseguir que todos los miembros del grupo realicen funciones distintas para conseguir un fin común. Así, se forma un equipo de cuatro en el que se realizan tres o cuatro funciones diferentes: anotar todas las soluciones posibles a un

problema o cuestiones establecidas, buscar información en Internet o a través de distintos recursos en papel y hacer ilustraciones relacionadas con el tema. Cada tiempo establecido por el profesor la función o el rol de cada uno va rotando. Cuando todos hayan pasado por todas las funciones (una, dos o tres veces), se reúne el grupo y se estiman las conclusiones elaborando una respuesta escrita. Esta dinámica proporciona el manejo de diversas fuentes de información y el cambio en la tipología de actividades en el aula. Así, ayuda a la resolución de problemas, al desarrollo de las habilidades lingüísticas, así como a anotar los datos y las preguntas, dibujar o esquematizar el problema.

4.4.3.4 La plantilla rota

Se pretende utilizar para buscar la respuesta a un problema uniendo las diferentes partes de la misma que cada miembro del grupo tiene primero de forma autónoma. Se plantea un tema o pregunta y se da la respuesta en cuatro partes: piezas de un puzle, textos cortados, frases, partes de un problema.... En un tiempo dado, el equipo debate y elabora en común su respuesta, para expresarla posteriormente al resto de la clase. Las distintas aplicaciones de la plantilla rota son múltiples: dibujos, viñetas, textos, frases...

El resultado se puede plasmar en el cuaderno de equipo o en un mural que podemos exponer en clase, lo que resulta adecuado para hacer una secuenciación histórica o literaria. Al igual que los anteriores principios básicos se trabaja: la interacción simultánea e interdependencia positiva.

4.4.3.5 1 – 2 – 4

La finalidad es conseguir crear una dinámica de equipo que parte de lo individual y termina en el aprendizaje en el grupo. Para su correcto desarrollo, dentro del equipo-base, cada alumno piensa cuál es la respuesta correcta a una pregunta planteada. Posteriormente, se

organizan en parejas e intercambian sus respuestas y las comentan, llegando a conclusiones comunes. Todo el equipo ha de decidir cuál es la respuesta más adecuada y responder correctamente por escrito a la pregunta que se ha planteado al inicio.

El uso idóneo es para facilitar la revisión de alguna cuestión que se quiera afianzar en la clase o aclarar cuestiones entre todos antes de responder.

4.4.3.6 Parada de tres minutos

Esta dinámica trata de implicar a cada grupo con preguntas sugerentes, además da tiempo a la reflexión y al diálogo, no solo a la escucha de la explicación del profesor. El docente lanza una pregunta sobre lo que se está tratando en clase y hace constatar que el alumnado va integrando en alguna medida lo explicado ya que tiene tres minutos para dialogarlo.

De esta manera, tras la explicación a todo el grupo clase, el profesor, de vez en cuando hace una pequeña parada de tres minutos para que cada equipo-base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado hasta el momento de la parada. El grupo elabora tres preguntas que considera fundamentales sobre el tema en cuestión, que después deberán plantear a toda la clase.

Cuando ya se han planteado todas las preguntas, saltándose las repetidas, el profesor, continúa con la explicación hasta que haga una nueva parada de tres minutos.

Esta dinámica de cooperativo simple activa la motivación e implicación en las explicaciones. Señala Pujolàs (2008) que se pueden dedicar más o menos minutos en función de la dificultad requerida y la complejidad del tema que se explica. Es muy importante que los periodos de corte se ajusten a aspectos globales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.4.3.7 Lápices al centro

Ejercita el debate que permite concretar una respuesta escrita por parte de todos propiciando la atención. Para ello el profesor ofrece a cada equipo una hoja con las preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase. Cada alumno debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio: ejercitando primero la lectura en voz alta, debe también asegurarse de que todos sus compañeros aportan información al grupo y expresan su opinión, finalmente debe comprobar que todos saben y entienden la respuesta que se ha aportado al grupo.

Para su desarrollo podemos determinar primero el orden de los ejercicios. Después un estudiante lee en voz alta “su” pregunta o ejercicio y se establece un diálogo entre todos decidiendo cuál es la respuesta correcta. Durante el diálogo los lápices permaneciesen en el centro de la mesa para indicar que es el momento de hablar y escuchar y no se puede escribir, lo que estructura muy bien los momentos diferenciados entre las habilidades comunicativas. Finalizada la aportación oral, cada miembro coge un lápiz y escribe la respuesta o el ejercicio indicado.

4.4.3.8 El juego de las palabras

Pretende propiciar la capacidad de análisis partiendo de una palabra a nivel de equipo-base. El profesor escribe en la pizarra una o varias palabras-clave sobre el tema que están trabajando en su clase o acaban de finalizar. En cada uno de los equipos-base los estudiantes deben formular una frase con esas palabras y explicar su significado. Esta dinámica en grupo favorece la ampliación de vocabulario y la expresión, así como la imaginación y la ortografía.

4.4.3.9 Lectura compartida

La dinámica de la lectura compartida es muy útil para el desarrollo lector y la capacidad de resumir. Podemos realizar lecturas comprensivas colectivas desarrollando el resumen oral de los textos elegidos, bien un parte de un tema, bien un libro de biblioteca de aula.

Así, cada miembro del equipo lee un primer párrafo y los demás prestan atención a la lectura pues luego cada compañero de la derecha (compañero de hombro) debe realizar el resumen. Además, el resto de los miembros tiene que decidir si ha realizado bien el resumen, pues también han escuchado el fragmento del texto. Se ponen en práctica varias habilidades muy interesantes para el desarrollo de la competencia literaria y el desarrollo de la lectura, la escucha, la capacidad de síntesis y la habilidad oral.

Facilita el uso del diccionario, competencia necesaria en todos los curso de la ESO, ya que si no se entiende un apalabra se busca o se puede consultar a otros equipos o al profesor.

4.4.3.10 Todos respondemos

Es una dinámica que revisa lo que conoce el alumnado y lo ayuda a mejorar su proceso en preguntas concretas. Para esto cada alumno tiene una pizarra o un folio donde escribe la mejor respuesta a la pregunta que ha formulado el profesor. Realizada la respuesta levantan la mano de modo que cuando todo el equipo ha terminado se ponen de acuerdo para escribir la mejor respuesta a la pregunta. Deben decidir y aceptar todos los miembros del grupo dicha respuesta.

4.4.3.11 La línea del tiempo

Ayuda a concretar por equipos las contextualizaciones históricas de los temas literarios. Podemos repartir cuatro momentos históricos entre los miembros del equipo. Los alumnos deben ordenarlos cronológicamente y explicar el proceso que se ha realizado a lo largo de la historia. Exponen el resultado logrado a la clase.

4.4.3.12 Te ayudo, me ayudas

Del Pozo (2009) habla de esta rutina cooperativa que activa la ayuda y el apoyo entre los grupos. Se organiza formando parejas dentro de los grupos de cuatro establecidos en el cooperativo. En cada pareja un alumno comienza resolviendo un problema y el otro lo observa e interviene ayudándolo si es necesario, lo refuerza positivamente para alentarlos y animarlos. Finalizado el tiempo establecido, se intercambian los roles y se resuelve otro problema. Posteriormente, las dos parejas se intercambian las soluciones para corregirlas y se debate para llegar a un consenso sobre la corrección del ejercicio o la actividad propuesta de la unidad que se está trabajando.

4.4.3.13 Conocemos palabras juntos

Este aprendizaje básico cooperativo se abre a la utilidad de aumentar el vocabulario de forma cooperativa. El profesor puede ofrecer varias palabras de vocabulario y cada miembro del equipo explica su significado rotando en la explicación. En aquellas palabras que conocen llegan a un consenso como grupo. Exponen a toda la clase las palabras que conocen señalando las palabras que desconocen o les han resultado complicadas. Se hace una segunda ronda buscando el significado en el diccionario y compartiendo todo el grupo las palabras. Finalmente, se escribe el resultado en el cuaderno de equipo.

También podemos ampliar la actividad construyendo frases. Si unimos las frases en su significado para escribir párrafos y si marcamos un tema y una línea argumental podemos construir textos entre toda la clase de forma cooperativa, lo que desarrolla la escritura y la imaginación. Se pueden clasificar las palabras por familias para trabajar los campos semánticos o asociativos. Sería interesante utilizar un cuaderno base para la clase en el que apuntar los textos creados.

Todas estas estrategias cooperativas simples nos ayudan a crear pequeñas rutinas colaborativas en función al desarrollo de las habilidades comunicativas. Presentan un proceso

muy sencillo que puede integrarse en cualquier curso, tanto en Educación Primaria como Secundaria. Los alumnos pueden aprender a interiorizarlas y sistematizar ciertos procedimientos cooperativos. Junto a estas simples abordaremos el estudio de otras más complejas que se pueden alargar en la temporalización y en su complejidad y capacidad de profundización de los textos.

4.4.4 Estructuras específicas de aprendizaje cooperativo

4.4.4.1 Para fomentar la exigencia mutua

4.4.4.1.1 Cabezas numeradas

Persigue conseguir que todo el grupo asuma las mismas responsabilidades y conocimientos, todos deben conocer en igual medida los aprendizajes concretos y sencillos que se quieran aprender. Después de trabajar sobre un tema concreto o un fragmento de un texto, el equipo llega a una respuesta o deducción y debe trabajar para que todos los miembros del mismo tengan la capacidad de explicar correctamente la respuesta. Cada miembro del grupo está numerado y al azar se saca un número, ese número será el encargado de explicar a todo el grupo la respuesta. Si lo consigue adecuadamente la recompensa es para todo el equipo. Es ideal para preguntas cortas en que tengan que investigar las respuestas. Resulta también indicado para la resolución de problemas y la lectura comprensiva, por lo que es muy útil para la finalidad que persigue este estudio.

4.4.4.1.2 Uno por todos

Facilita que los miembros de un equipo se ayuden mutuamente y se responsabilicen para hacer y saber las actividades o resolver problemas o interpretar textos. El profesor indica una tarea a toda la clase y los miembros de cada equipo realizan la actividad utilizando una de las estrategias básicas (lápices al centro o 1-2-4, explicadas anteriormente). Todos los miembros del

equipo deben saber hacerla correctamente. Finalizada la tarea, el profesor recoge de forma aleatoria el cuaderno de un miembro del equipo, lo corrige y la calificación obtenida es la misma para todos los miembros del equipo.

4.4.4.2 Para estudiar los contenidos trabajados

4.4.4.2.1 Encontrar a alguien que...

El objetivo de este agrupamiento es conseguir que las personas que saben determinadas preguntas o nociones sobre un tema las transmitan a los que no las saben para que estos aprendan. Para ello se reparte una hoja con diversas preguntas y se pide al equipo que escriba el nombre de quienes sepan la respuesta a cada pregunta. La actividad avanza si todos los miembros del equipo saben la respuesta. Es importante contrastar que las respuestas dadas no son incorrectas.

Al conocer las respuestas, debemos mostrar una actitud positiva pese a los errores solo debemos corregir aquello que no es adecuado, así los alumnos descubren lo correcto entre todos.

4.4.4.2.2 Mapa conceptual a cuatro bandas

Esta actividad pretende que se resuma entre todos en un mapa conceptual o esquema todo lo aprendido y realizado de un determinado tema. De esta manera, como síntesis final, cada equipo puede elaborar un mapa conceptual o un esquema que resuma todo lo que se ha trabajado en clase al respecto. Podemos grabarlo en video recorriendo la cartulina, para exponerlo en clase y trabajar además con las habilidades informáticas. Pueden hacer dibujos alusivos y maquetarlo para exponerlo en clase.

El docente guiará a los estudiantes en la decisión respecto a qué apartados deberán incluirse en el mapa o esquema. Dentro de cada equipo-base se repartirán las distintas partes del mapa o esquema, de modo que cada estudiante deberá traer pensado de su casa (o hará en clase de forma individual o por parejas) la parte que le ha tocado. Después pondrán en común la parte que ha preparado cada uno, y repasarán la coherencia del mapa o del esquema que resulte. El grupo aporta los cambios necesarios y lo retocarán antes de darlo por bueno y, finalmente harán una copia para cada uno, para que les sirva como material de estudio. Si es una grabación pueden compartirlo o subirlo a un blog.

4.4.4.2.3 Los cuatro sabios

Conseguir que se produzca una interacción mutua entre todo el alumnado que mejore las posibilidades de aprendizaje y generalice los aprendizajes en todo el grupo.

El docente selecciona a cuatro estudiantes de la clase que dominen un determinado tema, habilidad o procedimiento (que son “sabios” en una determinada cosa). Se les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus compañeros de clase. Un día se organiza una sesión, en cuya primera fase un miembro de cada equipo-base (que están formados por cuatro estudiantes) deberá acudir a uno de los “cuatro sabios” para que le explique o le enseñe lo que después, en una segunda fase, él deberá explicar o enseñar al resto de sus compañeros del equipo-base. De esta manera, en cada equipo-base se intercambia lo que cada miembro, por separado, ha aprendido del “sabio” correspondiente.

Es importante que se vayan haciendo en actividades muy simples y se vaya complicando el nivel de dificultad.

4.4.4.2.4 Mesa rápida

Nos ayuda a repasar lo que estamos trabajando y propiciar que el grupo conozca lo que vamos aprendiendo con la ayuda de los compañeros y compañeras.

Según Pujolàs (2004) cada miembro del grupo debe ir diciendo la respuesta a la cuestión de forma rápida. Si no se sabe nada, se dice “paso”. Se hacen dos, tres o cuatro rondas según la dificultad de la pregunta y cada uno debe repetir lo dicho por el anterior si cree que es correcto. Cuando alguien cree que no es adecuado lo planteado por su compañero, dice la frase “levanto respuesta”. Pasamos a leer, se vuelve a tapar y se comienzan los ciclos de intervenciones. Después, con la estructura de Cabezas Numeradas se expone la respuesta correcta al resto del grupo.

4.4.4.2.5 Entrevista en tres pasos

El objetivo que se pretende es que cada alumno sea consciente de lo que sabe y pueda transmitirlo a otras personas. Para ello el equipo-base se divide en dos parejas, trabajando en tres fases. La fase primera en la que uno de la pareja pregunta al otro lo que, él mismo, no sabe sobre el tema o conceptos que se van a trabajar. Anota lo que ha aprendido de su compañero y también lo que no sabe contestar. En la segunda fase, el otro compañero pregunta al primero todo lo que no sabe sobre el tema. Debe observar que lo que el compañero le ha preguntado y él no ha sabido no es necesario preguntarlo. En la tercera fase se une el equipo base y se hace el mismo proceso anterior, comprobamos los resultados y el resultado grupal se expone al resto del grupo clase.

4.4.4.3 Para debatir y consensuar

4.4.4.3.1 Grupo nominal

Esta dinámica de grupo nos ayuda a detectar los intereses del grupo clase. Cada estudiante puntúa, por orden de preferencia, los aspectos que más le interesan de un tema del 1, 2, 3... por orden de preferencia, poniendo un 1 al aspecto que más le interesa, un 2 al que le interesaría en segundo lugar y así sucesivamente. Más tarde se ponen en común estas puntuaciones y el ítem que obtiene una puntuación más baja es el que más interesa a toda la clase. De esta manera es el tema elegido para el debate o trabajo que se pueda realizar.

4.4.4.3.2 Los pares discuten

Poner en debate la solución a una pregunta buscando una solución común teniendo dos diferentes fuentes de información. El profesor plantea una pregunta y los miembros de la pareja buscan en dos fuentes diferentes la solución. A la señal del profesorado debaten durante el tiempo fijado (en función de la dificultad del tema) y exponen la solución mutua al resto del equipo.

4.4.4.3.3 ¿En qué nos parecemos?

Construir grupo/clase buscando la comunicación con el alumnado. Se plantea un tema o pregunta con varias opciones de elección (dos, tres, cuatro, cinco, seis,..). Podemos buscar cualquier tema: la música, deportes, cine, área de clase, dilemas o curiosidades...

Se forman los grupos en función de la opción elegida. Los grupos no tienen por qué ser equiparables en número. En cada grupo se hace la dinámica del folio giratorio (explicada anteriormente), en el folio que gira cada persona escribe una frase explicativa del porqué ha elegido esa opción o ese tema. Se leen todas y se eligen los argumentos que convencen a la mayoría del grupo. El responsable del grupo expone sus razones a los otros grupos y así se va pasando por todas las diferentes opciones que se habían propuesto con el fin de que podamos escuchar las razones

4.4.4.3.4 Páginas amarillas

Crea un listado, simulando a las Páginas amarillas, para propiciar las interacciones entre los miembros del grupo. Cada estudiante realiza un anuncio sobre algo que puede enseñar a los demás: canciones, juegos, bailes, poesía... mostrando sus mejores habilidades. Pretende crear grupo y es muy útil para realizar los agrupamientos además de creativa y visual.

Una vez decidido el contenido de su “anuncio”, cada estudiante deberá confeccionarlo con los datos siguientes:

- El título del servicio que ofrece
- Una descripción de este servicio
- Un pequeño dibujo o ilustración
- El nombre del estudiante que ofrece el servicio. Con estos pequeños anuncios ordenados alfabéticamente se confeccionará una especie de Guía de Servicios de la clase. El/la profesor/a podrá reservar una sesión de clase, de vez en cuando, para que los alumnos pidan a algún/a compañero/a uno de los servicios que ofrecen en la guía.

4.4.4.3.5 Mapa conceptual mudo

El mapa conceptual pretende completar un mapa de contenidos aportado por el profesor con materiales de investigación y preguntas sencillas.

Al empezar un tema nuevo, como actividad inicial, el profesor puede hacer reflexionar a los alumnos sobre qué les gustaría saber o aprender, aspectos del tema sobre el que les gustaría profundizar. Después lo ponen en común y deciden algunos aspectos comunes o cuestiones que interesan a toda la clase. Elegidos los temas los grupos se ponen a trabajar.

4.4.4.3.6 Tareas puzle

Quizá una de las técnicas de cooperativo más recurrentes, por su utilidad en la resolución de tareas sencillas al modo del puzle cooperativo. La clase, una vez dividida en grupos queda asignada también una tarea de forma individual a cada miembro del grupo. Tras unos minutos para ejecutarla se reúne con el llamado “grupo de expertos” que tendrán la misma parte de la tarea asignada, tras la reunión cada experto vuelve a su grupo y organiza el puzle de contenidos.

4.5 El aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (PBL) es una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que se resalta la importancia tanto de la adquisición de conocimientos como el desarrollo de las habilidades y actitudes adecuadas para el correcto desarrollo del alumno. Ya hemos mencionado cómo se establece en el uso y el desarrollo de la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor la necesidad de que el alumno se enfrente a los problemas reales de la vida. Señala Del Pozo (2009: 122) que estos problemas a los que nos enfrentamos son inherentes en nuestras vidas, de modo que necesitamos estrategias adecuadas para ayudar a nuestros alumnos a identificarlos. No solo eso, sino que además el aprendizaje basado en problemas repercute en la obtención de información y a alcanzar el éxito en muchas de las metas propuestas.

Así, el PBL es una propuesta pedagógica en la que se presenta a los alumnos un problema de la vida real iniciando un proceso de investigación que les llevará a buscar posibles soluciones a la situación planteada. El profesor planea y diseña el análisis y la resolución del problema para lograr unos objetivos concretos de aprendizaje.

El proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema ha de conseguir que aprendan los contenidos de la materia y que elaboren un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje. El PBL facilita también el aprendizaje cooperativo, las

actividades de síntesis y análisis de la información compartida, así como que permanezcan comprometidos con sus procesos de aprendizaje.

Por todo esto, el PBL incluye el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje; no es algo adicional sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender. Esta metodología busca que el alumno comprenda e interiorice la respuesta de los problemas, abordando aspectos de distinta categoría. El PBL debe proporcionar una experiencia auténtica que proporcione la adquisición de conocimiento y habilidades necesarias para la vida, un planteamiento defendido en esta línea de investigación. El aprendizaje debe plantearse en contacto con la realidad de los alumnos, que conecte con su mundo y con sus experiencias reales favoreciendo además la interdisciplinariedad.

4.5.1 Orígenes y características del aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas se aplica por primera vez y se desarrolla en la escuela de Medicina en la Universidad de *Case Western Reserve* en los Estados Unidos, a principios de la década de los años 50. Señala Del Pozo (2009: 119) que la Universidad *McMaster* situada en Hamilton, Ontario, Canadá introduce el PBL⁵⁸ en 1969, también en el ámbito de la Medicina bajo la supervisión de Howard Barrows. Fue *Mercer University*, en los Estados Unidos, la Universidad que siguió un aprendizaje basado en problemas a principios de los 80, mientras que a finales de los 80 lo hizo la Universidad de Harvard. Se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad médica, dándole la vuelta a un currículo repetitivo y memorístico de temas y contenidos, de exposiciones magistrales del maestro. El cambio consiguió mayor integración y conexión de los temas con la situación real, confluyendo distintas áreas de aprendizaje.

Las características principales del PBL son las siguientes:

⁵⁸ Véase *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*. Editorial Trillas-Eduforma, en él se puede profundizar sobre esta metodología ya tan extendida.

1. *Fomenta en el alumno una actitud positiva hacia el aprendizaje.* Los alumnos han de tener motivación y e interés por aprender. Como hemos mencionado en líneas anteriores, los alumnos han cambiado la forma de aprender, el uso de plataformas digitales, los videojuegos... esto les sitúa en un desarrollo activo y en la necesidad de actuar en las clases, dejando de ser receptores pasivos que escuchan una lección. El problema en el PBL actúa como detonador e inicia un proceso donde ellos son interactivos al igual que lo son en los videojuegos. Con este método se trabaja también la autonomía del estudiante y sus manera de trabajar. El alumno, por la dinámica del método, puede también aprender los contenidos y la propia experiencia del trabajo.
2. *El PBL elimina la transferencia pasiva de información.* De esta manera toda información que se vierte en el grupo que desarrolla el PBL es buscada o aportada o generada por el mismo grupo. Una vez que los miembros del grupo detectan el problema inestigan sobre qué hacer para solucionarlo, se reparten las tareas de búsqueda de información. De esta búsqueda de información entra en juego la habilidad y capacidad de decidir qué información es relevante, determinar dónde se puede localizar y qué pasos seguir para acceder a ella.
3. *El PBL es un método de trabajo activo.* Todos los alumnos participan activamente en la construcción de sus conocimiento, desde el primer día que se plantea el problema hasta la presentación y la solución del mismo. Constantemente discuten, analizan, revisan, analizan, proponen ideas... Esto constituye una actividad muy dinámica y productiva donde el alumno es el centro del proceso de aprendizaje, donde el alumno se pone a prueba.
4. *El método se orienta a la solución de problemas cercanos al alumno.* El diseño de los problemas es generado por los profesores cooperativamente. Puede realizarse a partir del tema que se está trabajando en clase. El profesor se plantea unos objetivos o metas de comprensión y a partir de este momento se diseña un problema que sea motivador y cercano para el

alumno. Señala Del Pozo (2009: 123) que es importante no aportar demasiada información para exigir y generar la búsqueda por parte de los alumnos. En el proceso del desarrollo del PBL los alumnos pueden descubrir que donde creían que estaba el problema no lo está, lo que influye en la modificación del foco de la investigación ya que una situación problemática es cambiante y puede tener varias soluciones.

5. *El PBL es un método que estimula el trabajo cooperativo.* El PBL propicia el trabajo en equipo ya que solucionar un problema individualmente es más difícil. El aprendizaje cooperativo facilita, por lo tanto, la implicación de todos los alumnos y que los alumnos actúen sobre su propio aprendizaje. Los alumnos descubren que la cooperación es necesaria para abordar los problemas de manera eficiente. Si el grupo no coopera el aprendizaje no avanza.

6. *El maestro se convierte en un guía o tutor del aprendizaje.* El maestro cobra el papel de ayudante o guía en la reflexión, ayuda a identificar las necesidades de información que pueden surgir, se sitúa como el motivador del trabajo hasta que los alumnos alcancen las metas de comprensión. El profesor debe estar en constante observación y así asegurarse que el grupo no pierde de vista el objetivo e identifica los temas importantes para solucionar el problema. De esta manera, la retroalimentación por parte del docente es fundamental, debe realizarse regularmente y es plena responsabilidad del profesor. Su propósito es descriptivo, identificando todas las mejoras posibles y áreas de investigación posibles.

Mostramos un ejemplo de tabla de observación que el docente puede emplear:

GRUPOS FORMALES	Fecha_____	Fecha_____	Fecha_____	Fecha_____
	Qué saben el problema/Qué necesitab saber	Mapa mental con el reparto de tareas y búsqueda de recursos	Cada miembro del grupo ha de traer la información asignada	Realización de powerpoint

GRUPO 1	Buen ritmo de trabajo. Están interesados, les cuesta definir con exactitud qué es lo que necesitan saber	Buen ritmo de trabajo. Hay un reparto equitativo de las tareas.	Ok	Buen ritmo de trabajo. Buscan recursos nuevos para introducir en la presentación.
GRUPO 2	Buen ritmo de trabajo. Definen bien lo que necesitan saber.
GRUPO 3
GRUPO 4		

4.5.2 Objetivos del PBL

Señala Del Pozo (2009: 123) que el PBL busca el desarrollo integral de los alumnos junto a la adquisición de conocimientos propios de los contenidos con la adquisición de habilidades, actitudes y valores con estos objetivos fundamentales:

1. Ayudar al alumno a ser autónomo y sentirse responsable de su aprendizaje.
2. Desarrollar una base de conocimiento relevante, caracterizada por su profundidad y flexibilidad.
3. Desarrollar habilidades para la evaluación crítica de los conocimientos adquiridos y la adquisición de nuevos conocimientos, con un compromiso de aprendizaje de por vida.
4. Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales.
5. Involucrar al alumno en un reto, problema, situación o tarea con iniciativa y entusiasmo.
6. Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integrada y flexible.
7. Orientar la falta de conocimiento y habilidades de manera eficaz y eficiente hacia la búsqueda de la mejora.
8. Estimular el desarrollo del sentido de cooperación como miembro de equipo, así alcanzar una meta común.

4.5.3 Diseño y uso de problemas en un PBL

El uso de la metodología del aprendizaje basado en problemas requiere, como no podía ser de otra manera, del planteamiento del problema. En su diseño se debe tener en cuenta el interés del alumno, que sea un reto para el alumno y que vea en él un nuevo aprendizaje. Debe de estar relacionado con los objetivos del curso y las metas de comprensión del tema que se quiere estudiar. Como ya hemos señalado otras veces, el problema ha de ser cercano al interés del alumnos, a su realidad rompiendo la distancia entre la escuela y la vida.

Los problemas deben llevar a los alumnos a buscar información lógica y fundamentada para poder tomar decisiones o emitir juicios. Los problemas o las situaciones deben ayudar a los alumnos a definir qué suposiciones son necesarias y por qué, qué información es relevante y qué pasos y procedimientos son necesarios para resolver el problema.

El profesor puede ayudarse de preguntas al inicio del problema para suscitar el interés de los alumnos, preguntas abiertas proclives al debate y unidas al aprendizaje previo, pueden ser interesantes los temas controvertidos que llamen su interés y despierten opiniones diversas. Así, el interés será mayor si el problema está formado por ideas que ya conocen. En este proceso señala Del Pozo (2009) desarrollan la competencia de aprender a aprender y así entienden el aprendizaje como un todo y no como algo fragmentado, además desarrollan el pensamiento sistémico para resolver y enfrentarse a nuevas situaciones en la vida. Por todo esto, en el planteamiento del problema es importante hacer constar estos aspectos:

1. La descripción y el enunciado del problema.
2. Los recursos de que se dispone para resolver el problema.
3. Las indicaciones de cómo se han de presentar las soluciones.
4. Los objetivos o metas de comprensión.
5. La temporalización.
6. Los criterios de evaluación y rúbricas.

Podemos entregar la siguiente plantilla del PBL a los alumnos:

MATERIA
NIVEL
ENUNCIADO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA
RECURSOS
PRESENTACIÓN DE LAS SOLUCIONES
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE
TEMPORALIZACIÓN

4.5.4 Proceso en el PBL

Los pasos que podemos seguir en la realización del PBL son los siguientes:

1. *Se presenta y clarifica el problema.* Es importante contextualizar la situación en la que vamos a enclavar el problema. Después de su presentación, el profesor debe asegurarse de que todos los grupos sean capaces de explicar claramente cuál es el problema y el contexto en el que aparece.
2. *Se crea un cuadro señalando qué saben del problema y qué necesitan para resolverlo.* Puede responder a estas preguntas: ¿qué sabéis del problema?, ¿qué necesitáis saber para resolverlo? Es importante conectar con lo que ya saben de las cosas, ejercitando el aprendizaje significativo. El proceso de aprendizaje es global y continuo ya que no parten de cero. De ahí la importancia de plantearse qué conocimientos tienen o qué desconocen para llegar a una solución.

3. *Los alumnos trabajan cooperativamente la responsabilidad individual.* Debe repartirse las tareas y decidir dónde van a buscar la información. Pueden presentar un mapa mental con la asignación de tareas para que el profesor pueda hacer el seguimiento.
4. *Los alumnos buscan, organizan, analizan e interpretan.* Incluye la preparación de la presentación del trabajo.
5. *Puesta en común de los resultados de la búsqueda.* Es la fase o paso en el que los componentes del grupo pueden compartir los conocimientos y empezar a avanzar todos juntos en la resolución del problema. Cada miembro presenta a su compañeros el resultado de su búsqueda, información importante, novedades...
6. *Aplicar los nuevos conocimientos a la situación o el problema planteado.* Una vez realizadas todas las aportaciones de los grupos, el grupo ha de observar si tiene todas las respuestas a las preguntas planteadas. En el caso de que alguna pregunta haya quedado sin resolver vuelven a hacer un reparto de tareas y buscar la información que falta.
7. *Desarrollo del producto final.* En un PBL es muy importante que materialicen el producto final que tendrán que presentar a toda la clase. Deben de decidir cómo van a presentar el producto final.
8. *Presentación oral del producto final.* En su exposición pueden explicar la información recabada, los recursos utilizados, los pasos seguidos, las dificultades encontradas y las conclusiones argumentándolas convenientemente.
9. *Diario reflexivo.* El diario aporta una herramienta de autoevaluación muy importante. Consiste en relatar secuenciadamente el análisis de lo realizado. Se trata de un documento que permite la metacognición, toma la propia experiencia como práctica formativa. Podemos realizar estas preguntas para que se reflexione: ¿qué hemos hecho?, ¿cómo lo hemos hecho?, ¿qué hemos aprendido? El diario puede realizarse al día y ser individual o colectivo.

10. *Evaluación del trabajo individual.* El propósito es promover al alumno de retroalimentación específica de sus fortalezas y debilidades, así puede aprovechar posibilidades y rectificar las deficiencias identificadas. Para llevara cabo esta evaluación se puede hacer al alumno una tabla con varios ítems que el profesor considere importantes. Puntuación que abarcaría del 0 al 10 de cada miembro del grupo, se puede incluir una preguntas que ayuden a la reflexión.

Esta tabla que se muestra a continuación es un ejemplo de evaluación de los miembros del grupo:

Acepta el reparto de tareas	Alumno _____	Alumno _____	Alumno _____
			—
Es responsable de la tarea asignada			
Participa en las discusiones del grupo aportando ideas, clarificando...			
Escucha activamente a los demás			
Acepta las opiniones del resto del grupo			
Es respetuoso y no entorpece el trabajo del grupo			
Anima apoya y facilita el trabajo del resto de los compañeros			
Preguntas guía	¿Qué he aportado al grupo? ¿Qué errores he cometido?	¿De qué podemos estar orgullosos? ¿Qué errores hemos cometido como grupo?	¿Qué pediría a los miembros del grupo en el próximo PBL?

4.6 Aprendizaje y servicio.

El aprendizaje y servicio es otra de las metodología que se insertan en las actividades propuestas para la mejora del desarrollo de la asignatura de Lengua y Literatura. El desarrollo de

la competencia por el espíritu cívico hace indiscutible el aprendizaje y servicio⁵⁹. La inclusión de alumnos más comprometidos y solidarios en consonancia con el aprendizaje es una demanda de la sociedad actual. Así, el aprendizaje y servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje con servicio a la comunidad en un proyecto bien articulado y planificado. Veamos las características principales que señala Monserrat del Pozo (2009: 168-169):

1. El aprendizaje y servicio es una metodología activa y de colaboración.
2. Relaciona e integra los objetivos curriculares con los objetivos de servicio.
3. Está centrada en el alumno que es el protagonista del aprendizaje y del servicio que realiza.
4. Es real en cuanto que detecta necesidades reales, necesidades sociales concretas.
5. Es una pedagogía de la experiencia que reúne la participación, el trabajo cooperativo, la reflexión y la actuación.
6. Promueve el trabajo en la colaboración con los alumnos y las entidades sociales.
7. Exige reflexión.
8. Ofrece diferentes tipos de colaboración: requiere el trabajo cooperativo para llevar a cabo las actividades para aprendizaje y servicio con las personas que requieren ese servicio. Exige reflexión ya que toda acción que se realice ha de saberse por qué se hace, para quién se hace. Es la reflexión la que hace significativo el proceso.

4.6.1 Fundamentos del aprendizaje y servicio.

El aprendizaje y servicio recibe sus fundamentos teóricos del aprendizaje experimental propuesto por J. Dewey que afirma que el conocimiento se crea a través de la transformación que crea la experiencia. El constructivismo social que fundamenta el aprendizaje y servicio pone

⁵⁹ Véase los trabajos realizados en este ámbito por Roser Batlle, pedagoga y especialista en aprendizaje y servicio, en su blog, además de en los numerosos artículos publicados, nos muestra la potencialidad y la eficacia de aprender ayudando a los demás <https://roserbatlle.net> (última visita, 09/07/17).

el énfasis en el papel del profesor como guía y facilitador del aprendizaje. La experiencia y la vivencia del alumno como protagonista del aprendizaje fue desarrollada y argumentada en la teoría de la Pirámide expuesta por el *Nacional Training Laboratory* de la Universidad de Ohio que adjudica el 75% del éxito del aprendizaje a la puesta en práctica del mismo.

4.6.1.1 Objetivos y funcionamiento del aprendizaje y servicio.

El aprendizaje y servicio comparte unos objetivos principales para la educación que señala Del Pozo (2009: 168) y que pasamos a exponer:

1. Aumentar y mejorar la calidad de los aprendizajes establecidos en los contenidos curriculares, siempre manteniendo los niveles de exigencia académica.
2. Educar en valores, que se forman en el alumno a través de la reflexión personal que cada uno ha vivido en su experiencia de vida, en relación con las personas, acciones y contextos. El aprendizaje y servicio forma a los alumnos en la participación, la responsabilidad social, la capacidad de emprender y el respeto y la dignidad humana.
3. Explicitar servicio en un producto de calidad que significa una aportación para solucionar problemas reales.
4. Formar ciudadanos en la medida que promueve la participación responsable y activa, en un trabajo cooperativo que busca intereses sociales más que éxitos privados.

El aprendizaje y servicio busca integrar en los alumnos los conocimientos curriculares con practicas solidarias y de integración social en la vida de los alumnos. Para ello el profesor elige un tema curricular sobre el que los alumnos investigan o estudian, adquiriendo conocimientos y a la vez llevan a cabo una actividad de servicio a la comunidad o a la sociedad poniendo de manifiesto lo aprendido en clase.

En la puesta en práctica de sus conocimientos, adquieren una experiencia nueva, conocimientos que plantean interrogantes. Así, el aprendizaje y servicio inserta en la educación el papel del alumno como estudiante y como ciudadano. Ofrece la posibilidad de reconocer

dificultades, carencias y problemas que hay en su vida cotidiana o en una realidad más alejada, de esta manera el alumno puede actuar e intervenir tomando la acción como modo de aprendizaje. La implicación en los alumnos de Secundaria puede ayudar al crecimiento personal y académico siendo un aprendizaje más duradero y significativo.

Los contenidos transmitidos son conceptuales y procedimentales, ya que existe la búsqueda de diferentes estrategias para llevar a cabo lo aprendido en la teoría. El aprendizaje se produce en una fase previa en el aula donde se exponen los contenidos que más adelante van a llevar a la acción.

Monserrat Del Pozo (2009: 169) identifica tres momentos de aprendizaje:

1. Antes de realizarse el servicio los alumnos en el aula aprenden contenidos que les van a ser útiles para luego ponerlos en acción, ya que se trata de un aprendizaje sistemático y programado.
2. Durante el servicio, ya que es un aprendizaje vivo que llega al alumno mientras realiza la acción. Es un tiempo en el que se aprende y se reflexiona con el diálogo, con preguntas y experiencias, el aprendizaje es intenso aunque sea informal.
3. Después de haberlo realizado continúa el aprendizaje, ya que la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados sigue en movimiento y se observa un trabajo final de los alumnos en el que ponen en funcionamiento todo lo adquirido.

Reflejamos un esquema que puede servir de guía:

ESQUEMA PARA PREPARAR UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

1. Imaginar: de qué idea inicial se parte, esbozar el proyecto y título.

2. Preparar: finalidad, necesidad detectada, servicio previsto, ¿a qué asignaturas se vincula?, personas que lo van a llevar a cabo, ¿con qué entidad social?, problemas previsibles y soluciones

3. Realizar: ¿cómo presentarlo a los alumnos?, escuchar sus opiniones, actividades de aprendizaje, actividades de servicio, actividades de reflexión, de comunicación, celebración y evaluación.

4. Decidir: la posibilidad de llevarlo a cabo, ¿qué se necesita para iniciar el proyecto?, secuenciación del contenido del servicio.

PARTE III Proyecto y actividades para el desarrollo de la competencia literaria y el hábito lector

Capítulo 1. *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry y la educación en valores

Antoine de Saint-Exupéry nació en Lyon un 29 de junio de 1900, en el mismo año que Hans-Georg Gadamer, sus visiones del mundo y el contexto de entreguerras marcaron en ambos su trayectoria y la influencia en sus obras visión del mundo. Saint-Exupéry publicó *El principito* en New York en 1943⁶⁰ durante el exilio. Piloto de profesión, combatió en la segunda guerra mundial, un año después de la publicación de *El principito* murió.

Esta obra supuso en el panorama literario una incorporación de nuevos temas: la aviación, el desierto, los espacios vacíos, las estrellas y el universo. Un universo cargado de imaginación en una época en la que la aviación es una aventura (Aguilar, 2000: 172).

El principito alberga una característica especial que lo convierte en un texto para trabajar la competencia literaria y la introspección, pues alterna la acción novelesca con una mirada hacia el interior del ser humano, los vínculos y la amistad serán el hilo conductor.

No podemos aquí obviar las inquietudes que una vez manifestó el autor y que parecen reflejarse plenamente en la obra a manera de enseñanza. Dice así: *Je suis triste pour ma génération qui est vide de toute substance humaine...Je hais mon époque de toutes mes forces. L'homme y meurt de soif (Lettre au Général)*.⁶¹

Il faut retrouver le sens de la vie, encontrar el sentido a la vida es el eje de la estructura narrativa, en esa constante alternancia de acción e interioridad existencial. La trama se construye con una acción principal, el viaje de un niño que emprende una gran aventura en busca de

⁶⁰ Se ha consultado *El Principito* (bolsillo), Antoine de Saint-Exupéry Traducción: Bonifacio del Carril, Ediciones Salamandra, 2008.

⁶¹ "Estoy triste por mi generación que está vacía de toda sustancia humana... Odio mi época con todas mis fuerzas. El hombre muere ahí de sed.) "Lettre au general" Citado en *Le Petit Prince*, Paris: Gallimaid, S.F. (Edición integral anotada por Rudolf Strauch) 5.

amigos, de conocimiento y de sentido sin el saberlo⁶². Por otro lado, se complementa con los hallazgos que van apareciendo en su viaje que se van uniendo hasta hacer un argumento coherente que vislumbra una propuesta filosófica y humanista de la vida (cf. Aguilar, 2000: 173).

1.1 Argumento y estructura de *El principito*

Como bien es conocido, el relato se inicia con el encuentro de un piloto y un niño que cae del cielo y termina con la despedida de ambos en el mismo punto. El único personaje humano en el planeta tierra es el piloto quien va a conducir la narración. Entre ambos comienza una relación afectiva, una identificación entre ellos ya que el piloto reconoce en el niño su infancia y su niñez. Señala Rosa Aguilar (2000: 172) que se produce un efecto espejo en el que el piloto se ve reflejado. Por otro lado, se observa en el principito su espíritu curioso, sus interrogaciones, su escucha atenta, cómo evalúa e interpreta la esencia humana y su comportamiento, decidiendo finalmente sobre lo que vale la pena y sobre lo que no.

En *El principito* se mantiene una contraposición elemental entre su fragilidad y fortaleza por las decisiones a las que se ve abocado a tomar. Destacamos varias características que extraídas de esta novela podemos trabajar en clase: el coraje de emprender una búsqueda, de explorar otros territorios o salir de la zona de confort, lo cual observamos en el alejamiento del principito de su rosa. Es un niño ávido de conocimiento, con una lógica sana y propia de los niños. Este estado natural del personaje rescata valores como la reflexión y la acción de búsqueda, la resolución de conflictos y la empatía. Emociones que trabajaremos en el desarrollo de las actividades.

⁶² Este hilo conductor es muy propicio para trabajar la lectura con la vinculación de otros temas transversales y valores como la amistad que en 1º de ESO (curso para el que hemos elegido esta obra) se sitúa como una preocupación propia del desarrollo y el inicio de la adolescencia.

1.2 Un universo fantástico

La narración, además de los temas de educación en valores que posee, está constituida también por un conjunto de elementos fantásticos. Se observa que, la necesidad de resolver enigmas le lleva a realizar un viaje⁶³ lo que incluye en nuestra metodología el trabajo por resolución de problemas (PBL) justificado en apartados anteriores.

Esta necesidad de saber hace que el personaje se mueva por distintos espacios, desplazándose de un planeta a otro sin exponerse el trayecto, ni la duración, ni el medio. Señala Rosa Aguilar en su estudio (2000) cómo el lector acepta estas desinformaciones como parte del juego, un juego fantástico de omisiones lógico-causales que “cautivó a los franceses en su momento, ese trascender la realidad cotidiana con una propuesta lúdica transgresora de la lógica ordinaria” (p. 174).

Cada episodio es una etapa distinta del viaje y supone cada una de ellas un encuentro con algunas cuestiones esenciales para el ser humano. Puede tratarse de un enfrentamiento de lógicas opuestas que reflejen el mundo de adulto y el del niño. En el primer encuentro se analiza la empatía del piloto, su escucha e interés por conocer al niño aunque él no responde a sus preguntas el piloto conforma una identidad que le ayuda a la identificación.

El segundo encuentro constituye un aparte importante de la estructura narrativa, se da en cada uno de los seis planetas que el principito visita. Se presenta un sujeto que actúa y El principito observa su actuación y cuestiona. Desde un punto de vista semántico contiene un análisis de la condición humana que evidencia cada uno de los seis personajes dotados de un valor simbólico, el rey, el vanidoso, el bebedor, el hombre de negocios y la sed de ambición el farolero (luz y conocimiento, quizá esperanza) y el sexto personaje, el geógrafo que articula la

⁶³ En este sentido se inscribe en el tópico literario del viaje iniciático, que ha recorrido la historia de las letras universales desde la Odisea de Homero y que tiene en nuestra historia literaria ejemplos tan excelsos como el *Lazarillo de Tormes* o el propio *Quijote*.

secuencia de los viajes con una nueva etapa de narración aconsejándole que visite la tierra. Después de cada encuentro y escucha se cierra el capítulo con una reflexión y evaluación de lo observado.

El principito en la tierra se encuentra en primer lugar con la serpiente, como referencia bíblica. Otros diálogos con flores y animales le brindan seguir avanzando en el conocimiento del hombre y su esencia. El punto culminante es el encuentro con el zorro al que identificamos tradicionalmente con cualidades como la inteligencia y la astucia. El zorro le proporciona el mayor de los secretos y la clave para la explicación de las cosas: solo con el corazón se puede ver y la importancia de crear vínculos. Principios que son un acervo actual y cultural.

El progreso y la evolución del protagonista le permiten ver las cualidades humanas. Cultivan cinco mil rosas a la vez, los hombres no saben lo que buscan y sin embargo lo que buscan podría estar en una sola rosa o en un poco de agua.

1.3 Una fina sátira

Sátira, y fantasía, poesía, ciencia, meditación y alegoría infantil en continua oposición ofreciendo una visión del ser humano desde la perspectiva de la naturaleza. En su estilo señala Rosa Aguilar (2000: 175) combinan múltiples recursos muy bien elaborados tras una apariencia simple. El punto de vista infantil y el lenguaje sencillo y espontáneo hacen que la sátira sea más sutil. También facilita la lectura y comprensión cercana que encierra una interpretación compleja y profunda que el profesor puede guiar con sus actividades y recursos.

Así, se alterna la dulzura de las palabras con la dureza crítica, la candidez con la profundidad, la belleza y el impacto en el lector. Destacan el uso de las prosopopeyas de animales y flores con características humanas, reflexiona y hablan (“Los hombres nunca se sabe

dónde encontrarlos, se los lleva el viento, no tienen raíces, eso les molesta mucho”).

De esa forma, el texto es el espacio propicio que funciona como receptáculo en el que la fusión de una multiplicidad de espacios convergentes, físicos e imaginarios aflora para crear una unidad de significación cuyo resultado es una propuesta edificante para el ser humano en busca de esencia vital. En ese sentido, *El principito*, texto que se ha convertido ya "en leyenda en la literatura francesa", traza una ruta filosófica muy particular e innovadora. Evidencia de ello es que algunos de los principios allí expuestos pasaron ya a formar parte de la memoria colectiva del pueblo francés y de los francófilos del planeta. Entre ellos obviamente sobresale: *L'essentiel est invisible pour les yeux! On ne voit bien qu'avec le cœur.* (Lo esencial es invisible para los ojos, solo se ve bien con el corazón) o *S'il te plait, apprivoise-moi!* (¡Por favor, domesticame!) *Apprivoiser*, adquiere aquí un nuevo significado: crear vínculos.

De esta manera, vamos adentrarnos en el conjunto de actividades propuestas para este estudio. Las actividades quedan separadas por cursos desde 1º de ESO hasta 4º y se engarzan en con el tratamiento de una emoción: la amistad y los valores humanos con la lectura de *El Principito*, el miedo y la intriga con la lectura de *Las lágrimas de Shiva*, la muerte y el dolor por un ser querido, con la lectura de *Las coplas a la muerte de su padre*, y la risa y la comicidad con la lectura de *Tres sombreros de copa*. La diversidad de los géneros tratados en estas actividades hace de este proyecto un trabajo rico y completo para fomentar tanto el hábito lector como los géneros literarios (novela, poesía y teatro) pasando por un conocimiento de distintos cánones (literatura universal, castellana o juvenil) y variedades diatópicas y diacrónicas (desde la novela francesa a la poesía castellana medieval y el teatro de posguerra). Todas ellas van acompañadas del material necesario o el espacio donde fuera pertinente desempeñarlas. Una guía práctica para el docente y el alumno con la capacidad de la versatilidad y la ampliación con los organizadores y tablas expuestas en la parte II de este trabajo. Cada actividad es susceptible de cambio y/o modificación según el grupo en el que pudieran ser realizadas.

PLANTILLAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

1.3.1 N° 1 ¿Amar o querer?

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i>⁶⁴. Curso: 1º ESO N° 1 ¿Amar o querer?
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura El amor y la amistad
Objetivos generales	
Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i> , de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se pueden trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad: la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.	
Objetivos específicos	

⁶⁴ Los fragmentos que a partir de aquí se aportan de la obra *El Principito* han sido seleccionados de un archivo de dominio público en la siguiente página <http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf> (última visita 22 de mayo de 2017). Este mismo enlace se puede facilitar a los alumnos para que en los grupos tengan acceso a la obra completa. Podemos contar con varios ejemplares en libro en el aula para el uso y manipulación de distintos ejemplares que existen en el mercado, ilustrados, libro móvil, etc. Sin embargo, facilitar también los fragmentos fotocopiados o la lectura PDF abarata la actividad, ya que no todos los alumnos pueden adquirir todos los libros propuestos por cuestiones económicas.

- Trabajar la empatía y el compañerismo
- Conocer obras de la literatura universal
- Conocer las características del diálogo
- Investigar sobre el lenguaje no verbal
- Trabajar en equipo
- Fomentar la imaginación y la lectura
- Educar en valores
- Dinamizar la resolución de conflictos en el aula con el apoyo de textos

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales y escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica el diálogo y sus características
	4. Escucha activamente y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	3. Identifica emociones propias
	4. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>
Competencia de interacción	1. Reconoce la realidad que le rodean

con el mundo físico	2. Conoce su propia realidad y la del aula	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos Grupo clase para la dinámica de las flores	Una sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fotocopias 2. Flores 3. Pantalla digital 4. Cuaderno 5. Diario reflexivo
Rutina empleada⁶⁵: Ve, pienso, me pregunto Presente/pasado/futuro		
Organizador gráfico		
<p>¿Que es lo que observas?</p> <p>¿Que es lo que piensas que significa?</p> <p>¿Que te preguntas?</p>		
<p>PASADO PRESENTE FUTURO</p>		
Recursos audiovisuales o digitales:		

⁶⁵ El conjunto de organizadores realizados por el equipo de innovación "Profesores en acción" de Escuelas católicas se encuentran agrupados en la parte de anexos. Son un material adaptable a cada tipo de actividad. Se ofrecen aquí como una propuesta de realización flexible y variable que se engrana al conjunto de microactividades.

<https://www.youtube.com/watch?v=UUYcSwUYOpE>

Orientaciones para el alumno

FICHA 1 : LECTURA COMPRENSIVA.

1. Lee atentamente este fragmento de *El principito*. ¿Qué personajes aparecen?
2. ¿Qué relación existe entre ellos? ¿Se quieren? ¿Por qué?
3. ¿Qué diferencias existen entre amar y querer?
4. ¿Es el amor posesión?
5. ¿Qué quiere decir que cada ser humano es un universo?
6. Anota todas las respuestas en tu cuaderno.

FICHA 2: DINÁMICA DE LA AMISTAD Y EMPATÍA.

PROCESO.

1. Se inicia la actividad con un diálogo, podemos usar la lluvia de ideas o la rutina veo pienso y me pregunto sobre el tema del respeto a los demás... Para ello, se pide a los alumnos que comenten las siguientes afirmaciones y añadan otras. Las respuestas se realizarán de forma oral y trabajando el registro formal en lo que queramos expresar.

Respetamos a los demás cuando:

1. *Llamamos a los compañeros por su nombre y no por el mote.*
2. *Escuchamos sin interrumpir.*

3. *No empujamos por los pasillos.*
 4. *Sabemos guardar un secreto.*
 5. *Valoramos la forma de ser de cada uno.*
2. Nos colocaremos toda la clase formando un círculo. Daremos una flor a cada compañero que más apreciemos hasta un número de cinco flores. Debe ser entregada a los compañeros que creamos que más respeto muestran por los demás. No se trata de una votación, sino de una toma de conciencia sobre quiénes actúan habitualmente respetando a los otros.

Las normas de intercambio son:

1. *Ha de hacerse en silencio absoluto.*
2. *Nadie puede pedir que le den una flor.*
3. *Hay que repartir las cinco flores.*
4. *Se pueden entregar más de una flor a la misma persona (incluso todos).*

Terminado el intercambio, se da paso a un diálogo sobre la experiencia vivida. Algunas cuestiones que pueden ayudar para esto serán la rutina pasado/presente/futuro:

1. ¿Cómo te has sentido al recibir las flores?
2. ¿Te ha costado decidir a quién se las dabas?
3. ¿Por quién te has decidido y por qué?
4. ¿Cómo podemos ayudarnos para respetarnos más los unos a los otros? Con esta

actividad se persigue que el grupo tome conciencia de quiénes son los compañeros y sentirse valorados.

TEXTO *El Principito.*

“Te amo - dijo el Principito. Yo también te quiero - dijo la Rosa. No es lo mismo - respondió él... Querer es tomar posesión de algo, de alguien.

Es buscar en los demás eso que llena las expectativas personales de afecto, de compañía...

Querer es hacer nuestro lo que no nos pertenece, es adueñarnos o desear algo para completarnos, porque en algún punto nos reconocemos carentes.

Querer es esperar, es apegarse a las cosas y a las personas desde nuestras necesidades. Entonces, cuando no tenemos reciprocidad hay sufrimiento.

Cuando el “bien” querido no nos corresponde, nos sentimos frustrados y decepcionados. Si quiero a alguien, tengo expectativas, espero algo.

Si la otra persona no me da lo que espero, sufro. El problema es que hay una mayor probabilidad de que la otra persona tenga otras motivaciones, pues todos somos muy diferentes.

Cada ser humano es un universo.

Amar es desear lo mejor para el otro, aun cuando tenga motivaciones muy distintas.

Amar es permitir que seas feliz, aun cuando tu camino sea diferente al mío.

Es un sentimiento desinteresado que nace en un donarse, es darse por completo desde el corazón.

Por esto, el amor nunca será causa de sufrimiento.

Cuando una persona dice que ha sufrido por amor, en realidad ha sufrido por querer, no por amar. Se sufre por apegos. Si realmente se ama, no puede sufrir, pues nada ha esperado del otro.

Cuando amamos nos entregamos sin pedir nada a cambio, por el simple y puro placer de dar. Pero es cierto también que esta entrega, este darse, desinteresado, solo se da en el conocimiento. Solo podemos amar lo que conocemos, porque amar implica tirarse al vacío, confiar la vida y el alma. Y el alma no se indemniza.

Y conocerse es justamente saber de ti, de tus alegrías, de tu paz, pero también de tus enojos, de tus luchas, de tu error.

Porque el amor trasciende el enojo, la lucha, el error y no es solo para momentos de alegría. Amar es la confianza plena de que pase lo que pase vas a estar, no porque me debas nada, no con posesión egoísta, sino estar, en silenciosa compañía.

Amar es saber que no te cambia el tiempo, ni las tempestades, ni mis inviernos.

Amar es darte un lugar en mi corazón para que te quedes y saber que en el tuyo hay un lugar para mí. Dar amor no agota el amor, por el contrario, lo aumenta. La manera de devolver tanto amor, es abrir el corazón y dejarse amar. Ya entendí - dijo la Rosa. No lo entiendas, vívelo - dijo el Principito.”

- El Principito y la Rosa -

FICHA 3: LA REDACCIÓN Y EL DIÁLOGO

1. En el texto que hemos leído de el Principito aparece el modo elocutivo del diálogo
¿Qué características has observado? ¿Existen coloquialismos? ¿Cómo es el modo oracional?
2. En el círculo de clase para entregar la rosa hemos hablado y debatido sobre el respeto
¿Has tenido en cuenta que el lenguaje usado sea correcto? ¿Y tu lenguaje corporal?

Observa este video sobre el lenguaje no verbal:

<https://www.youtube.com/watch?v=UUYcSwUYOpE>

3. Reflexiona sobre tu propia intervención en el debate del círculo habiendo escuchado el documental sobre el lenguaje corporal. Realiza una reflexión en tu diario de clase sobre el tono, las causas y los gestos que has utilizado: Logros/ Dificultades/ Propuestas de mejora



Nota para el profesor. Evaluación

El curso de 1º ESO presenta numerosos problemas de autoestima, desorientación respecto a los sentimientos, la amistad... Resulta interesante trabajar desde los textos literarios los conceptos y los valores del respeto entre los amigos y la pareja, los libros son un buen punto de apoyo para esta educación de valores y la tutoría. La obra francesa ofrece una oportunidad de trabajar a competencia literaria y la educación en valores.

En este caso, la rosa simboliza el amor o la amistad de una forma sincera y especial, querer a los demás porque son únicos para nosotros, especiales y no igual a otros, Amar y respetar a los

demás y no confundir con posesión ni dependencia emocional.

Algunas de las dinámicas han sido consultadas con la psicóloga Adriana Ubago que trabaja estrechamente con centros de Educación Secundaria en La Rioja.

Evaluación. Usaremos el cuaderno reflexivo de forma individual, evaluaremos la dinámica mediante la observación.

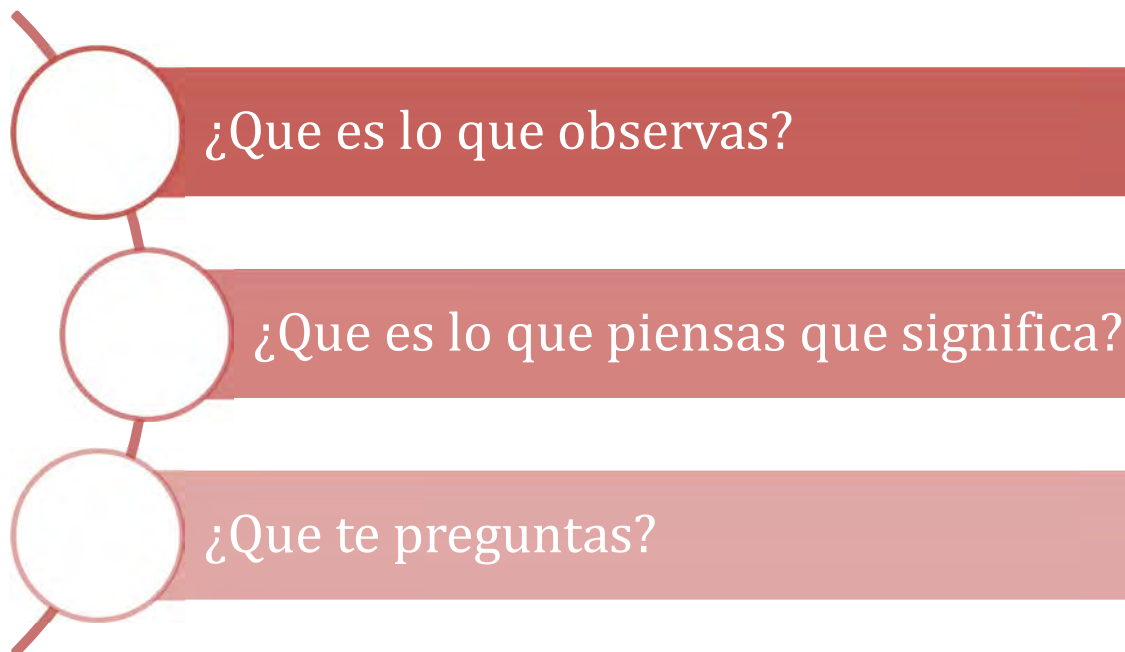
1.3.2 N° 2 El aviador. Nuestros padres

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . Curso: 1º ESO Nº 2 El aviador. Nuestros padres
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura El amor y la amistad
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad: la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender mediante el juego y la creatividad. • Desarrollar la competencia artística y la imaginación • Concretar el aprendizaje de la categoría gramatical del sustantivo • Fomentar la creación de palabras • Fomentar la lectura creativa unida a la enseñanza de valores • Profundizar en las relaciones padres-hijos 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos

	2. Conoce el significado de palabras y crea palabras nuevas	
	3. Practica la descripción a través de ejercicios plásticos y manuales	
	4. Escucha activamente y lectura en voz alta y juega en la interpretación de la lectura	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce distintas realidades que lo rodean	
	2. Conoce el mundo animal	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones. Lectura y creación del <i>monster-kit</i>	1. Juego Monster kit o crear uno para el aula. 2. Pinturas y materiales plástica

Rutina empleada: Veo, pienso, me pregunto.

Organizador gráfico



Recursos audiovisuales o digitales:

<http://monsterkit.hol.es>

Orientaciones para el alumno

FICHA 1

1. Leemos en voz alta el fragmento de el Principito, en él se nos relata su primer encuentro con el aviador.
2. ¿Qué le pide que dibuje?
3. ¿Por qué crees que no está de acuerdo con el primer dibujo que el aviador realiza?
4. Piensan los adultos de manera distinta a los niños. Intenta recordar una situación en la que tuviste un punto de vista distinto a tus padres o familia.
5. La caja simboliza la imaginación y la creatividad que tenemos. Vamos a ponerla

en práctica. Subraya 15 sustantivos del texto y cámbialos por palabras inventadas.

6. Hagamos realidad la petición de *El principito* y creemos y dibujemos un cordero-monster con el juego *Monster kit* de Manu Sánchez Montero (Web de referencia en el apartado de recursos audiovisuales).



CAPÍTULO II *El Principito*

Viví entonces solo, sin nadie con quien hablar en serio, hasta que sufrí una avería en el desierto del Sahara hace seis años. Algo se había roto en mi motor. Y como no tenía conmigo ni mecánico ni pasajeros, me dispuse a intentar lograr yo solo una reparación difícil. Era para mí una cuestión de vida o muerte. Apenas tenía agua para beber ocho días.

La primera noche me dormí entonces sobre la arena, a mil millas de cualquier lugar habitado. Estaba realmente más aislado que un naufrago sobre una balsa en medio del océano. Se imaginan entonces mi sorpresa, al amanecer, cuando una extraña vozcita me despertó. Decía:

- Por favor... ¡dibújame un cordero!

- Eh!

- Dibújame un cordero...

Me paré de un salto, como si hubiera sido alcanzado por un rayo. Me froté bien los ojos. Miré bien. Y vi un extraordinario hombrecito que me examinaba con seriedad. He aquí el mejor retrato que pude luego hacer de él. Pero mi dibujo, sin duda, es mucho menos encantador que el modelo. No es mi culpa. Había sido desalentado en mi carrera de pintor por las personas mayores, a la edad de seis años, y no había aprendido a dibujar más que las boas cerradas y las boas abiertas.

Miré entonces esta aparición con los ojos bien abiertos por la sorpresa. No olviden que me encontraba a mil millas de cualquier lugar habitado. Sin embargo mi hombrecito no me parecía ni perdido, ni muerto de cansancio, ni muerto de hambre, ni muerto de sed, ni muerto de miedo. No tenía para nada el aspecto de un niño perdido en medio del desierto, a mil millas de cualquier lugar habitado. Cuando logré finalmente hablar, le dije:

- Pero... ¿qué haces acá?

Y entonces me repitió, muy dulcemente, como una cosa muy seria:

- Por favor... dibújame un cordero...

Cuando el misterio es demasiado impresionante, no es posible desobedecer. Por absurdo que me pareciese a mil millas de todos los lugares habitados y en peligro de muerte, saqué de mi bolsillo una hoja de papel y una pluma. Pero entonces recordé que había estudiado sobre todo geografía, historia, matemática y gramática y le dije al hombrecito (con un poco de mal humor) que no sabía dibujar. Me respondió:

- No importa. Dibújame un cordero.

Como yo nunca había dibujado un cordero, rebíce para él uno de los dos únicos dibujos que sabía: el de la boa cerrada. Y quedé estupefacto al escuchar al hombrecito responderme:

- ¡No! ¡No! No quiero un elefante dentro de una boa. Una boa es muy peligrosa, y un elefante es muy voluminoso. En casa es todo pequeño. Necesito un cordero. Dibújame un cordero.

Entonces dibujé.



Miró con atención, y luego:

- ¡No! Este ya está muy enfermo. Hazme otro.

Yo dibujé:



Mi amigo sonrió amablemente, con indulgencia:

- Fíjate bien... no es un cordero, es un carnero. Tiene cuernos...

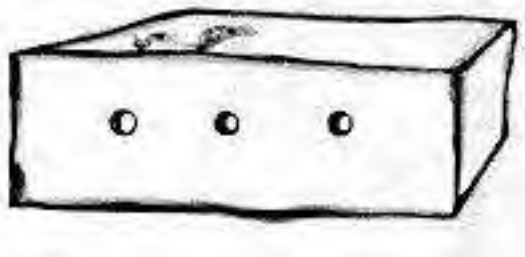
Rebíce entonces nuevamente mi dibujo:



Pero fue rechazado, como los anteriores:

- Este es demasiado viejo. Quiero un cordero que viva mucho tiempo.

Entonces, colmada la paciencia, como tenía apuro en comenzar a desarmar mi motor garabateé este dibujo.



Y le espeté:

- Esta es la caja. El cordero que quieres está adentro.

Pero me sorprendí mucho al ver que se iluminaba el rostro de mi joven juez:

- ¡Es exactamente así que lo quería! ¿Crees que este cordero necesite mucha hierba?

- ¿Por qué?

- Porque en casa es todo pequeño...

- Seguramente le alcanzará. Te di un cordero bien pequeño.

Inclinó la cabeza hacia el dibujo:

- No tan pequeño... ¡Mira! Se durmió...

Y fue así como conocí al principito.

Nota para el profesor. Evaluación

Con esta actividad fomentamos el hábito lector usando como herramienta intermediaria el juego. Un juego de mesa muy creativo que ayuda a potenciar la creatividad en la descripción mediante el uso de la plástica y la creación dinamizada por los materiales.

1.3.3 N° 3 El rey y el egoísmo

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . Curso: 1º ESO Nº 3 El rey y el egoísmo
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura Toma de conciencia
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad: la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el hábito lector unido a la educación en valores • Incluir la lectura de los textos periodísticos • Repasar los adjetivos y el vocabulario • Reflexionar sobre la avaricia y el poder 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Reconocer los adjetivos
	3. Incorporar textos periodísticos y de

	actualidad	
	4. Escucha activamente y lee en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria.	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce el contexto sociopolítico actual	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Textos fotocopiados 2. Cuaderno
Rutina empleada: Para la lectura del texto periodístico usaremos la rutina del puzle para dividir el texto en partes y la reunión de expertos.		
Quizá una de las técnicas de cooperativo más recurrentes, por su utilidad en la resolución de tareas sencillas al modo del puzle cooperativo. La clase, una vez dividida en grupos queda		

asignada también una tarea de forma individual a cada miembro del grupo. Tras unos minutos para ejecutarla se reúne con el llamado “grupo de expertos” que tendrán la misma parte de la tarea asignada, tras la reunión cada experto vuelve a su grupo y organiza el puzle de contenidos,

Recursos audiovisuales o digitales:

https://intereconomia.com/empresas/los-15-paises-totalitarios-mundo-20150202-0000?fb_comment_id=780918935321685_783848088362103

Orientaciones para el alumno

FICHA 1

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Responde a estas preguntas sobre el texto:

1. ¿Quién era el rey?
2. ¿Por qué pide el principito un amanecer?
3. ¿Qué distintos trabajos le ofrece el rey al principito?

INTERPRETACIÓN

1. ¿En cuántas partes dividirías la historia? Pon título a cada una de ella
2. Elige los adjetivos más adecuados para describir el comportamiento del rey:
 - Inteligente
 - Negativo

- Autoritario
- Servicial
- Noble
- Inflexible

3. ¿Qué enseñanza podemos extraer del comportamiento del rey?

4. En la lectura aparece la idea del monarca autoritario, ¿existen gobiernos totalitaristas en el mundo? Realiza una investigación al respecto. Haz una lista de los países y del gobernante que lo ocupa. Este artículo te puede ayudar a tu búsqueda:

https://intereconomia.com/empresas/los-15-paises-totalitarios-mundo-20150202-0000?fb_comment_id=780918935321685_783848088362103

Los 15 países más totalitarios del mundo.



2 FEBRERO, 2015 - 00:00. Intereconomía

"Mientras unos países tienen un concepto de la libertad muy próximo a la anarquía, otros hacen unos esfuerzos sobrehumanos por huir del libertinaje. Business Insider ha publicado una lista de las naciones más autoritarias del planeta, donde el estado es omnipotente, donde la fuerza del gobernante se encuentra por encima de todas las cosas.

Uno de los nominados es Bielorrusia. El motivo principal por el que ha pasado a engrosar esta lista es por su obsesión con aniquilar a la oposición. Los partidos disidentes están prohibidos en la Asamblea Nacional, su libertad de expresión absolutamente capada, reciben continuas amenazas, su presencia en televisión está completamente restringida y tienen vetado el acceso a buscar refugio en las oficinas.

Otro de los seleccionados es Somalia. Esta nación africana se caracteriza por un poder concentrado en una élite extremadamente reducida, a la cual casi ningún ciudadano puede acceder. Guinea Ecuatorial es otro miembro del mismo continente y al igual que Bielorrusia, destaca por el férreo control que el Gobierno ejerce sobre la oposición. Sudán del Sur, por su parte, tiene por fuerte su violencia y terror hacia las etnias consideradas como inferiores.

Hay más países africanos entre los quince fantásticos del autoritarismo, entre ellos Chad, África Central y Sudán. El primero resalta por su exacerbado control de todos los poderes. El económico, legislativo, político y judicial están atados y bien atados al mando de su caudillo. El segundo llama la atención por la opacidad de sus instituciones, por la ausencia clamorosa de cargos electos y por la militarización del mismo, donde las milicias rebeldes y las células vinculadas al estado se ametrallan sin cuartel. El tercero de este párrafo supone un clamor al cielo por su corrupción y fanatismo religioso. El poder económico está concentrado en minorías étnicas muy selectas y hay una prohibición terminante a profesar una religión que no sea el islam.

Poniendo el ojo en otros continentes, es preciso mencionar a Turkmenistán. Este país se caracteriza principalmente por su control sobre los medios de comunicación. Radio, televisión,

prensa en papel pertenecen al Gobierno y las páginas webs que no sean de su agrado tienen el acceso restringido. Cuba también tiene controlado lo mediático, sobresale por su comunismo patológico y por la violenta persecución a sus disidentes. Arabia Saudí, por su parte, brilla por su fanatismo religioso. La constitución está basada en la Sharia y el Corán, por lo que la amplia batería de prohibiciones emana de esta exaltación islámica.

Siría es otro de los territorios seleccionados. El motivo es el control que tiene sobre los civiles, a los que acostumbra a liquidar con armas químicas y bombas aéreas. Eritrea es conocido por dominar los medios de comunicación, por negar la libertad académica y religiosa a sus ciudadanos y por limitar su movilidad dentro del país.

Por otro lado, está China, que al igual que Cuba destaca por su comunismo patológico. El férreo control sobre las libertades políticas y académicas es la columna vertebral de este sistema. Corea del Norte es su primo hermano en este sentido".

TEXTO *El Principito.*

Se encontraba en la región de los asteroides 325, 326, 327, 328, 329 y 330. Empezó entonces por visitarlos para buscar en ellos una ocupación y para instruirse.

El primero estaba habitado por un rey. El rey estaba instalado, vestido de púrpura y armiño, sobre un trono muy simple y sin embargo majestuoso.

- Ab! He aquí un súbdito, - exclamó el rey cuando divisó al principito.

Y el principito se preguntó: "¿Cómo puede reconocerme si nunca me ha visto antes!"

No sabía que, para los reyes, el mundo está muy simplificado. Todos los hombres son súbditos.

- Acércate para que te vea mejor - le dijo el rey, que estaba muy orgulloso de ser rey para alguien.

El principito buscó con los ojos dónde sentarse, pero el planeta estaba todo cubierto por el magnífico manto de armiño. Permaneció entonces de pie, y como estaba cansado bostezó.

- Es contrario a la etiqueta bostezar en presencia de un rey - le dijo el monarca. Te lo prohíbo.

- No puedo evitarlo - respondió el principito muy confundido. - Hice un largo viaje y no he dormido...

- Entonces - le dijo el rey - te ordeno bostezar. No he visto a nadie bostezar desde hace años. Los bostezos son para mí una rareza. ¡Vamos! bostezca de nuevo. Es una orden.

- Me siento intimidado... ya no puedo... - dijo el principito todo colorado.

- ¡Hum! ¡Hum! - respondió el rey. - Entonces te... te ordeno bostezar unas veces y otras veces...

Balbuceaba un poco y parecía incómodo.

Porque el rey cuidaba especialmente que su autoridad fuera respetada. No toleraba la desobediencia. Era un monarca absoluto. Pero, como era muy bueno, impartía órdenes razonables.

"Si yo ordenara — decía habitualmente - si yo ordenara a un general convertirse en ave marina, y si el general no obedeciera, no sería la culpa del general. Sería mi culpa."

- ¿Me puedo sentar? - inquirió tímidamente el principito.

- Te ordeno que te sientes - le respondió el rey, que recogió majestuosamente un faldón de su manto de armiño.

Pero el principito estaba extrañado. El planeta era minúsculo. ¿Sobre qué podía reinar el rey?

- Majestad — le dijo... — le pido disculpas por interrogarlo...

- Te ordeno interrogarme — se apresuró a decir el rey.

- *Majestad... ¿sobre qué reina usted?*

- *Sobre todo – respondió el rey, con una gran simplicidad.*

- *¿Sobre todo?*

El rey con un gesto discreto señaló su planeta, los otros planetas y las estrellas.

- *¿Sobre todo eso? – dijo el principito.*

- *Sobre todo eso... - respondió el rey.*

Porque no sólo era un monarca absoluto sino que era un monarca universal.

- *¿Y las estrellas le obedecen?*

- *Por supuesto – le dijo el rey – Obedecen enseguida. No tolero la indisciplina.*

Semejante poder maravilló al principito. Si él mismo lo hubiera tenido, habría podido asistir, no a cuarenta y cuatro, sino a setenta y dos, o incluso a cien, o incluso a doscientas puestas de sol en el mismo día, ¡sin tener que correr nunca su silla! Y como se sentía un poco triste por el recuerdo de su pequeño planeta abandonado, se atrevió a solicitar una gracia al rey:

- *Quisiera ver una puesta de sol... Tenga la bondad... Ordénele al sol ocultarse...*

- *Si ordenara a un general volar de una flor a otra como una mariposa, o escribir una tragedia, o convertirse en ave marina, ¿y si el general no ejecutara la orden recibida, quién estaría en falta, él o yo?*

- *Sería usted - dijo con firmeza el principito.*

- *Exacto. Debe exigirse de cada uno lo que cada uno puede dar - prosiguió el rey. - La autoridad se fundamenta en primer lugar en la razón. Si ordenas a tu pueblo que se tire al mar, hará la revolución. Yo*

tengo el derecho de exigir obediencia porque mis órdenes son razonables.

- ¿Y mi puesta de sol? - recordó el principito, que nunca olvidaba una pregunta una vez que la había formulado.

- Tu puesta de sol, la tendrás. Yo la exigiré. Pero esperaré, con mi ciencia de gobernante, que las condiciones sean favorables.

- ¿Cuándo será eso? - se informó el principito.

- ¡Hem! ¡hem! — le respondió el rey, que consultó primero un gran calendario, - hem! hem! será a eso de... a eso de... ¡será esta tarde a eso de las siete horas cuarenta! Y ya verás cómo soy obedecido.

El principito bostezó. Echaba de menos su puesta de sol fallida. Y además ya se aburría un poco:

- No tengo más nada que hacer acá - le dijo al rey. - ¡Voy a seguir viaje!

- No te vayas - respondió el rey, que estaba tan orgulloso de tener un súbdito. - ¡No te vayas, te hago ministro!

- Ministro ¿de qué?

- De... ¡de justicia!

- Pero ¡no hay nadie para juzgar!

- No se sabe - le dijo el rey. - No di todavía la vuelta a mi reino. Soy muy viejo, no tengo lugar para una carroza y me cansa caminar.

- Oh! Pero yo ya vi - dijo el principito, que se inclinó para dar otro vistazo del otro lado del planeta. - No hay nadie allá tampoco...

- Te juzgarás entonces a ti mismo - le respondió el rey. - Es lo más difícil. Es mucho más difícil juzgarse a sí

mismo que juzgar al prójimo. Si logras juzgarte correctamente, es que eres un verdadero sabio.

- Yo - dijo el principito - me puedo juzgar a mí mismo en cualquier lado. No necesito vivir aquí.

- Hem! hem! – dijo el rey – creo que en algún lugar de mi planeta hay una vieja rata. La escucho por la noche. Podrás juzgar a esa vieja rata. La condenarás a muerte de vez en cuando. Así su vida dependerá de tu justicia. Pero la indultarás en cada ocasión para economizarla. No hay más que una.

- A mí – respondió el principito – no me gusta condenar a muerte, y creo que efectivamente me voy.

- No - dijo el rey.

Pero el principito, habiendo terminado sus preparativos, no quiso afligir al viejo monarca:

- Si Vuestra Majestad quisiera ser obedecida puntualmente, me podría dar una orden razonable. Podría ordenarme, por ejemplo, partir antes de un minuto. Me parece que las condiciones son favorables...

Como el rey no respondía nada, el principito titubeó primero y luego, con un suspiro, emprendió la partida.

- Te hago mi embajador - se apresuró a gritar el rey.

Tenía un gran aspecto de autoridad

Los adultos son muy extraños, se dijo a sí mismo el principito.

Nota para el profesor. Evaluación

Seguimos trabajando el hábito lector mediante la educación de valores. Hemos avanzado en las sesiones y nos proponemos ampliar el nivel de textos. Para ello no solo leeremos el capítulo de la obra seleccionada, más extenso que en las sesiones anteriores, sino que incluiremos un texto periodístico para completar el aprendizaje. El tema transversal es la reflexión sobre el abuso de poder y la intención de explorar otras realidades en este sentido en los países con abuso de

poder.

La evaluación será mediante la recogida de evidencias en una rúbrica de comprensión escrita y las actividades de los adjetivos en el cuaderno que pueden incluir en el portfolio⁶⁶ final.

⁶⁶ Incorporamos un capítulo de evaluación al final de las actividades aclarando el concepto de portfolio para el uso en la evaluación.

1.3.4 N° 4 El vanidoso y Narciso

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . Curso: 1º ESO Nº 4 El vanidoso y Narciso
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura La amistad y la humildad
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad: la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos sobre la cultura clásica • Reconocer actitudes en la tradición clásica • Profundizar en el mito de Narciso • Motivar la lectura trabajando el intertexto cultural • Motivar el lenguaje fotográfico 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras

	3. Practica la descripción científica literaria	
	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Relaciona, compara y contrasta ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce el mundo que lo rodea	
	2. Conoce el otras civilizaciones	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Material fotocopiable 2. Fotografías 3. Proyector 4. Cuaderno 5. Plantillas y organizadores gráficos
Rutina empleada: <i>Headlines</i> y Compara y contrasta		

El alumno debe escribir tres titulares para cada una de las fotos y reflexionar sobre ello.
Aportamos el organizador gráfico y las fotos como materiales.

<i>HEADLINES</i>	
1. Escribe un titular:	
2. Razona tu primer titular	3. Razona tu segundo titular
4. Escribe un nuevo titular:	
COMPARAR Y CONTRASTAR (ABIERTO)	
↓	↓
¿EN QUÉ SE PARECEN?	
¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN?	
CON RESPECTO A ...	
←	→
←	→
←	→
←	→
←	→
←	→
←	→
←	→
↓	↓
PATRONES DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	
↓	
CONCLUSIÓN O INTERPRETACIÓN	

Recursos audiovisuales o digitales:

Fotografías, imágenes.

Orientaciones para el alumno

FICHA 1

1. Observa estas imágenes ¿Qué tienen en común? ¿Qué cualidad identificas en ellas?
2. Escribe un titular para cada una de ellas imaginando que tienes que crear un reportaje.

Usa una plantilla que se aporta de la rutina *Headlines*.

FICHA 2

1. La primera de ellas hace referencia al mito de Narciso. Conoce su historia, lee con atención el mito. Lectura individual.
2. ¿Qué cualidades define al personaje? Aporta cinco adjetivos que lo definan

FICHA 3

1. Hemos leído en clase el libro de *El principito*. Vamos a recordar un fragmento, su encuentro con el vanidoso. Lee con atención y observa su conducta. Aporta cinco expresiones coloquiales o de jerga juvenil que defina su comportamiento.
2. Realiza con la destreza *Compara y Contrasta* la ficha correspondiente entre el mito de Narciso y el fragmento de *El principito*. Aportamos la plantilla con el organizador

IMAGENES Y TEXTO 1 y 2: El vanidoso y Narciso



XI TEXTO El principito y el vanidoso

El segundo planeta estaba habitado por un vanidoso:

- ¡Ab! ¡Ab! ¡Un admirador viene a visitarme! —Gritó el vanidoso al divisar a lo lejos al principito.

Para los vanidosos todos los demás hombres son admiradores.

- ¡Buenos días! —dijo el principito—. ¡Qué sombrero tan raro tiene!

- Es para saludar a los que me aclaman —respondió el vanidoso. Desgraciadamente nunca pasa nadie por aquí.

- ¿Ab, sí? —pregunto sin comprender el principito.

- Golpea tus manos una contra otra —le aconsejo el vanidoso.

El principito aplaudió y el vanidoso le saludo modestamente levantando el sombrero.

"Esto parece más divertido que la visita al rey", se dijo para sí el principito, que continuo aplaudiendo mientras el vanidoso volvía a saludarle quitándose el sombrero.

A los cinco minutos el principito se cansó con la monotonía de aquel juego.

- ¿Que hay que hacer para que el sombrero se caiga? —pregunto el principito.

Pero el vanidoso no le oyó. Los vanidosos solo oyen las alabanzas.

- ¿Tú me admiras mucho, verdad? —pregunto el vanidoso al principito.

- ¿Que significa admirar?

- Admirar significa reconocer que yo soy el hombre más bello, el mejor vestido, el más rico y el más inteligente del

planeta.

- ¡Si tú estas solo en tu planeta!

- ¡Hazme ese favor, admírame de todas maneras!

- ¡Bueno! Te admiro —dijo el principito encogiéndose de hombros—, pero ¿para qué te sirve? Y el principito se marchó.

"Decididamente, las personas mayores son muy extrañas", se decía para sí el principito durante su viaje.

*Narciso y la mitología*⁶⁷

Narciso era hijo del dios Boecio del río Cefiso y de Liriope, una ninfa acuática. El famoso vidente Tiresias ya había hecho la predicción de que viviría muchos años, siempre y cuando no se viese a sí mismo. A los 16 años Narciso era un joven apuesto, que despertaba la admiración de hombres y mujeres. Su arrogancia era tal que, tal vez a causa de ello, ignoraba los encantos de los demás. Fue entonces cuando la ninfa Eco, que imitaba lo que los demás hacían, se enamoró de él. Con su extraña característica, Eco tendía a permanecer hablando cada vez que Zeus hacía el amor con alguna ninfa. Narciso rechazó a la pobre Eco, tras lo cual la joven languideció.

Su cuerpo se marchitó y sus huesos se convirtieron en piedra. Sólo su voz permaneció intacta. Pero no fue la única a la que rechazó y una de las despechadas quiso que el joven supiese lo que era el sufrimiento ante el amor no correspondido. El deseo se cumplió cuando un día de verano Narciso descansaba tras la caza junto a un lago de superficie cristalina que proyectaba su propia imagen, con la que quedó fascinado. Narciso se acercó al agua y se enamoró de lo que veía, hasta tal punto que dejó de comer y dormir por el sufrimiento de no poder conseguir

⁶⁷ Texto obtenido del *blog* Mitos y Leyendas <http://mitosyleyendasr.com/mitologia-griega/narciso/> (última vez visitado 15 de mayo de 2017).

a su nuevo amor, pues cuando se acercaba, la imagen desaparecía.

Obsesionado consigo mismo, Narciso enloqueció, hasta tal punto que la propia Eco se entristeció al imitar sus lamentos.

El joven murió con el corazón roto e incluso en el reino de los muertos siguió hechizado por su propia imagen, a la que admiraba en las negras aguas de la laguna Estigia. Aún hoy se conserva el término «narcisismo» para definir la excesiva consideración de uno mismo.

Nota para el profesor. Evaluación

Pretendemos crear una lectura comprensiva e interpretativa más rica a través de la lectura de este capítulo. Para ello hemos recurrido a la mitología relacionaremos el mito de Narciso con el personaje de el vanidoso de *El principito*. Nos ayudaremos del uso de las imágenes para trabajar el mensaje que queremos profundizar en los alumnos.

La evaluación de esta actividad será mediante el portfolio donde los alumnos deben incorporar el compara y contrasta el *headlines* y las actividades, además de hacer una nueva entrada en el diario reflexivo de aula.

1.3.5 N° 5 El bebedor y Baco

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . Curso: 1º ESO Nº 5 El bebedor y Baco
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura La vergüenza
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Activar la lectura con contenido en valores • Investigar la situación de problemas de conducta poco saludable • Potenciar la vida saludable • Tomar de conciencia y empatizar • Leer textos periodísticos • Conocer la obra literaria <i>El principito</i>. 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos

	2. Conoce el significado de palabras	
	3. Practica la descripción científica literaria	
	4. Escucha activamente y lee en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Activa las partes y el todo de un texto	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Reconoce conductas socioculturales	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Textos 2. Pantalla digital
Rutina empleada: Puzle		

Quizá una de las técnicas de cooperativo más recurrentes, por su utilidad en la resolución de tareas sencillas al modo del puzle cooperativo. La clase, una vez dividida en grupos queda asignada también una tarea de forma individual a cada miembro del grupo. Tras unos minutos para ejecutarla se reúne con el llamado “grupo de expertos” que tendrán la misma parte de la tarea asignada, tras la reunión cada experto vuelve a su grupo y organiza el puzle de contenidos.

Recursos audiovisuales o digitales:

<https://www.fundacionpfizer.org>

Orientaciones para el alumno

OBTENER INFORMACIÓN DEL TEXTO

1. ¿Qué entiendes por beber para olvidar?
2. ¿Qué es para ti el sentimiento de vergüenza?
3. ¿Qué sensación guarda el principito tras este encuentro?
4. Busca en el diccionario las dos palabras que define la situación del personaje: melancolía y perplejo. Busca dos sinónimos para cada una de ellas y explica su categoría gramatical.

INTERPRETACIÓN Y REFEXIÓN

PBL: ¿Alcohol es diversión?

1. Investiga sobre el consumo de alcohol en los jóvenes. Par ello te ofrecemos el enlace a la página de la Fundación Pfizer que realiza un estudio sobre Juventud y Alcohol entre los jóvenes de 12 a 18 años. <https://www.fundacionpfizer.org>



2. Realiza una oferta de ocio para tu ciudad en la que propongas alternativas saludables y de entretenimiento para la gente de tu edad. Debes realizar primero un informe sobre los datos aportados del enlace del estudio y luego puedes ser original y realizar tu propuesta como una campaña de animación a los hábitos saludables. Graba en vídeo tu anuncio y lo podemos subir a nuestra página web. Puedes usar Vimeo o Vivavideo, editar, usar música y todos los recursos que se te ocurran.

CAPÍTULO XII

El siguiente planeta estaba habitado por un bebedor. Esa visita fue muy corta, pero hundió al principito en una gran melancolía:

- ¿Qué haces ahí? – le dijo al bebedor, que encontró instalado en silencio ante una colección de botellas vacías y una colección de botellas llenas.

- Bebo – respondió el bebedor, con aire lúgubre.

- ¿Por qué bebes? – le preguntó el principito.



- Para olvidar – respondió el bebedor.

- ¿Para olvidar qué? – inquirió el principito, que ya lo compadecía.

- Para olvidar que tengo vergüenza – confesó el bebedor bajando la cabeza.

- ¿Vergüenza de qué? – se informó el principito, que deseaba socorrerlo.

- ¡Vergüenza de beber! – concluyó el bebedor que se encerró definitivamente en el silencio.

Y el principito se fue, perplejo.

Los adultos son decididamente muy pero muy extraños, se decía a sí mismo durante el viaje.

Nota para el profesor. Evaluación

El Bebedor: Representa a las personas que no afrontan los problemas, que tratan de evadirlos; para lo cual, recurren al consumo de alcohol u otras “sustancias”. Este personaje afirma que bebe *para olvidar que está avergonzado de beber*. Círculo vicioso. Falta de fuerza de voluntad. Durante el curso se pueden recibir dos charlas o talleres que ofrece la Guarda Civil para la prevención de alcoholismo y drogadicción en adolescentes. Sería un momento óptimo para reforzar nuestra educación en valores y la literatura con el fragmento que hemos leído.

1.3.6 N° 6 Dios Baco y la pintura

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . Curso: 1º ESO Nº 6 Dios Baco y la pintura
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura El deleite
Objetivos generales	
Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i> , de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none">• Trabajar la empatía y el compañerismo• Conocer obras de la literatura universal• Conocer las características del diálogo• Investigar sobre el lenguaje no verbal• Trabajar en equipo• Fomentar la imaginación y la lectura• Educar en valores• Dinamizar la resolución de conflictos en el aula con el apoyo de textos	

Competencias básicas y estándares de aprendizaje		
Competencia lingüística	3. Interpreta textos orales o escritos	
	4. Conoce el significado de palabras	
	5. Practica la descripción científica literaria	
	6. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce la realidad que lo rodea	
	2. Observa el arte y la cultura desde modelos clásicos	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Ordenador 2. Cuaderno
Rutina empleada: Veo/Pienso/ Me pregunto		

Organizador gráfico



¿Que es lo que observas?

¿Que es lo que piensas que significa?

¿Que te preguntas?

Recursos audiovisuales o digitales:

<https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/triunfo-de-baco-o-los-borrachos-el-velazquez/f27b6a27-1688-468b-aa59-ad49bc1acf2a>



Orientaciones para el alumno

FICHA 1

1. Observa la imagen que puedes encontrar en el enlace de el Museo del Prado ¿Qué observas? ¿Qué mito reconoces?
2. Recorre en una visita virtual otras obras del autor y elige la que más te guste

¿Reconoces otros mitos en las obras de Velázquez? Investiga su relación con la mitología.

3. Estamos en tierra de vinos, crea con tu grupo una visita a las bodegas riojanas más importantes de la zona puedes realizar un tríptico.

TEXTO Triunfo de Baco o los borrachos, Velázquez

Vicente Lleó Cañal

1628-1629, óleo sobre lienzo, 165 x 225 cm [P1170].

Esta obra es la primera de tema mitológico que pinta Velázquez, instalado en la corte desde 1623. Hasta entonces solo se le conocían bodegones, escenas religiosas y -retratos. La temática y el propio formato de la obra revelan nuevas ambiciones en el joven artista, seguramente estimuladas por el conocimiento de las colecciones reales y, posiblemente, por la influencia de Rubens, a quien trató durante la segunda estancia de éste en España, en 1628-1629. La única fecha segura respecto al cuadro es 1629, cuando se le paga a Velázquez por éste [sic] y otros cuadros pintados «para el servicio del Rey»; ello nos da, pues, una referencia ante quem, probablemente 1628. A partir de 1636 se sabe que colgaba en el dormitorio del rey, en su cuarto de verano. En los inventarios antiguos aparece citado como «el cuadro de Baco» o «el triunfo de Baco» y en uno de 1666, en el que intervino Maço, yerno de Velázquez, como «una historia de Baco coronando a uno de sus cofrades». Los borrachos es el nombre que le puso el pueblo de Madrid cuando pudo contemplarlo a partir de 1819 en el Museo Real. Para la crítica de los siglos XIX y XX, este nombre resultaba acertado, puesto que era unánimemente considerado una escena de género y una muestra de la actitud burlesca de los españoles hacia el mito clásico. Ponz, Ceán Bermúdez o Bernete ejemplifican esta actitud. Otros autores como Justi se inclinaron por considerar la escena como una representación del mito clásico, aunque desde una perspectiva naturalista. Para Orso (1998), Los borrachos encarna una alegoría política, derivada del hecho de que Baco fue considerado por numerosos autores contemporáneos, como el padre Mariana, fundador de la monarquía

española. Esta tradición tiene su origen en los falsos cronicones de Annio de Viterbo, publicados a fines del siglo XV y sumamente populares en España. Más recientemente, Lleó (1999) ha matizado esta interpretación sugiriendo que se trata de la coronación de un poeta. En efecto, numerosas fuentes antiguas consideraban a Baco protector de la poesía lírica, que coronaba a sus seguidores con hiedra, como en el cuadro. Sin forzar excesivamente su sentido se podría interpretar *Los borrachos* como una alegoría de la protección dispensada por la Corona española a la creación artística, en un momento en que Velázquez acababa de ganar el concurso para la pintura de *La expulsión de los moriscos*, provocando la hostilidad de sus colegas. Hay bastante unanimidad sobre las fuentes de inspiración de Velázquez, entre ellas Martín S. Soria destacó una estampa del holandés Jan Saenredam, a su vez inspirado en el Baco, de Miguel Ángel, y, para el grupo en torno al dios, Diego Angulo señaló *La bacanal de Tiziano*. Se conoce una copia del siglo XVII, pero realizada en temple, en el Museo Nazionale di Capodimonte (Nápoles); existen otras copias parciales, sobre todo del borracho con sombrero, pero parecen tratarse de pastiches tardíos. El cuadro sufrió daños en los bordes durante el incendio del Alcázar Real, en 1734.⁶⁸

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad persigue potenciar la cultura artística, el conocimiento de las webs de museos nacionales, seguir trabajando con la mitología, esta vez, ampliada desde la literatura al arte. Podemos activar las distintas habilidades lingüísticas, desde la lectura del texto artístico unida a la creación del folleto de visitas turísticas, con cuya creación trabajamos el texto informativo y sus características de una forma activa y divertida, real e interactiva.

⁶⁸ Texto recogido de la *web* del Museo del Prado que hemos señalado en recursos audiovisuales (última visita realizada el 20 de mayo de 2017).

1.3.7 N° 7 El farolero y el dios Helio

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i>. Curso: 1º ESO Nº 7 El farolero y el dios Helio
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura La esperanza
Objetivos generales	
Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i> , de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none">• Motivar la lectura interpretativa• Activar la educación en valores• Trabajar a los mitos clásicos• Conocer aplicaciones o <i>apps</i> como <i>Flickr</i>• Motivar la reflexión a través de imágenes• Observar el mundo que nos rodea e identificar sentimientos y emociones• Trabajar la formación de palabras• Investigar sobre el los planetas y estrellas	

Competencias básicas y estándares de aprendizaje		
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos	
	2. Conoce el significado de palabras y profundiza en el uso de prefijos y formación de palabras	
	3. Practica la descripción científica y literaria	
	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de fotografía e imagen <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que lo rodean	
	2. Conoce el sol y sus características	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Tres sesiones	1. Ordenador 2. Textos 3. Cámara o móvil

Rutina empleada: A la caza de la creatividad

Organizador gráfico

1. ¿Cuál es el principal objetivo del objeto? (su función principal, por ejemplo de un bolígrafo). Podemos cambiar la pregunta por “¿para qué sirve?”
2. ¿Cuáles son sus partes y sus funciones?
3. ¿Cuál de esas partes es especialmente creativa? Señálala.
4. ¿Para quién es ese “objeto”? ¿A quién va dirigido?

Recursos audiovisuales o digitales

<http://sobregrecia.com/2009/05/11/helios-el-dios-sol/> / <http://flickr.com>



Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Observa estas fotos y contesta a estas preguntas.
 - ¿Qué objetos observas en ellas?

- ¿Cuáles son sus partes?
- ¿Qué te sugieren?
- Responde en el organizado gráfico.



INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Lee con atención este mito griego y romano del dios Helio.
2. ¿Qué puedes interpretar de la frase "Helios lo veía y lo oía todo"?
3. ¿Qué significado puede aportar ser el sol, la luz, "lo que te ilumina"? Redacta 10 líneas sobre alguien que sea la luz de tu vida.
4. El sol. Investiga sobre el Sol la estrella más cercana a la tierra y el mayor elemento del Sistema Solar. En esta página de Astronomía educativa puedes encontrar la información necesaria para realizar un informe sobre los datos básicos del Sol

<http://www.astromia.com/solar/sol.htm>

5. Realiza un "Compara y contrasta" entre el planeta Tierra y el Sol en cuestiones básicas de tamaño, período de rotación, más temperatura y gravedad. Te adjuntamos esta tabla de datos que debes transformar en gráfica:

Datos básicos	El Sol	La Tierra
Tamaño: radio ecuatorial	695.000 km.	6.378 km.
Periodo de rotación sobre el eje	de 25 a 36 días *	23,93 horas
Masa comparada con la Tierra	332.830	1
Temperatura media superficial	6000 ° C	15 ° C
Gravedad superficial en la fotosfera	274 m/s ²	9,78 m/s ²

6. Localiza en un diccionario las palabras que contengan el prefijo helio- que como ya podrás imaginar significa Sol. Busca su significado y escríbelo en tu cuaderno.

- Heliocéntrico
- Helioterapia
- Heliofísica
- Heliograbado
- Heliografía
- Heliograma
- Heliómetro
- Helioscopio
- Heliostato

7. Lee atentamente el fragmento del Principito en el planeta del Farolero. ¿Para qué podrá servir el Farolero? ¿Cuál es su misión? Una vez comprendido el mito y la importancia de Sol para nuestras vidas ¿Qué querrá decir el autor de El Principito con la necesidad de incorporar a este personaje?

8. ¿Qué interpretación aportas a la "consigna"? ¿Estamos necesitados de un farolero? ¿Qué consignas existen en tu realidad? Aporta cinco fotos que demuestren la necesidad de dar luz a nuestro mundo, situaciones que requieran luz y cordura por parte de la humanidad. Podemos compartirlas en <http://flickr.com> Podemos comentar la foto del compañero o grupo que más nos haya gustado.

TEXTO El Dios Helio⁶⁹

Mitos y leyendas: El dios Helios.

Helios era el dios del Sol hijo del titán Hiperión, siendo él mismo uno de ellos. En una cuadriga fabulosa fabricada por Hefesto con oro, plata y piedras preciosas, y tirada por cuatro caballos que escupían fuego, Helios viajaba por el cielo de este a oeste a diario. Al atardecer, descendía al Océano que rodeaba el mundo. Helios lo veía y lo oía todo desde su cuadriga, motivo por el que en la Antigüedad, los juramentos se hacían ante él. Otros dioses se beneficiaban a menudo de la sabiduría de Helios. Así, cuando Perséfone fue raptada por Hades (ver Deméter), y cuando Afrodita engañó a su esposo Hefesto con Ares (ver Afrodita), todos ellos decidieron ir a consultarle lo que había ocurrido.

A Afrodita no le gustaba la mediación de Helios y le hizo enamorarse perdidamente de Leucotoe, la princesa persa. Helios la visitaba cada noche con la apariencia de su madre. Después de revelar su identidad, hicieron el amor, lo que llegó a oídos del padre de la joven, gracias a que la oceánide Clitia, enamorada de Helios y celosa, decidió contárselo. El padre, furioso, decidió enterrar viva a su hija y Helios trató de salvarla haciendo que sus rayos la iluminasen y rociándola con néctar sin conseguir nada positivo. El cuerpo de Leucotoe se evaporó y sobre su tumba germinó un ramo de incienso. Clitia, la ninfa celosa, se fue marchitando debido a la envidia y la decepción por el amor no correspondido y se convirtió en un girasol, la planta que sigue al sol.

⁶⁹ Fragmento recogido de la web Mitos y Leyendas (última visita 23 de mayo de 2017). Véase <http://sobregrecia.com/2009/05/11/helios-el-dios-sol/>

El dios del sol tuvo muchos hijos con su esposa Perse, entre los que estaban Pasifae -que se convirtió en la esposa de Minos, rey de Creta-, la hechicera Circe y Faetón. Helios era especialmente adorado en la isla de Rodas. En el año 290 a.C. se le dedicó una estatua gigantesca conocida como el Coloso de Rodas, situada en el puerto de la ciudad de Lindos y considerada una de las Siete Maravillas del Mundo Antiguo. Su altura superaba los 40 metros, presidiendo así todo el puerto. En 226 a.C. cayó al mar debido a un terremoto.

El mito más famoso y característico de Helios tiene que ver con su desafortunado hijo, que acudió a su palacio para saber si, de verdad, él era su padre. Después de recibir tal confirmación, Faetón obtuvo permiso de su padre para hacer un viaje en su propia cuadriga pero, incapaz de controlar a los caballos Pirois, Eous, Etón y Flegón, voló demasiado bajo y quemó la tierra. Zeus se vio obligado a intervenir y mató al intrépido muchacho con uno de sus rayos (ver Faeton).

TEXTO *El Principito*. El Farolero

El quinto planeta era muy curioso. Era el más pequeño de todos. Había en él justo el lugar necesario para alojar un farol y un farolero. El principito no lograba explicarse para qué podían servir, en algún lugar del cielo, en un planeta sin casa ni población, un farol y un farolero. Sin embargo se dijo a sí mismo:

"Posiblemente este hombre es absurdo. Sin embargo es menos absurdo que el rey, que el vanidoso, que el hombre de negocios y que el bebedor. Al menos, su trabajo tiene un sentido. Cuando enciende su farol, es como si hiciera nacer una estrella más, o una flor. Cuando apaga su farol, se duermen la flor o la estrella. Es una ocupación muy linda. Es verdaderamente útil porque es linda."

Cuando abordó el planeta saludó respetuosamente al farolero:



- Buenos días. ¿Por qué apagaste recién tu farol?

- Es la consigna – respondió el farolero – Buenos días.

- ¿Por qué volviste a prenderlo?

- Es la consigna – respondió el farolero.

- No comprendo – dijo el principito.

- No hay nada que comprender – dijo el farolero. – La consigna es la consigna. Buenos días.

Y apagó su farol.

A continuación se secó la frente con un pañuelo a cuadros rojos.

- Tengo un oficio terrible. Antes sí era razonable. Apagaba a la mañana y encendía a la noche. Tenía el resto del día para reposarme, y el resto de la noche para dormir...

- Y desde esa época, ¿la consigna cambió?

- La consigna no cambió – dijo el farolero. – ¡Ésa es la desgracia! ¡El planeta fue girando de año en año cada vez más rápido, y la consigna no cambió!

- *¿Y entonces? – dijo el principito.*

- *Entonces, ahora que da una vuelta por minuto no tengo ni un segundo de reposo. ¡Prendo y apago una vez por minuto!*

- *¡Tiene gracia! ¡Los días acá duran un minuto!*

- *No tiene ninguna gracia – dijo el farolero. – Hace ya un mes que estamos conversando.*

- *¿Un mes?*

- *Sí. Treinta minutos. ¡Treinta días! Buenas noches.*

- *Y volvió a encender su farol.*

El principito lo miró y se sintió cautivado por ese farolero que era tan fiel a la consigna. Recordó las puestas de sol que él mismo iba antes a buscar, corriendo su silla. Quiso ayudar a su amigo:

- *Sabes... conozco una manera de descansar cuando tú quieras...*

- *Siempre quiero – dijo el farolero.*

Porque se puede ser fiel y perezoso al mismo tiempo.

El principito prosiguió:

- *Tu planeta es tan pequeño que puedes darle la vuelta en tres zancadas. No tienes más que caminar bien lentamente para permanecer siempre al sol. Cuando quieras descansar, caminarás... y el día durará tanto como lo desees.*

- *Eso no es un gran avance – dijo el farolero. Lo que me gusta en la vida es dormir.*

- Es una lástima – dijo el principito.

- Es una lástima – dijo el farolero. Buenos días.

Y apagó su farol.

"Ése – se dijo el principito mientras proseguía su viaje – ése sería despreciado por todos los otros: por el rey, por el vanidoso, por el bebedor, por el hombre de negocios. Sin embargo, es el único que no me parece ridículo. Es, quizá, porque se ocupa de algo más que de sí mismo."

Suspiró con tristeza y se dijo además:

"Ése es el único que podría haber sido mi amigo. Pero su planeta es, a decir verdad, demasiado pequeño. No hay en él lugar para dos..."

Lo que el principito no se atrevía a confesarse, es que extrañaba ese planeta bendito debido, principalmente, a las mil cuatrocientos cuarenta puestas de sol por cada veinticuatro horas.

Nota para el profesor. Evaluación

Actividad amplia y más compleja por la incorporación de varias competencias básicas, las ciencias de la naturaleza y la competencia lingüística a través del texto y la educación en valores. Debemos secuenciarla según el tipo de alumnos y realizar los grupos por cabezas numeradas.

Las evidencias se aportarán en el porfolio.

1.3.8 N° 8 El Coloso de Rodas y El Titán de Braavos (Juego de Tronos)

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . 1º ESO N° 8 El Coloso de Rodas y El Titán de Braavos (Juego de Tronos)
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Activar el pensamiento a través de las rutinas • Relacionar la tradición clásica con la cultura audiovisual • Activar interpretaciones de relación a través del cine y las series • Activar la investigación y la curiosidad • Leer en relación con hechos culturales populares 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos

	2. Conoce el significado de palabras	
	3. Describe a través de la comparación de imágenes	
	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales dentro de su cultura audiovisual	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el mundo y la cultura de la Antigüedad	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Individual la primera fase, en grupo la creación de la página turística	Tres sesiones	1. Fotografías 2. Proyector 3. Ordenador 4. Cartulinas y rotuladores
Rutina empleada: dos veces diez		

Observa la imagen y anota diez sustantivos alusivos a la imagen. Vuelve a observar y anota otros diez.

Recursos audiovisuales o digitales

<http://www.guiadegrecia.com/dodeca/coloso.html>

Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Vamos a investigar sobre el Coloso de Rodas, una de las maravillas de la Antigüedad que representaba al Dios Helio.
2. Sigue la información de esta página turística e imagina que eres un guía de la antigüedad y debes explicar a los turistas de la Grecia clásica la historia de esta escultura. <http://www.guiadegrecia.com/dodeca/coloso.html>. Estas preguntas te pueden ayudar a la investigación y a crear un tríptico con fotos y datos sobre el Coloso de Rodas:
 - ¿Dónde estaba colocada la estatua? ¿En qué puerto?
 - ¿Cuántos metros de altura tenía?
 - ¿Cuál era el nombre del famoso escultor de la antigüedad?
 - ¿Cuántos años se mantuvo en pie el Coloso? ¿Por qué fue derribado?

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Observa estas dos imágenes y realiza una plantilla de la destreza "Compara y contrasta".
2. La primera pertenece a un dibujo de la antigüedad y representa al Dios Helio en el puerto de Rodas, ¿Y la segunda? Te damos una pista, es un fotograma de una serie muy famosa y de éxito en la que varias familias permanecen enfrentadas por el Trono de los Siete reinos. La imagen se sitúa en una Isla llamada Braavos. Pide a tus padres o

un hermano mayor que localicen el fragmento e investiguen contigo. Localiza el capítulo y su argumento.



Dios Helios en Rodas



Fotograma de Juego de Tronos (Temporada 5), Isla de Braavos.

Nota para el profesor. Evaluación

Una actividad muy sencilla que involucra varias disciplinas y profundiza en la interpretación de la cultura audiovisual y de consumo relacionando los conocimientos de la mitología y las series. Podemos demostrar a los alumnos que el mundo literario y audiovisual están unidos a la cultura y al aprendizaje y que nos son útiles para descodificar nuestras realidades y consumo de ocio actual.

1.3.9 N° 9 La serpiente y el Principito. Tradición

Nombre del proyecto	<i>El principito</i> 1º ESO Nº 9 La serpiente y el principito. Tradición
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura La soledad
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en el conocimiento de textos bíblicos • Interpretar cualidades • Realizar mapas mentales • Leer e interpretar imágenes de la naturaleza • Clasificar los instrumentos musicales 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras

	3. Practica la descripción científica literaria	
	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Interioriza conceptos desde la reflexión	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias desde la lectura de imágenes	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las <i>apps</i> como instrumento de aprendizaje	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales a través de la fotografía	
	4. Utiliza medios digitales para crear mapas conceptuales	
Competencia musical	1. Reconoce los distintos instrumentos musicales	
	2. Organiza y clasifica los instrumentos musicales	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Usa la música y la creación musical como medio de aprendizaje	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenador 2. Cuaderno 3. Fotografías

Rutina empleada: Veo, pienso, me pregunto

Organizador gráfico



¿Que es lo que observas?



¿Que es lo que piensas que significa?



¿Que te preguntas?

Recursos audiovisuales o digitales

http://www.mercaba.org/FICHAS/Didascalia/0quien_era_la_serpiente_del_paraíso.htm

www.baiboard.com/index.h

The image shows a screenshot of the BaiBoard website. At the top left is the BaiBoard logo, which consists of four interlocking puzzle pieces in red, green, blue, and yellow. To the right of the logo are navigation links: Features, Screenshots, On-Premise, Contact, and FAQ. The main content area has a light blue background. On the right side, the text reads "BaiBoard Collaborative PDF Annotation" and "Annotate and Collaborate on PDF Real-time Interactively". In the center, there are three devices: a tablet, a smartphone, and a laptop, all displaying a diagram titled "Design something, collaboratively". The diagram shows a central blue box with three arrows pointing to three smaller boxes below it, each containing a different UI element: a list, a calendar, and a video player. The laptop also has an "Available on the iPad App Store" badge in the bottom right corner.

Orientaciones para el alumno

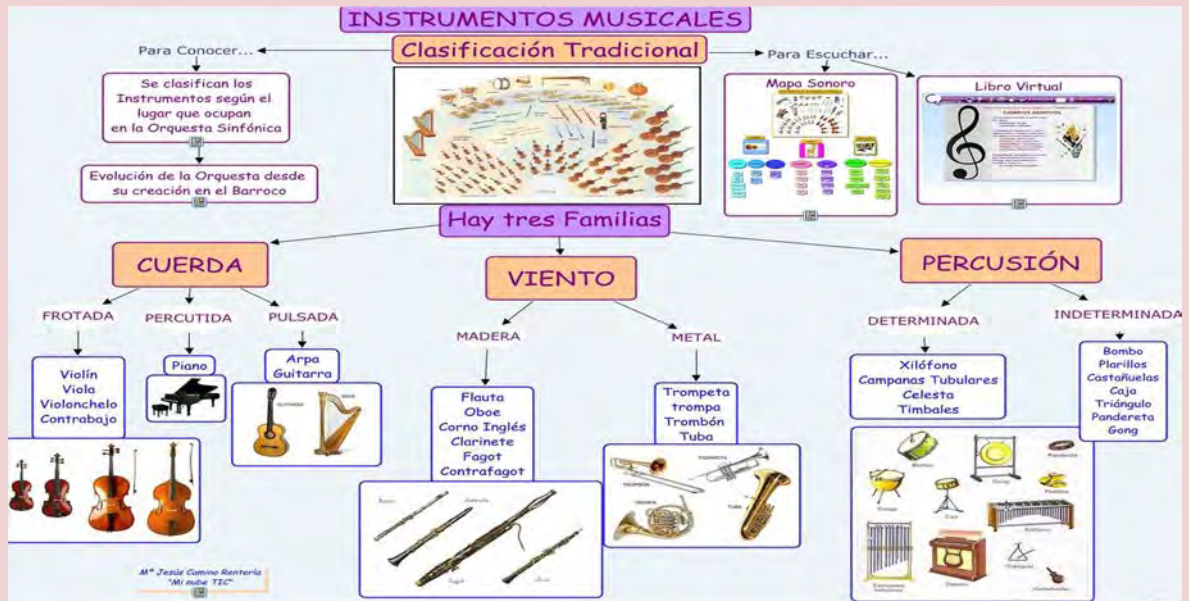
OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. ¿Qué cualidad otorga el capítulo del Génesis 3 a la serpiente?
2. ¿Qué papel juega la serpiente ante la decisión de Eva?
3. ¿Qué fruto comen Adán y Eva y de qué árbol?
4. ¿Por qué Dios no quería que Adán y Eva comiesen del fruto prohibido?
5. Investiga la etimología de la palabra manzana, que, muchas de las palabras castellanas proviene del latín.

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Lee con atención el fragmento de *El principito* y su encuentro con la serpiente.
2. Subraya las frases que más te hayan llamado la atención y señala su modo oracional. Al menos 5.
3. ¿Cuál es el continente en el que se desarrolla la conversación?
4. ¿Tiene algún significado que se encuentren en el desierto?
5. ¿Qué clima se desarrolla en África? y ¿fauna? Investiga sobre este continente que has estudiado en Geografía durante el curso y realiza un mapa geográfico del mismo.
6. La serpiente dice que entre hombres también se puede estar solo ¿qué quiere decir?
7. Observa estas imágenes y realiza la rutina, "Veo, pienso, me pregunto".

8. ¿Puedes identificar el sentimiento de soledad con un sonido? Te proponemos que así lo hagas. Busca un sonido de un instrumento que se identifique con el sentimiento de soledad. Clasifícalo y realiza un mapa conceptual con la clasificación. Puedes usar la aplicación *BaiBoard* www.baiboard.com para el mapa conceptual. Mostramos un ejemplo de ejecución.



IMÁGENES DESIERTO





TEXTO Génesis, 3⁷⁰.

Desobediencia y caída del hombre

1 Y la serpiente era más astuta que cualquiera de los animales del campo que el SEÑOR Dios había hecho. Y dijo a la mujer: ¿Conque Dios os ha dicho: ``No comeréis de ningún árbol del huerto? 2 Y la mujer respondió a la serpiente: Del fruto de los árboles del huerto podemos comer; 3 pero del fruto del árbol que está en medio del huerto, ha dicho Dios: “No comeréis de él, ni lo tocaréis, para que no muráis”. 4 Y la serpiente dijo a la mujer: Ciertamente no moriréis. 5 Pues Dios sabe que el día que de él comáis, serán abiertos vuestros ojos y seréis como Dios, conociendo el bien y el mal. 6 Cuando la mujer vio que el árbol era bueno para comer, y que era agradable a los ojos, y que el árbol era deseable para alcanzar sabiduría, tomó de su fruto y comió; y dio

⁷⁰ Fragmento tomado del Antiguo testamento (Génesis, 3).

también a su marido que estaba con ella, y él comió. 7 Entonces fueron abiertos los ojos de ambos, y conocieron que estaban desnudos; y cosieron hojas de higuera y se hicieron delantales.

TEXTO ¿Quién era la serpiente?

Lo primero que debemos tener en claro es que la serpiente simboliza a algún personaje o realidad entendible para los lectores de aquella época, porque si no, estos se habrían quedado sin comprender el mensaje.

Ahora bien, por los modernos estudios bíblicos y arqueológicos sabemos que la serpiente, en aquella época, era el símbolo de la religión cananea, que los israelitas encontraron al entrar en la Tierra Prometida.

¿Por qué los cananeos emplearon como símbolo de la divinidad a la serpiente, cuando para nosotros es un animal dañino y peligroso? Porque los pueblos antiguos veían en ella tres cualidades.

Primero, la serpiente tenía fama de otorgar la inmortalidad, ya que el hecho de cambiar constantemente de piel parecía garantizarle el perpetuo rejuvenecimiento. Segundo, garantizaba la fecundidad, ya que vive arrastrándose sobre la tierra, que para los orientales representaba a la diosa Madre, fecunda y dadora de vida. Y tercero, transmitía sabiduría, pues la falta de párpados en sus ojos y su vista penetrante hacía de ella el prototipo de la sabiduría y las ciencias ocultas. Por eso el Génesis la presenta como "el más astuto de todos los animales del campo" (3,1).

Estas tres características hicieron de la serpiente el símbolo de la sabiduría, la vida eterna y la inmortalidad, no sólo entre los cananeos sino en muchos otros pueblos, como los egipcios, los sumerios y los babilonios, que empleaban la imagen de la serpiente para simbolizar a la divinidad que adoraban, cualquiera.

CAPÍTULO XVII El principito y la serpiente

Cuando uno pretende mostrarse ingenioso, a veces se miente un poco. No he sido muy honesto cuando les hablé de los faroleros. Corro el riesgo de dar una falsa idea de nuestro planeta a quienes no lo conocen. Los hombres

ocupan muy poco espacio en la tierra. Si los dos mil millones de habitantes que pueblan la tierra se quedaran parados y un poco apretados, como para un mitin, entrarían fácilmente en una plaza pública de veinte millas de largo por veinte millas de ancho. Se podría amontonar a la humanidad en el menor islote del Pacífico.

Los adultos, por supuesto, no les creerán. Ellos se imaginan que ocupan mucho lugar. Se consideran importantes como los baobabs. Aconséjenles entonces hacer el cálculo. Eso les gustará, porque adoran las cifras. Pero no pierdan tiempo en esa penitencia. Es inútil. Ustedes tienen confianza en mí.

Al principito, una vez en la tierra, le resultó pues muy sorprendente no ver a nadie. Temía ya haberse equivocado de planeta, cuando un anillo color de luna se movió en la arena.

- Buenas noches – dijo al azar el principito.

- Buenas noches –dijo la serpiente.

- ¿Sobre qué planeta caí? – preguntó el principito.

- Sobre la Tierra, en África – respondió la serpiente.

- Ah!... ¿No hay pues nadie en la Tierra?

- Éste es el desierto. No hay nadie en los desiertos. La Tierra es grande – dijo la serpiente.

El principito se sentó en una piedra y levantó los ojos hacia el cielo:

- Me pregunto – dijo – si las estrellas están iluminadas para que cada uno pueda algún día encontrar la suya.

Mira mi planeta. Está justo encima nuestro. ¡Pero qué lejos!

- Es hermoso – dijo la serpiente. – ¿Qué vienes a hacer acá?



- Tengo dificultades con una flor – explicó el principito.

- Ab! - dijo la serpiente.

Y ambos se callaron.

- ¿Dónde están los hombres? – prosiguió finalmente el principito. - Se está un poco solo en el desierto...

- Se está solo también con los hombres – dijo la serpiente.

- El principito la miró largo tiempo:

- Eres un animal muy extraño – le dijo finalmente –, delgado como un dedo...

- Pero soy más poderosa que el dedo de un rey – dijo la serpiente.

El principito sonrió:

- No eres muy poderosa... ni siquiera tienes patas... ni siquiera puedes viajar...

- Puedo llevarte más lejos que un navío – dijo la serpiente.

Se enroscó alrededor del tobillo del principito, como un brazalete de oro:

- A quien toco lo devuelvo a la tierra de donde salió – agregó. – Pero tú eres puro y vienes de una estrella...

El principito no respondió nada.

- Me inspiras compasión, tan débil, en esta Tierra de granito. Puedo ayudarte algún día si echas demasiado de menos tu planeta. Puedo...

- ¡Oh! comprendí perfectamente –dijo el principito – pero ¿por qué hablas siempre con enigmas?

- Los resuelvo todos – dijo la serpiente.

Y ambos se callaron.

Nota para el profesor. Evaluación

Podemos realizar esta actividad de forma interdisciplinar con la asignatura de música y variar los contenidos respecto al temario tratado.

Evaluaremos desde el porfolio de evidencias.

1.3.10 N° 10 África. ¿Se está solo entre los hombres?

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . 1º ESO N° 10 África. ¿Se está solo entre los hombres?
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura La empatía
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad: la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la educación en valores • Conocer la situación de otros países (África) • Saber interpretar realidades a través de fotografías 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activa y lectura en voz alta

Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce la realidad de África	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos		<ol style="list-style-type: none"> 1. Fotografías 2. Página web de Fundeo 3. Cartulinas 4. Diario reflexivo
Rutina empleada "Hagamos justicia"		
Organizador gráfico		
<p>Estructura de la tarea: Se presenta y analiza una situación / tema en el que se de alguna situación de injusticia. Los alumnos/as pensarán en cosas, actividades que se pueden realizar para mejorar la situación en la actualidad o en el futuro.</p>		

Lluvia de ideas: Se pide a los estudiantes que nombren dichas ideas o acciones que se pueden realizar para contribuir a mejorar la situación sobre la que se trabaja.

Clasificación: Clasificar las acciones en acciones que se pueden realizar en el presente o en el futuro.

Evaluación: Pedir a los estudiantes que seleccionen la idea/acción de la lista que crean que es mejor o que tiene más mérito, argumentando por qué lo creen así.

Recursos audiovisuales o digitales:

Podemos ver materiales e información en la página de Fundeo que aquí se aporta para el trabajo de investigación.

http://www.fundeo.org/Proyectos-en-Africa.92.0.html?&no_cache=11.-

Orientaciones para el alumno

1. Vamos a realizar un Proyecto solidario para un grupo de chicas que estudian en Man (Costa de Marfil) Formación Profesional. ¿Cuál será nuestro objetivo?

El proyecto financia medias becas para 30 alumnas del Centro de formación técnica femenina de Man. En este centro se imparten las siguientes titulaciones: costura, pastelería, peluquería, secretariado, contabilidad y sanitario. Vamos a ver unas imágenes de la situación real en Man.





2. A partir de la rutina "Hagamos justicia" tenemos varias propuestas surgidas de los grupos de alumnos, tras su reflexión, lluvia de ideas y toma de acciones concretas crearemos un pequeño proyecto para realizar en el centro.

Nota para el profesor. Evaluación

El proyecto realizado debe llevarse a la acción para que se realice un aprendizaje y un servicio.

Se aporta la plantilla para programar el proyecto.

ESQUEMA PARA PREPARAR UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE –SERVICIO

1. **Imaginar:** de qué idea inicial se parte, esbozar el proyecto y título.
2. **Preparar:** finalidad, necesidad detectada, servicio previsto, ¿a qué asignaturas se vincula?, personas que lo van a llevar a cabo, ¿con qué entidad social?, problemas previsibles y soluciones
3. **Realizar:** ¿cómo presentarlo a los alumnos?, escuchar sus opiniones, actividades de aprendizaje, actividades de servicio, actividades de reflexión, de comunicación, celebración y evaluación.
4. **Decidir:** la posibilidad de llevarlo a cabo, ¿qué se necesita para iniciar el proyecto?, secuenciación del contenido del servicio.

1.3.11 N° 11 El principito y el zorro. *Lo esencial es invisible a los ojos*

Nombre del proyecto	<p><i>El Principito</i>. 1º ESO</p> <p>Nº 11 <i>El principito</i> y el zorro. <i>Lo esencial es invisible a los ojos</i></p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Durante la lectura</p> <p>La trascendencia</p>
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los textos instructivos • Reconocer complementos verbales: OD, OI. • Realizar mapas mentales • Interpreta textos audiovisuales 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Identifica los complementos verbales (OD,OI)

	3. Practica la descripción científica literaria	
	4. Escucha activamente y lee en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones mediante mapas mentales	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	3. Identifica emociones propias	
	4. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Aprovecha la oportunidad de identificar animales y sus características	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Lectura por parejas (Compañero de hombro).	Una sesión	1. Ordenador y aplicación. 2. Móvil: <i>Instagram</i>
Rutina empleada: Veo, pienso, me pregunto		
Organizador gráfico		



¿Que es lo que observas?



¿Que es lo que piensas que significa?



¿Que te preguntas?

Recursos audiovisuales o digitales

<https://www.text2mindmap.com/> <https://www.youtube.com/watch?v=QUhmfeR9O>

Zc

Cortometraje Cuerdas

TEXT2MINDMAP

Outline your text

Use TAB to indent and Shift-TAB to outdent

- vocabulario
 - El Principito
 - Sinónimos
 - Vínculo

```

graph TD
  Vocabulario[vocabulario] --- ElPrincipito[El Principito]
  Vocabulario --- Sinonimos[Sinónimos]
  Vocabulario --- Vinculo[Vínculo]
  
```

A Text Options

➔ Draw Mind Map

Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Lee atentamente el texto del encuentro del zorro con el Principito. Leedlo por parejas y dramatizar el texto en voz alta.
2. Busca en el diccionario: *Vínculo, domesticar, lazos, rituales*.
3. ¿Es alguna de estas palabras polisémica? Explica cuál y por qué.
4. Aporta un sinónimo a las palabras anteriores y realiza un campo semántico de cada una de ellas que puedas usar.
5. Crea un diálogo entre tú y un amigo que os acabáis de conocer. Usa las características del diálogo: frases cortas, elipsis y lenguaje cercano o familiar.
6. ¿Cuáles crees que son los temas principales? Realiza una redacción sobre uno de ellos lo subiremos al *blog* de la asignatura <https://somFICHAoapalabra.wordpress.com>
7. Cometa las redacciones de tus compañeros, realiza un votación puntuando las que más te han gustado. Justifica el por qué: claridad, expresión, vocabulario, organización de ideas...

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. El zorro habla de crear lazos, de crear hábitos que hacen crear vínculos entre las personas. Piensa en un amigo y enumera los hábitos que tenéis juntos. Debes usar oraciones simples que contengan adjetivos especificativos, OD, OI y Atributo. Anótalas en tu cuaderno.
2. ¿Qué significa la amistad para tí? Te invito a buscar cinco imágenes cotidianas que

simbolicen esa amistad que sientes, debes acompañarlas por un sustantivo abstracto y subirlas a *Instagram*, con el *#amigosparasiempreclase1°ESO*

3. Vamos a ver este cortometraje titulado *Cuerdas* <https://www.youtube.com/watch?v=QUhmfeR9OZc> ¿Qué principios sobre la amistad mantienen los niños? ¿Cuáles son los vínculos que estableces? ¿y sus rituales?



4. Vamos a realizar un texto instructivo sobre los aspectos del "Buen amigo". Para ello seguiremos los que se indican para realizar un informe:

- Objetivo del informe
- Características y condiciones
- Pasos a seguir

- Gráficos explicativos

TEXTO El principito y el zorro.

Fue entonces que apareció el zorro:

- Buen día - dijo el zorro.

- Buen día – respondió cortésmente el principito, que se dio vuelta pero no vio a nadie.

- Estoy aquí – dijo la voz –, bajo el manzano...



- ¿Quién eres? – dijo el principito. – Eres muy bonito...

- Soy un zorro – dijo el zorro.

- Ven a jugar conmigo – le propuso el principito. – Estoy tan triste...

- No puedo jugar contigo – dijo el zorro. – No estoy domesticado.

- Ah! perdón – dijo el principito.

Pero, después de reflexionar, agregó:

- ¿Qué significa "domesticar"?

- No eres de aquí – dijo el zorro –, ¿qué buscas?

- Busco a los hombres – dijo el principito. – ¿Qué significa "domesticar"?

- Los hombres – dijo el zorro – tienen fusiles y cazan. ¡Es bien molesto! También crían gallinas. Es su único interés. ¿Buscas gallinas?

- No – dijo el principito. – Busco amigos. ¿Qué significa "domesticar"?

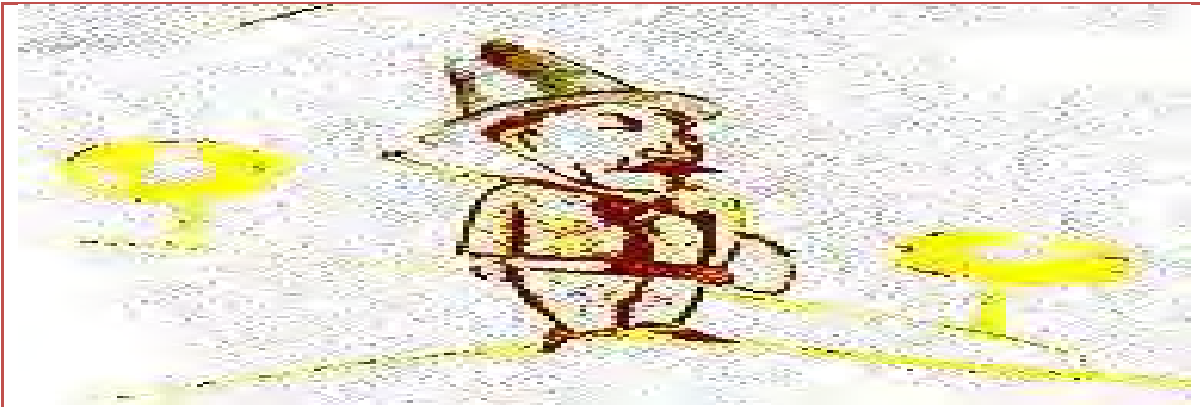
- Es algo demasiado olvidado – dijo el zorro. – Significa "crear lazos..."

- ¿Crear lazos?

- Claro – dijo el zorro. – Todavía no eres para mí más que un niño parecido a otros cien mil niños. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro parecido a otros cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo. Yo seré para ti único en el mundo...

- Comienzo a entender - dijo el principito. – Hay una flor... creo que me ha domesticado...

- Es posible – dijo el zorro. – En la Tierra se ven todo tipo de cosas...



- *Oh! no es en la Tierra – dijo el principito.*

El zorro pareció muy intrigado:

- *¿En otro planeta?*

- *Sí.*

- *¿Hay cazadores en aquel planeta?*

- *No.*

- *¡Eso es interesante! ¿Y gallinas?*

- *No.*

- *Nada es perfecto – suspiró el zorro.*

Pero el zorro volvió a su idea:

- *Mi vida es monótona. Yo cazo gallinas, los hombres me cazan. Todas las gallinas se parecen, y todos los hombres se parecen. Me aburro, pues, un poco. Pero, si me domesticas, mi vida resultará como iluminada. Conoceré un ruido de pasos que será diferente de todos los demás. Los otros pasos me hacen volver bajo tierra. Los tuyos me llamarán fuera de la madriguera, como una música. Y además, ¡mira! ¿Ves, allá lejos, los*

campos de trigo? Yo no como pan. El trigo para mí es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Y eso es triste! Pero tú tienes cabellos color de oro. ¡Entonces será maravilloso cuando me hayas domesticado! El trigo, que es dorado, me hará recordarte. Y me agrada el ruido del viento en el trigo...

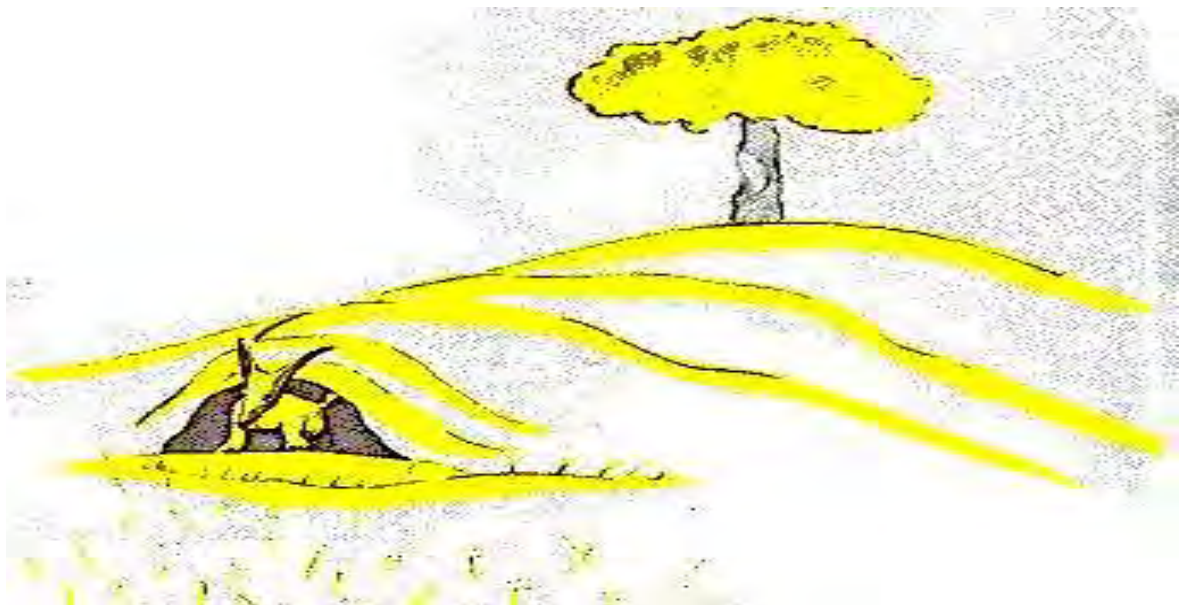
El zorro se calló y miró largamente al principito:

- ¡Por favor... doméstícame! – dijo.

- Me parece bien – respondió el principito -, pero no tengo mucho tiempo. Tengo que encontrar amigos y conocer muchas cosas.

- Sólo se conoce lo que uno domestica – dijo el zorro. – Los hombres ya no tienen más tiempo de conocer nada. Compran cosas ya hechas a los comerciantes. Pero como no existen comerciantes de amigos, los hombres no tienen más amigos. Si quieres un amigo, ¡doméstícame!

- ¿Qué hay que hacer? – dijo el principito.



- Hay que ser muy paciente – respondió el zorro. – Te sentarás al principio más bien lejos de mí, así, en la hierba. Yo te miraré de reojo y no dirás nada. El lenguaje es fuente de malentendidos. Pero cada día podrás

sentarte un poco más cerca...

Al día siguiente el principito regresó.

- Hubiese sido mejor regresar a la misma hora – dijo el zorro. – Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, ya desde las tres comenzaré a estar feliz. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. Al llegar las cuatro, me agitaré y me inquietaré; ¡descubriré el precio de la felicidad! Pero si vienes en cualquier momento, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... Es bueno que haya ritos.

- ¿Qué es un rito? – dijo el principito.

- Es algo también demasiado olvidado – dijo el zorro. – Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días, una hora de las otras horas. Mis cazadores, por ejemplo, tienen un rito. El jueves bailan con las jóvenes del pueblo. ¡Entonces el jueves es un día maravilloso! Me voy a pasear hasta la viña. Si los cazadores bailaran en cualquier momento, todos los días se parecerían y yo no tendría vacaciones.

Así el principito domesticó al zorro. Y cuando se aproximó la hora de la partida:

- Ah! - dijo el zorro... - Voy a llorar.

- Es tu culpa – dijo el principito -, yo no te deseaba ningún mal pero tú quisiste que te domesticara.

- Claro – dijo el zorro.

- ¡Pero vas a llorar! – dijo el principito.

- Claro – dijo el zorro.

- ¡Entonces no ganas nada!

- Sí gano – dijo el zorro – a causa del color del trigo.

Luego agregó:

- Ve y visita nuevamente a las rosas. Comprenderás que la tuya es única en el mundo. Y cuando regreses a decirme adiós, te regalaré un secreto.

El principito fue a ver nuevamente a las rosas:

- Ustedes no son de ningún modo parecidas a mi rosa, ustedes no son nada aún – les dijo. – Nadie las ha domesticado y ustedes no han domesticado a nadie. Ustedes son como era mi zorro. No era más que un zorro parecido a cien mil otros. Pero me hice amigo de él, y ahora es único en el mundo.

Y las rosas estaban muy incómodas.

- Ustedes son bellas, pero están vacías – agregó. – No se puede morir por ustedes. Seguramente, cualquiera que pase creería que mi rosa se les parece. Pero ella sola es más importante que todas ustedes, puesto que es ella a quien he regado. Puesto que es ella a quien abrigué bajo el globo. Puesto que es ella a quien protegí con la pantalla. Puesto que es ella la rosa cuyas orugas maté (salvo las dos o tres para las mariposas). Puesto que es ella a quien escuché quejarse, o alabarse, o incluso a veces callarse. Puesto que es mi rosa.

Y volvió con el zorro:

- Adiós – dijo...

- Adiós – dijo el zorro. – Aquí está mi secreto. Es muy simple: sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.

- Lo esencial es invisible a los ojos – repitió el principito a fin de recordarlo.

- Es el tiempo que has perdido en tu rosa lo que hace a tu rosa tan importante.

- Es el tiempo que he perdido en mi rosa... – dijo el principito a fin de recordarlo.

- Los hombres han olvidado esta verdad – dijo el zorro. – Pero tú no debes olvidarla. Eres responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...

- Soy responsable de mi rosa... - repitió el principito a fin de recordarlo.

Nota para el profesor. Evaluación

La creación de textos instructivos activa el aprendizaje real de competencias y de la competencia lingüística, la creación de mapas y la profundización de la empatía a través del uso de los cortos de animación es una herramienta muy eficaz para fomentar la lectura y la educación en valores.

1.3.12 N° 12 Yo cazo gallinas, los hombres me cazan a mí.

Nombre del proyecto	<i>El principito</i> . 1º ESO N° 12 Yo cazo gallinas, los hombres me cazan a mí
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura Respeto a los animales
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la descripción técnica • Conoce fragmentos de la obra de Juan Ramón Jiménez • Observar las características de la descripción literaria • Fomentar la creatividad • Repasar la cadena alimenticia • Conectar ideas del texto con otros significados • Usar la ludificación como evaluación 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos	
	2. Conoce el significado de palabras	
	3. Practica la descripción científica literaria	
	4. Relaciona el texto con otras obras de la literatura española	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	3. Identifica emociones propias	
	4. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que lo rodean	
	2. Identifica los elementos de la cadena alimenticia	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Cuaderno 2. Material fotocopiable
Rutina empleada: Genera, clasifica, relaciona, desarrolla.		

TEMA	
Generar	Construye Desarrollar
	Desarrollar:

Recursos audiovisuales o digitales

<https://www.portaleducativo.net/cuarto-basico/619/Cadena-alimentaria>

Orientaciones para el alumno

INVESTIGACIÓN

LA CADENA ALIMENTICIA

1. ¿Por qué el zorro dice "Yo cazo gallinas, los hombres me cazan"?
2. ¿Qué quiere decir esta frase?
3. Vamos a repasar la cadena alimenticia. Realiza un esquema en *MindMapText* repasando los componentes de dicha cadena: productores, descomponedores y consumidores.
4. Juguemos. Resuelve y pasa pantallas con el juego educativo que ofrece este portal educativo <https://www.portaleducativo.net/cuarto-basico/619/Cadena-alimentaria>

En una cadena alimentaria, los organismos que se alimentan de otros organismos se denominan:

- Productores.
- Descomponedores.
- Consumidores.
- Carnívoros.

0
Puntos

5. ¿Qué aspecto crees que tiene el zorro del principito? En la literatura otros muchos autores han descrito a los animales de forma literaria y científica observa estos textos:

TEXTO⁷¹ *Platero y yo*, Juan Ramón Jiménez

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón; que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.

Lo dejo suelto, y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: “¿Platero?”, y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

⁷¹ Fragmento seleccionado de la publicación digital de Vicens Vives para niños en http://www.vicensvives.com/vvweb/_pdf/Muestra-estampas-platero-y-yo-01.pdf (Última visita 20 de mayo de 2017).

Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar, los bigos morados, con su cristalina gotita de miel...

Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paso sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo:

- Tiene acero...

Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

Juan Ramón Jiménez *Platero y yo*, Anaya

FICHA 1

1. Realiza un análisis de las metáforas y comparaciones del texto.
2. La descripción que realiza Juan Ramón Jiménez atiende a tres planos: cómo se comporta, rasgos físicos y rasgos de carácter. Clasifica la descripción según esta clasificación. Usaremos la rutina "Genera/clasifica/relaciona/desarrolla".
3. Redacta una descripción técnica del zorro y conviértela en descripción literaria. Anótala en tu cuaderno.

Nota para el profesor. Evaluación

Podemos introducir desde nuestra lectura de *El principito* fragmentos de la literatura española que ayudan al conocimiento literario y a la intertextualidad. El juego nos puede servir de evaluación y comprobar lo aprendido de una forma dinámica e interactiva.

Tomarán notas en el cuaderno de clase.

1.3.13 N° 13 La avaricia rompe el saco

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . 1º ESO N° 13 La avaricia rompe el saco
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura La generosidad
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues, se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Activar la lectura en inglés • Motivar el uso del diccionario • Trabajar la lectura en valores • Conectar con la música emociones 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria

	4. Escucha activamente y lee en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Identifica comportamientos	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenador 2. Texto 3. Música 4. Cuaderno o diario 5. Diccionario de inglés
Rutina empleada: "El semáforo".		
Organizador gráfico		

1. Verde: ¿Qué sé o entiendo?

2. Amarillo: ¿Qué me genera duda?

3. Rojo: ¿Qué no sé y nunca me he preocupado en aprender?

Recursos audiovisuales o digitales

<https://www.youtube.com/watch?v=ilw-qmqZ5zY>



Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Lee este texto con tu compañero de hombro.
2. Busca cinco sinónimos a la palabra *avaricia*. Busca su significado en el diccionario.
3. ¿Qué actitud crees que tiene el hombre de negocios con el que conversa el principito?
4. ¿Atesoramos tesoro sin saber de su valor?

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

5. Vamos a escuchar una canción de *Lost Frequency*. Adjuntamos la letra traducida, intenta primero anotar en tu cuaderno las palabras que identifiques en inglés.

<https://www.youtube.com/watch?v=ilw-qmqZ5zY>

Reality, Lost Frequencies

Decisions as I go, to anywhere I flow

Sometimes I believe, at times when I should know

I can fly high, I can go low

Today I got a million, tomorrow, I don't know

Decisions as I go, to anywhere I flow

Sometimes I believe, at times when I should know

I can fly high, I can go low

Today I got a million, tomorrow, I don't know

Stop crying like you're home and think about the show

We're all playing the same game, I'm laying down alone

We're unknown and known, special and a clone

Hate will make you cautious, love will make you glow

Make me feel the warmth, make me feel the cold

It's written in our story, it's written on the walls

This is our call, we rise and we fall

Dancin' in the moonlight, don't we have it all?

Decisions as I go, to anywhere I flow

Sometimes I believe, at times when I should know

I can fly high, I can go low

Today I got a million, tomorrow, I don't know

Make me feel the warmth, make me feel the cold

It's written in our story, it's written on the walls

This is our call, we rise and we fall

Dancin' in the moonlight, don't we have it all?

Autores de la canción: Felix De Laet / Janieck G Van De Polder / Radboud Miedema

Letra de Realit, Peermusic Publishing

6. Traduce las frases subrayadas ¿Qué interpretas de ellas? ¿Son las cosas materiales efímeras?

TEXTO El principito y el hombre de negocios

El cuarto planeta era el del hombre de negocios. Estaba tan ocupado que ni siquiera levantó la cabeza cuando

llegó el principito.

- Buen día – le dijo éste. – Su cigarrillo está apagado.

- Tres y dos son cinco. Cinco y siete doce. Doce y tres quince. Buenos días. Quince y siete veintidós. Veintidós y seis veintiocho. No tengo tiempo de volver a encenderlo. Veintiséis y cinco treinta y uno. ¡Uf! Eso da entonces quinientos un millones seiscientos veintidós mil setecientos treinta y uno.

- ¿Quinientos millones de qué?

- Eh? ¿Todavía estás ahí? Quinientos un millón de... ya no sé... ¡Tengo tanto trabajo! ¡Yo soy un hombre serio, no me entretengo con tonterías! Dos y cinco siete...

- Quinientos un millón de qué – repitió el principito, que nunca jamás había renunciado a una pregunta una vez que la había formulado.

El hombre levantó la cabeza:

- Desde hace cincuenta y cuatro años que habito este planeta, no fui perturbado más que tres veces. La primera vez fue, hace veintidós años, por un abejorro que había caído de Dios sabe dónde. Producía un ruido espantoso, y cometí cuatro errores en una suma. La segunda vez fue, hace once años, por una crisis de reumatismo. Me falta ejercicio. No tengo tiempo de pasear. Soy una persona seria. La tercera vez... ¡es esta! Decía entonces quinientos un millones...

- ¿Millones de qué?

El hombre de negocios comprendió que no había ninguna esperanza de paz:

- Millones de esas pequeñas cosas que se ven a veces en el cielo.

- ¿Moscas?

- Pero no, de esas pequeñas cosas que brillan.

- ¿Abejas?

- Pero no. De esas pequeñas cosas doradas que hacen soñar a los holgazanes. ¡Pero yo soy una persona seria!

No tengo tiempo para ensoñaciones.



- ¡Ah! ¿estrellas?

- Sí, eso. Estrellas.

- ¿Y qué haces con quinientos millones de estrellas?

- Quinientos un millones seiscientos veintidós mil setecientos treinta y uno. Yo soy un hombre serio, soy preciso.

- *¿Y qué haces con esas estrellas?*

- *¿Qué hago con ellas?*

- *Sí.*

- *Nada. Las poseo.*

- *¿Posees las estrellas?*

- *Sí.*

- *Pero yo ya he visto un rey que...*

- *Los reyes no poseen, "reinan" sobre. Es muy diferente.*

- *¿Y para qué te sirve poseer las estrellas?*

- *Me sirve para ser rico.*

- *¿Y para qué te sirve ser rico?*

- *Para comprar más estrellas, si alguien encuentra.*

Éste, se dijo el principito, razona un poco como mi borracho.

Sin embargo, siguió preguntando:

- *¿Cómo se puede poseer las estrellas?*

- *¿De quién son? - replicó, gruñón, el hombre de negocios.*

- *¿Qué sé yo. De nadie.*

- Entonces son más, porque se me ocurrió primero.

- ¿Es suficiente?

- Desde luego. Cuando encuentras un diamante que no es de nadie, es tuyo. Cuando encuentras una isla que no es de nadie, es tuya. Cuando eres el primero en tener una idea, la haces patentar: es tuya. Y yo poseo las estrellas, puesto que nunca nadie antes que yo pensó en poseerlas.

- Eso es verdad – dijo el principito. – ¿Y qué haces con ellas?

- Las administro. Las cuento y las recuento – dijo el hombre. – Es difícil. ¡Pero yo soy una persona seria!

El principito no estaba aún satisfecho.

- Yo, si poseo un pañuelo, puedo ponérmelo alrededor del cuello y llevarlo. Yo, si poseo una flor, puedo recogerla y llevarla. ¡Pero tú no puedes recoger las estrellas!

- No, pero puedo invertirlas en el banco.

- ¿Qué significa eso?

- Significa que anoto en un papelito la cantidad que tengo de estrellas. Y luego guardo ese papel en un cajón con llave.

- ¿Y eso es todo?

- ¡Con eso basta!

Es divertido, pensó el principito. Es bastante poético. Pero no es muy serio.

El principito tenía sobre las cosas serias ideas muy diferentes a las de los adultos.

- Yo – agregó – poseo una flor que riego todos los días. Poseo tres volcanes que desbollino todas las semanas. Porque desbollino también el que está apagado. Nunca se sabe. Es útil para mis volcanes, y es útil para mi flor, que yo los posea. Pero tú no eres útil para las estrellas.

El hombre de negocios abrió la boca pero no encontró nada para responder, y el principito se fue.

Los adultos son decididamente muy extraordinarios, se decía simplemente a sí mismo durante el viaje.

Nota para el profesor. Evaluación

Una actividad muy completa que está pensada para potenciar el estudio de las segundas lenguas, el manejo del diccionario y la reflexión.

Usaremos el portfolio para recoger evidencias.

Nº 14 La avaricia en las fábula de Esopo

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . 1º ESO Nº 14 La avaricia en las fábula de Esopo
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Durante la lectura Empatía
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el género de la fábula. • Conocer las obras de Esopo. • Activar la educación en valores. 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce las fábulas clásicas
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta

Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el contexto de la realidad cercana	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Individual	Una sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenador 2. Texto de la fábula 3. Video 4. Cuaderno o diario reflexivo
Rutina empleada: "Dos veces diez"		
Observa la imagen y anota diez sustantivos alusivos a la imagen. Vuelve a observar y anota otros diez.		
Recursos audiovisuales o digitales		
https://www.youtube.com/watch?v=KHjOqLUZR94		

El Hambre En El Mundo

Explicada A Mi Hijo

Orientaciones para el alumno

1. ¿Cuáles son las similitudes entre la fábula de Esopo y el capítulo de *El principito* y el hombre de negocios?
2. Realiza una investigación sobre Esopo. Biografía y otras fábulas.
3. Cada grupo adaptará una fábula de Esopo y la representará con una lectura dramatizada a los niños de Primaria.
4. Trata de explicar la situación de desigualdad en el mundo a los niños de la clase de Primaria. Para ello contarás con la ayuda de este video "El hambre en el mundo explicado a mi hijo" <https://www.youtube.com/watch?v=KHjOqLUZR94>

TEXTO El avaro y el oro⁷²

Adaptación de la fábula de Esopo

Había una vez un hombre tan avaro, que su mayor ilusión en la vida era tener riqueza para sentirse una persona importante.

Un día decidió vender todo lo que tenía; metió en un gran saco todas sus pertenencias y se fue a la ciudad montado en su fiel burrito. Al llegar, lo cambió todo por un resplandeciente lingote de oro ¡Ni siquiera sintió pena por deshacerse del burro, al que tanto quería! Lo importante para él, era ser rico de verdad.

Regresó a pie al tiempo que iba pensando en qué lugar escondería su valioso tesoro. Tenía que ponerlo a salvo de posibles ladrones. En su hogar ya casi no tenía bienes porque había vendido prácticamente todo, pero le daba igual... ¡Ese lingote merecía la pena!

Buscó concienzudamente un sitio adecuado y al final, en el jardín que rodeaba la casa, encontró un agujero

⁷² Texto obtenido de la siguiente página de lectura <http://www.mundoprimeria.com/fabulas-para-ninos/el-avaro-y-el-oro/> (Última visita 21 de mayo de 2017).

oculto tras una piedra.

- ¡Es el sitio perfecto para esconder el lingote de oro! – pensó mientras lo envolvía cuidadosamente en un paño de algodón y lo metía en el hueco.

Aunque creía que jamás nadie descubriría su secreto, no podía evitar estar intranquilo. Dormía mal por las noches y cada día, con los primeros rayos de sol, salía al jardín y levantaba la piedra para comprobar que la pieza de oro seguía en su lugar. Satisfecho, continuaba con sus tareas diarias. Durante meses, actuó de la misma manera cada mañana: se levantaba e iba directo al agujero camuflado tras la roca.

Un vecino que solía pasear por allí a esas horas, veía cómo todos los días el avaro levantaba una piedra del jardín y luego se marchaba. Intrigado, decidió investigar qué era eso que tanto miraba. Con mucho sigilo se acercó a la roca y para su sorpresa, descubrió un reluciente lingote de oro del tamaño de una pastilla de jabón. Rápidamente se metió el botín en un bolsillo y desapareció sin que nadie le viera.

Cuando el avaro fue la mañana siguiente a ver su tesoro, el hueco estaba vacío.

- Oh, no... ¡Me han robado! ¡Me han robado! ¡Ya no soy un hombre rico! – Se lamentaba – ¿Qué va a ser de mí?...

Un campesino que oyó su llanto, se acercó y le preguntó el motivo de su tristeza. Abatido le contó la historia. El campesino no pudo evitar decirle lo que pensaba.

- Te desprendiste de cosas que eran útiles para ti y las cambiaste por un lingote de oro inservible, tan sólo por el placer de contemplarlo y sentirte rico y poderoso. Coge ese pedrusco gris que está junto a tus pies, colócalo en el agujero y piensa que es un trozo de oro. Total, te va a servir para lo mismo, es decir... ¡para nada!

El avaro admitió que se había equivocado. Ahora era más pobre que nunca pero al menos aprendió de su error y comenzó a apreciar las cosas importantes de la vida.

Moraleja: debemos valorar las cosas que son útiles y nos hacen la vida ms agradable. Acumular riqueza, si no se disfruta, no sirve de nada.

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad pone en relación varios aprendizajes y activa la empatía y la observación del mundo que nos rodea. Ayuda al alumno a relacionar la cuentística tradicional con la obra francesa que estamos trabajando. Además usaremos el cortometraje y las imágenes para profundizar en el valor de la generosidad y romper con los prejuicios.

Podemos ampliarla con otras actividades o iniciara la actividad con el vídeo y realizar una rutina de lluvia de ideas. La evaluación puede ser con una diana de evaluación o mediante una exposición en clase.

Nº 15 Solo con el corazón se puede ver bien, lo esencial es invisible a los ojos

Nombre del proyecto	<i>El Principito</i> . 1º ESO Nº 15 Solo con el corazón se puede ver bien, lo esencial es invisible a los ojos
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Después de la lectura
Objetivos generales	
<p>Leer una obra de la literatura universal, <i>El Principito</i>, de Antoine de Saint-Exupéry que aporta el aprendizaje en las competencias lingüísticas y la competencia literaria unido a la educación en valores. Se considera muy útil para 1º de ESO, pues se puede trabajar a través de la lectura las emociones propias de la edad : la amistad, el amor, los conflictos, las fábulas... Aporta una visión del hombre, un mapa del ser humano desde la fábula y el cuento, desde la competencia artística e intrapersonal. 1º de la ESO supone un cambio de la Primaria a la Educación Secundaria cargado de dudas, inseguridades y todavía muy apegado a la literatura infantil. La obra francesa, enmascarada en una inocente historia de un niño que no entiende el mundo de los adultos, encierra toda una lección de humanismo y filosofía vital.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Usar el videojuego como forma de aprendizaje • Trabajar la convergencia cultural • Redactar un ensayo 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria

	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Experimenta situaciones y toma de decisiones	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce realidades que le rodean mediante el juego	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Ordenador 2. Diario
Con rutina final: escalera de la metacognición.		
Recursos audiovisuales o digitales		
http://www.juegosgratisxd.com/jugar/juegos-del-principito/		



Orientaciones para el alumno

ACTIVIDAD FINAL

El Juego

1. Vamos a usar la sala de ordenadores y para terminar nuestra lectura interactiva y motivada de *El Principito*, realizaremos una sesión de juegos *on line* con los tres juegos gratuitos que existen en el mercado. Una actividad lúdica y divertida que nos hará recordar la obra de la literatura francesa que hemos estudiado.
2. Escribid una carta y enviad un *whatsapp*. Escribe 10 líneas preguntando e informándote por el personaje del principito. Debes usar preguntas en relación al argumento. ¿Cómo está su rosa? ¿Le dolió la picadura de la serpiente? ¿Qué piensa de los adultos ahora? Cuida tu expresión y el registro formal.
3. Escribe un mensaje por *whatsapp* al zorro y a la serpiente. Puedes crear un grupo y una conversación a tres andas con ellos. Utiliza los rasgos del lenguaje dialogado y coloquial. Puedes crear las fotos que os enviarías con los dibujos que realices.

La reflexión

1. Redacta un pequeño ensayo de lo aprendido con la lectura de *El principito*. A tus palabras debes unir una canción que signifique para ti lo esencial de las cosas y no los hechos superficiales.

Nota para el profesor. Evaluación

Incluimos una actividad que combine lo más activo que proporciona el videojuego y lo más profundo de la redacción personal y la música como identificación de sentimientos.

El uso del porfolio será el método de evaluación además de una rúbrica de desempeño de escritura.

Capítulo 2. El miedo y el misterio: *Las lágrimas de Shiva*, de César Mallorquí.

2.1 Contexto de la literatura juvenil en España: Espacios y subgéneros.

El considerable aumento en las últimas décadas del consumo de literatura infantil y juvenil penetra de manera especial en el currículo del área de Lengua y Literatura. Las propias legislaciones recientes, tanto en Secundaria como en Primaria, verifican esta inclusión en los programas y en los planes lectores de profesores y editoriales. La Literatura Infantil y Juvenil (a partir de ahora LIJ) presenta enormes dosis de entramados cargados de motivación y buen provecho para las nuevas metodologías.

Señala Ezpeleta (2011: 102) en su trabajo *La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil* el crecimiento de la importancia y utilización de temas transversales en los argumentos novelescos de la LIJ. El desarrollo de la literatura para adolescentes corre paralelo a las inclusiones en las programaciones de editoriales y docentes de obras cuyo interés es también la formación en el respeto a la naturaleza, el humanitarismo, la diversidad, entre otros centros de interés. De entre todas estas competencias, sin duda, el adolescente recibe el afianzamiento de la competencia lingüística, los mecanismos de la gramática, la adquisición de vocabulario y la noción estética.

Sitúa Ezpeleta (2011) el comienzo de los años noventa como inicio de este auge novelesco de reflexión transversal. La narrativa hispánica toma acomodo en estos últimos 20 años sobre cuestiones básicas en la formación de la ciudadanía convirtiéndose esta en el centro de algunos relatos. Los escritores comienzan a integrar en el canon de la LIJ historias de estas características, historias que en principio no tienen que ver con el centro temático de la competencia lingüística, pero, que, por otro lado, refuerzan el hábito lector. Esta parte del trabajo, en la línea de investigación que estamos desarrollando, tratará de ejemplificar un conjunto de actividades sobre una lectura de estas características: *Las lágrimas de Shiva*, de César Mallorquí. Esta explotación didáctica de la mencionada lectura de corte juvenil se centraran en el

curso de 2º ESO, y, como la anterior, constarán de actividades previas a la lectura y las pertinentes del desarrollo en sí mismo de la obra. En especial esta novela hace hincapié en otras temáticas de corte transversal como el respeto a la ciudadanía o la igualdad de sexo, la naturaleza y un amplio repertorio de intertextualidades literaria y musicales, la llegada del hombre a la luna y la cultura pop de los años sesenta, así como el respeto y el amor a la familia.

La novela juvenil elegida, *Las lágrimas de Shiva*, cumple una de las características de la producción del grueso de la narrativa juvenil: canaliza las ficciones a través de la fantasía y la realidad. Por ellas se conduce la historia y también las peripecias metalingüísticas y metaliterarias.

La gran variedad de subgéneros permite a los autores dibujar argumentos con tonos y con distintos enfoques en los que los adolescentes pueden aparecer como protagonistas y establecer una relación con los aprendizajes lingüísticos y literarios que los capacitan para su formación como lectores (cf. Ezpeleta, 2011: 102). Así, el espacio al que se recurre es el aula o los institutos como entornos naturales donde se desarrolla la acción y se contextualizan los aprendizajes de las destrezas básicas.

Destacamos como títulos consagrados en el tratamiento del espacio y los personajes de forma activa para el aprendizaje a novelas pioneras como *Tom Brown en la escuela* (1857), de Hughes, o, *Celia en el colegio* (1932) de Elena Fortún, *La vida sale al encuentro* (1955) de Martín Vigil. Estas novelas exploraron la escuela en clave literaria y abrieron camino en la literatura hispánica a otras hasta la actualidad. Esta forma de narrar con el espacio cercano crea un círculo de interés en el alumno, estimulando la identificación en un mundo que ratifica como suyo.

Abunda también el material literario que apuesta desde las distintas modalidades genéricas por las cultivadas en los últimos tiempos, tales como la novela de misterio, de fantasía, de aventuras...Este aspecto se une al interés por el desarrollo emocional del estudiante. Tal es así, que de esta manera las obras elegidas en esta investigación centran también su estudio en el desarrollo de la inteligencia emocional; así, la obra tomada para nuestro desarrollo de actividades transita por la identificación de la emoción del miedo o el misterio como inteligencia emocional

tratada en nuestro mapa emocional (recuérdese que en el curso anterior hemos trabajado *El Principito* (1943), focalizado desde la emoción de la amistad).

El espacio no solo transita por lo escolar sino que puede discurrir también y con frecuencia en ámbitos extraacadémicos como el ámbito familiar o doméstico. Así, *Las lágrimas de Shiva* toma como espacio la casa familiar de los tíos de Javier en Santander, sus relaciones familiares con sus primas y padres envueltos en una trama de misterio para desvelar un secreto. Señala Ezpeleta (2011: 103) como relato iniciador de este espacio y temática familiar en el ámbito europeo la novela *Matilda* (1988), donde se subvierte la relación paterno-filial, al describirnos un personaje de muy corta edad no del todo bien aceptada por sus padres por sus grandes dotes como lectora. En novelas como *No vuelvas a leer a Jane Eyre* (2005) de Carmen Gómez Ojeda también se nos ofrece una lectora como protagonista con fobia social por dicha afición. En este tipo de novelas, con frecuencia, la presencia de los padres o familiares cumplen el papel de auxiliar al protagonista para que prospere en el aprendizaje y afine sus sensibilidades. Otros libros que tratan esta temática serían *El libro de Anisia* (1990) de Seve Calleja, padre e hija comparten la afición a la lectura. En *El domador de palabras* (2005) de Ignacio Sanz Martín la estructura epistolar del relato es el vehículo con el que el padre introduce a su hijo en la lectura o *Un tiesto lleno de lápices* (1982), de Juan Farías, un padre ilustrador y una madre con una psicología muy imaginativa refuerzan el instinto de escritor del niño protagonista.

El conflicto entre hermanos, materia habitual de la psicoliteratura, también es recurrente en la lectura elegida *Las lágrimas de Shiva* y puede ejemplificarse en torno a la lectura presentada como conflicto. Cita Ezpeleta (2011) la novela juvenil *Las aventuras de Pepe* (1999) de José Manuel Ballesteros, en donde se contraponen la afición a la lectura de la hermana del protagonista, Pepe, frente a la falta de estímulo de este. También resulta productiva a estos mismos efectos la relación entre abuelos y nietos. La confrontación puede tratarse entre distintos personajes con la finalidad de accionarse el aprendizaje de la lectura o el hábito lector además de las recurrentes citas literarias.

Otro espacio recurrente en las novelas juveniles es la biblioteca. Lugar soñado del saber que en muchas de ellas se convierte en un reducto misterioso para la trama de acción e intriga. La biblioteca ha dado lugar de modo natural a distintas historias adaptadas a la variedad de subgéneros que se han fraguado en la novelística de corte juvenil estos últimos años. Señalamos títulos como *El bibliobús mágico* (2001) de César Fernández García; *La biblioteca fantasma* (1989) de Nuria Amat, o la historia de crimen de *Asesinato en la Biblioteca Nacional* (2007) de Luisa Villar.

La influencia de la literatura con temática de misterio en las últimas novedades de la literatura juvenil nos hace reflexionar sobre el uso de las mismas como lecturas elegidas para el desarrollo de la competencia literaria. El género de misterio conecta con la emoción del miedo y las inseguridades, así como el tratamiento de las relaciones familiares en las que se desenvuelve el misterio. Estos aspectos son los que también se evidencian en la novela *Las lágrimas de Shiva*, una novela de misterio en un entorno familiar que pone a prueba las distintas competencias que podemos trabajar en esta obra.

Además, ligado al misterio surgen en el panorama literario juvenil historias cuyos personajes son fantásticos o monstruos, señalamos como pionera la obra *Donde viven los monstruos* (1977, trad.) de Maurice Sendak, *El monstruo y la biblioteca* (1991) de Alfredo Gómez Cerdà. En la novela elegida será la presencia de un fantasma el elemento que aporte este ingrediente en el relato.

Otro elemento que funciona como hilo conductor es el viaje. De este recurso goza también la obra que analizaremos de César Mallorquí, ya que el personaje protagonista abandona su casa familiar y viaja a Santander con sus primas y tíos. Son numerosos los libros que usan este hilo: *El libro de Ismael* (1996) de Belén Alonso de Santiago presenta un personaje en la búsqueda de un tesoro, *El túnel de papel* (2004) de Jesús Carazo presenta a dos protagonistas que viajan por la novela de Julio Verne tras haber sido hipnotizados. Señala Ezpeleta (2011: 103) que todo este subgrupo literario tiene su correlato en las literaturas infantiles y juveniles europeas más

significativas, así como en el ámbito anglosajón.

2.2 Hacia una tipología nueva de relatos

Parece evidente que existe una corriente predominante que inserta a la Literatura Juvenil en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta evidencia es de la que se nutre esta investigación queriendo aportar sus beneficios para mejorar el hábito lector. Entre las potencialidades evidentes de la Literatura Juvenil resalta la que tiene que ver con la inducción a la formación del lector literario. La novela juvenil seleccionada para el desarrollo de la competencia literaria en el curso 2º ESO responde, como hemos señalado en otras ocasiones, al título de *Las lágrimas de Shiva* (2002), del autor catalán César Mallorquí.

2.2.1 Algunos datos sobre César Mallorquí

César Mallorquí nació el 10 de junio de 1953 en Barcelona. Hijo de José Mallorquí, el famoso creador de El Coyote, en 1954 se trasladó con su familia a Madrid, ciudad en la que ha residido hasta la fecha.

Cursó estudios de Periodismo en la Facultad de Ciencias de Información de la Universidad Complutense. En 1970 entró como articulista en el plantel de colaboradores de la revista de humor *La Codorniz*. En 1972 trabajó para la Cadena SER ejerciendo de guionista y colaborando con diversas publicaciones periódicas de nuestro país.

En 1981, tras un tardío paso por el servicio militar, abandonó el periodismo y comenzó a trabajar como redactor publicitario y productor de *spots* para una agencia norteamericana. Más adelante, señala Verónica Nicolás Roca en su guía de lectura sobre la obra para la Comunidad

Autónoma de Murcia, fue ascendido al cargo de Director Creativo, puesto que desempeñó en las agencias de publicidad *Grey Advertising* y *Young & Rubicam*.

En 1991, decepcionado del mundo de las agencias, abandonó la publicidad activa y pasó a dirigir el *Curso de Creatividad Publicitaria del LADE* (Universidad Alfonso X el Sabio), lo que no le impidió seguir estrechamente unido al mundo de la televisión y de la creación de guiones. César Mallorquí volvió a escribir obras del género de ficción, actividad que había abandonado cuando trabajaba en el mundo de la publicidad. Su influencia más acérrima y vital que se plasma en sus escritos es, sin duda, borgiana, su universo fantástico y complejo cautivaron al autor catalán así, muestra de ello son sus novelas, de entre ellas la elegida para este trabajo. Otras obras del autor completan su trayectoria: *El círculo de Jericó*, Ediciones B, 1995, *El coleccionista de sellos*, Ediciones B, 1996. *El último trabajo del Sr. Luna*, Edebé, 1997. *La cruz de El Dorado*, Edebé, 1999.

2.2.2 Argumento de *Las lágrimas de Shiva*.

Javier es el protagonista de una historia envuelta en misterio, terror, ancestros familiares y una estancia veraniega en la ciudad de Santander de finales de los años sesenta. La novela comienza con el traslado de Javier a casa de sus primas y tíos en la ciudad cántabra, pues el padre de este padece una enfermedad contagiosa. Allí convive en una antigua mansión con sus tíos y sus cuatro hijas, Rosa, Margarita, Violeta y Azucena. Al principio Javier piensa que el verano será muy aburrido y desea volver a casa, pero pronto cambiará de opinión. Violeta le cuenta una antigua historia sobre su familia, la familia Obregón. En 1901 Beatriz Obregón iba a casarse con un miembro de una familia muy rica, Santiago Mendoza que regaló como señal de compromiso a Beatriz un collar de diamantes muy valioso llamado Las Lágrimas de Shiva. Sin embargo, el día anterior del enlace Beatriz desaparece y nadie vuelve a saber nada de ella. La familia Mendoza piensa que se ha ido con el collar, así que surge una enemistad entre los Mendoza y los Obregón

que perdura durante 80 años. Cuando Javier llega a casa de sus tíos, a Villa Candelaria, empieza a sentir una presencia extraña. Violeta le cuenta que es el fantasma de Beatriz que vaga por la casa. Los dos pueden sentir a Beatriz en la casa, así que deciden investigar qué fue lo que realmente le sucedió. Tras muchas investigaciones descubren que Beatriz se había escapado el día antes de su boda con un marinero, Simón Cienfuegos, y que nunca se llevó las Lágrimas de Shiva. Una antigua doncella de Beatriz, que odiaba a los Obregón, decidió quedarse con el collar cuando esta marchó para vengarse de ellos por lo mal que la habían tratado durante su servicio en Villa Candelaria. De esta manera Javier y Violeta descubren que el fantasma de Beatriz se les había manifestado porque quería que descubrieran la verdad para poder descansar en paz, limpiar su nombre y que la enemistad entre los Mendoza y los Obregón desapareciera para siempre.

2.2.3 Personajes de la novela.

Javier es el protagonista de la novela. Narra en primera persona todo lo que le ocurre desde que llega a Santander para pasar el verano. Es un adolescente de quince años, inteligente y apasionado por los libros de ciencia ficción.

Violeta es también un personaje muy importante en esta novela. Junto con Javier, será la encargada de desvelar el secreto de Beatriz Obregón, oculto durante tantos años. Es una chica inteligente y apasionada de la lectura, aunque en ocasiones un poco engréida, insoportable e irritante.

Rosa, la hermana mayor, tiene 18 años y es la más dulce y cariñosa de las hermanas. Es una romántica. Está enamorada de Gabriel, el hijo mayor de los Mendoza, la familia con la que los Obregón están enemistados desde hace 80 años.

Margarita es la rebelde de la familia. Es una entusiasta de la política, admiradora del Che Guevara, que lee libros prohibidos por la dictadura y detesta el imperialismo.

Beatriz Obregón es un personaje que, aunque no aparece físicamente en toda la novela, es fundamental, ya que toda la historia se desarrollará en torno a su desaparición.

La acción de la novela transcurre en un tiempo concreto: en los meses de verano, entre julio y septiembre, de 1969. Aunque la novela comienza en Madrid, la mayor parte transcurre en Santander, y más concretamente en la casa de los tíos de Javier: un antiguo caserón del siglo pasado llamado Villa Candelaria. Los espacios, tanto la casa como los distintos lugares (Santander y Madrid) nos permiten preparar actividades e investigar sobre el conocimiento del medio, el urbanismo, la naturaleza, el entorno....

2.2.4 Estructura y estilo de la obra.

La historia está narrada en primera persona por Javier y todos los fragmentos narrativos están escritos por él, aunque en los fragmentos dialogados participan todos los personajes. La novela está dividida en 12 capítulos. El protagonista es un adolescente de 15 años, por lo que el lenguaje con el que se expresa es el propio de esta edad. Sin embargo, Javier es un chico inteligente y aficionado a la lectura, lo cual en ocasiones se manifiesta en giros o expresiones lingüísticas propias de un adulto. Se trata de un lenguaje muy natural y cotidiano, salpicado de expresiones pertenecientes a la lengua hablada. En los fragmentos narrativos, el lenguaje es mucho más culto y cuidado, mientras que en los fragmentos dialogados el lenguaje pretende acercarse mucho más a la oralidad.

2.3 Introducción a las actividades para la lectura de *Las lágrimas de Shiva*.

Las actividades en relación a la lectura motivada de *Las lágrimas de Shiva* (2002) y el desarrollo de la competencia literaria conforman una misma estructura para su fácil ejecución en el aula. Se explicita el número y el título de cada actividad acompañado de unos objetivos generales y otros específicos de la actividad concreta. En las actividades se dinamiza las metodologías expresadas en nuestro trabajo y compendian un conjunto de microactividades innovadoras, activas, poniendo el foco en la cultura de pensamiento, el juego y el uso de las TIC en el desarrollo de la Lengua y la Literatura, así como los agrupamientos y las técnicas.

2.3.1 N° 1 Escalofríos e imágenes

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> N° 1 Escalofríos e imágenes
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.</p>	

Objetivos específicos

- Desarrollar el gusto estético
- Obtener información y comprensión de textos audiovisuales y sonoros
- Interpretar imágenes y símbolos
- Describir imágenes a través del uso de la adjetivación y los tiempos verbales correctos
- Desarrollar la imaginación
- Activar la escritura creativa
- Practicar la escucha activa y la expresión oral

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos a través de la fotografía o el cine
	2. Amplia el léxico
	3. Practica la descripción
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza imágenes y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales
	4. Intrepreta textos audiovisuales
Competencia de interacción con el	1. Reconoce realizadas que le rodean

mundo físico	2. Interpreta el mundo natural	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Construye significados de su percepción de sentidos en relación al mundo que lo rodea	
Tipo de agrupamiento: Individual	Número de sesiones:	Materiales:
Individual para la rutina de pensamiento	Dos sesiones	1. Proyector 2. Secuencias de imágenes elegidas 3. Ordenador 4. Papel y bolígrafo
Rutinas y destrezas empleadas		
<ul style="list-style-type: none"> • Step inside • Dos veces diez <p>(Véase las tablas y organizadores en el apartado rutinas y destrezas en los anexos)</p>		
Recursos audiovisuales o digitales:		
Usaremos las imágenes como fuente de expresión e interpretación de la realidad		
Orientaciones para el alumno		
<p>FICHA 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observa estas imágenes y realiza la rutina dos veces diez. Obtendrás sustantivos muy variados, realiza una clasificación de ellos y ordénalos en un campo semántico. 2. Realiza una redacción de diez líneas para cada imagen, debe de ser creativa, podéis usar la dinámica de juego "Érase una vez" para iniciar la historia. 		

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5

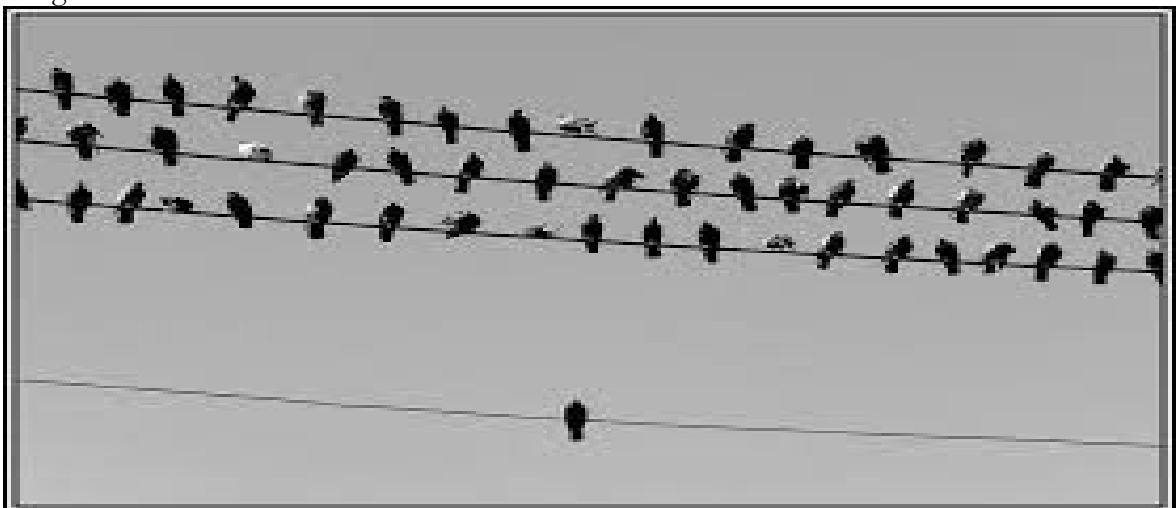


Imagen 6



Imagen 7



Orientaciones para el alumno:

Mostramos una hoja de ruta o ficha que puede repartirse en clase para ayudar al desarrollo de la actividad. La redacción pueden leerla en voz alta y los sustantivos y los campos semánticos serán corregidos en clase.

FICHA 1

1. Observa estas imágenes que a continuación se van a proyectar, usa tres minutos para ello.
2. En tu cuaderno escribe diez palabras que te surjan al observar las imágenes.
3. Vuelve a repetir la observación, ahora más minuciosa y déjate llevar por lo que sientes e intenta añadir otras diez palabras (si no es posible se añaden solo tres más).
4. Hacemos una ronda de palabras y escuchamos a los compañeros
5. *Step inside*: responde a estas preguntas, cópialas en el cuaderno
 - ¿Qué percibo?
 - ¿Qué problema puede haber? O ¿qué me preocupa?
 - ¿Qué sabes de la imagen?
6. Ayudado con las palabras escribe una redacción usando las marcas lingüísticas de la descripción que hemos aprendido. Lee el esquema del libro para recordarlas 10 líneas.
7. Lectura compartida. En voz alta leemos nuestra redacción al resto de la clase.

Nota para el profesor.

Se trata de utilizar la imagen como recurso simbólico para expresar el sentimiento de miedo que producen algunas imágenes. Se valora el lenguaje usado en las redacciones y el uso de técnicas descriptivas, se pretende vincular con la relación de contenido de la descripción literaria. Las dos rutinas usadas facilitan el desarrollo del léxico y la descripción junto al desarrollo emocional.

2.3.2 N° 2 Campo de miedo en *Instagram*

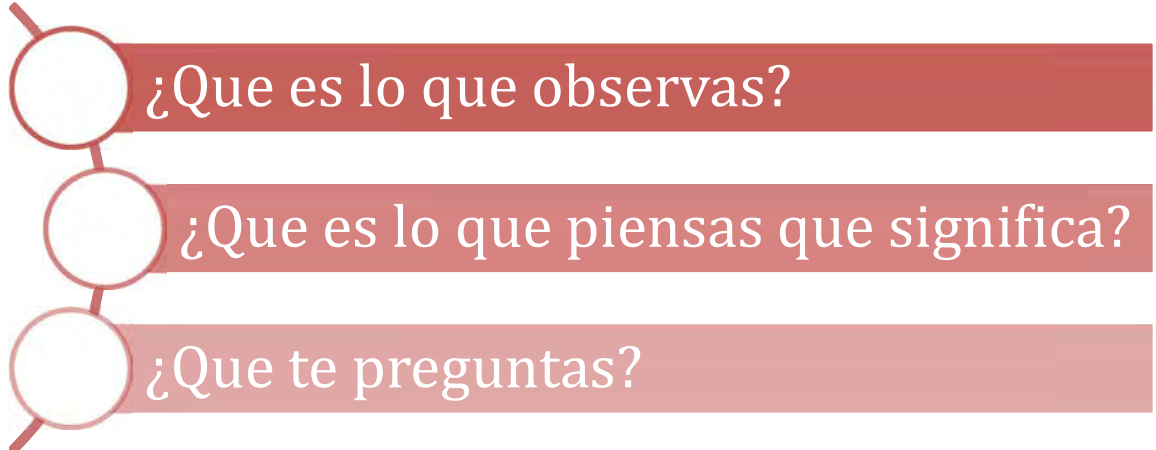
Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> <i>Nº 2 Campo de miedo en Instagram</i>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.</p>	

Objetivos específicos

- Reconocer la realidad que nos rodea
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Motivar el juego y el *feedback* a través de aplicaciones de uso popular entre los alumnos como Vivavideo

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos través del arte y la fotografía
	2. Amplia el léxico
	3. Practica la descripción literaria: sinestesia, metáfora, personificación
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza imágenes y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales
	4. Interpreta textos audiovisuales

Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Interpreta el mundo natural	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje poético	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Individual	Una sesión	1. Móvil 2. Aplicación de <i>Instagram</i> 3. Ordenador 4. Proyector
Rutinas y destrezas empleadas: "Veo, pienso, me pregunto"		
<p>El alumno debe crear una frase, una metáfora y una pregunta que debe escribir en su cuaderno o Diario reflexivo.</p> <p>Organizador gráfico</p> 		
Recursos audiovisuales o digitales		
<p>En esta actividad usaremos la imagen que proporciona el uso de <i>Instagram</i> con el factor de ser compartida y generar imágenes en participación en la red social y multimedia de <i>Instagram</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Instagram</i> • Fotografía 		

Orientaciones para el alumno

1. Observa una realidad que te produzca sensación de miedo o incertidumbre o tal vez soledad.
2. Realiza una fotografía con tu móvil, puedes usar los filtros de tu móvil para realzarla o matizar cualquier característica que se relacione con el sentimiento que quieres expresar
3. Dale un *Like* a la que más te guste de tus compañeros.
4. Proyectamos y leemos en clase la fotografía y el texto que hayáis realizado. Mediante una votación seleccionaremos los tres mejores y los imprimiremos para decorara la clase.
5. Aportamos un ejemplo de ejecución.



Nota para el profesor. Evaluación

Se valora la creatividad de la fotografía tomada, posible tratamiento digital. Se analiza el uso del lenguaje figurado con la realidad fotografiada y su conexión con la emoción. Observación en *Instagram* y rúbrica con coevaluación.

2.3.3 N° 3 Un corto de miedo

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Nº 3 Un corto de miedo
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.</p>	

Objetivos específicos

- Desarrolla las habilidades de creación manejo digital, grabación o archivo de audio
- Aplica características de la narración: tiempo, espacios, personajes y argumentos
- Implicación del audiovisual y de la creatividad
- Habilidades orales y de lenguaje corporal
- Mejora de la dicción y la dramatización de textos
- Escritura de un guion: usando las características del dialogo
- Respeto de las normas ortográficas y corrección lingüística

Estándares de aprendizaje y Competencias básicas

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos a través del arte y la fotografía y el cine
	2. Desarrolla las características del género narrativo: espacio, tiempo, personajes, argumento y narrador.
	3. Practica la descripción literaria, y el diálogo
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza imágenes y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales y audiovisuales
	4. Interpreta textos audiovisuales
Competencia de interacción	1. Reconoce realidades que le rodean

con el mundo físico	2. Interpreta el mundo natural	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje poético	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos: 1. Cabezas numeradas 2. Páginas amarillas	Tres sesiones: 1. Realización del guion 2. Visualización del corto 3. Realización del <i>storymovie</i> 4. Exposición al grupo clase	1. Proyector 2. Ordenador 3. Folios de colores, papel continuo 4. Móvil 5. Ordenador 6. Cartulinas amarillas

Rutinas y destrezas empleadas: "Expresa, apoya, cuestiona"

EXPRESA...

(Escribe tu opinión o da una explicación sobre el tema que estamos trabajando)

APOYA

(Busca ideas que apoyen tu opinión, explicación... Cosas que ves, que sientes, que crees que sabes y que son fundamento para apoyar tus explicaciones).

CUESTIONA

(Hazte preguntas sobre tu propio punto de vista o tu explicación. ¿Qué puedes haber obviado? ¿Qué puedes no haber tenido en cuenta? ¿Hay algo que puede no estar explicado del todo con lo que dices? ¿En qué aspectos podrías profundizar?)

1. Expreso que....

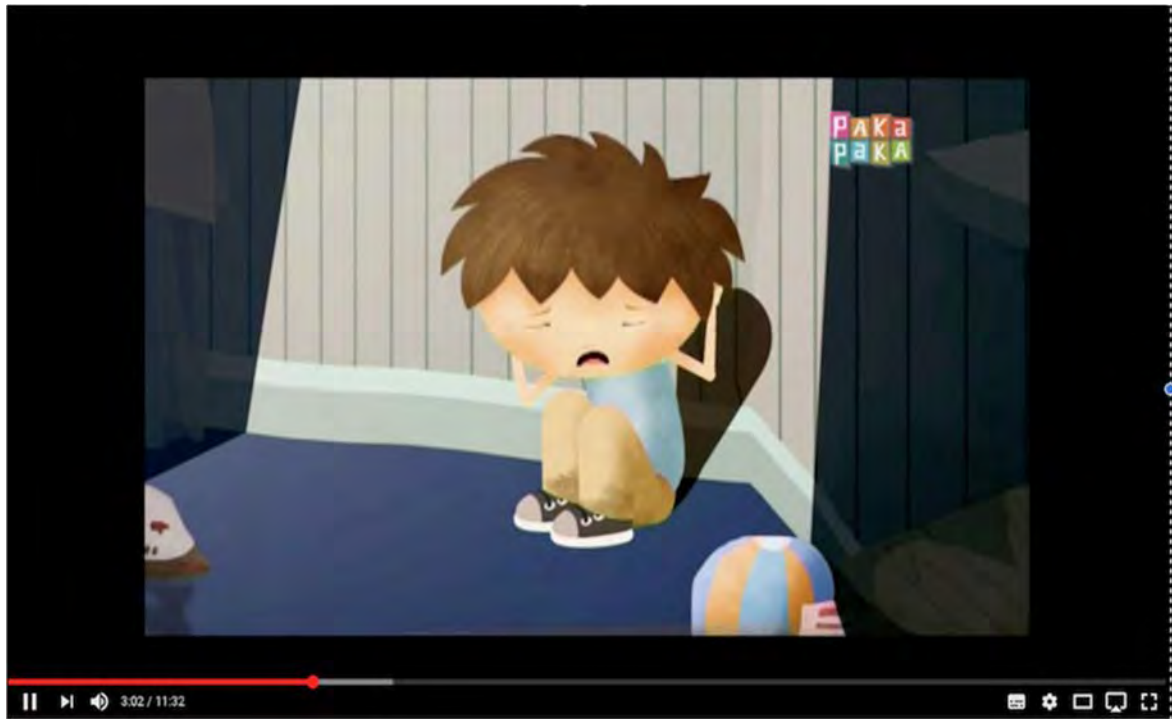
2. Apoyo que...

3. Cuestiono que...

Recursos audiovisuales o digitales

1. Visualización de un corto de animación *De cuento en cuento: Miedo*.

2. Visualización en la pantalla del vídeo creado por el grupo, *IPad* o móvil.



De cuento en cuento: Miedo - Canal Pakapaka

Orientaciones para el alumno

FICHA DE ACTIVIDAD

1. Visualizamos el corto *Miedo* que proyectaremos en clase (10 minutos de duración)
2. Realiza la rutina de pensamiento para reflexionar sobre el argumento y el tema del corto visto. Sigue las indicaciones del organizador que se adjunta a esta ficha de actividad. Recuerda: “Piensa, apoya, cuestiona” (sigue las preguntas guía que aporta el organizador y anota las respuestas en tu cuaderno).

1. Expreso que....
2. Apoyo que...
3. Cuestiono que...

3. Comenzamos la dinámica de grupo:

- Cabezas numeradas: para crear los grupos de esta actividad, nos numeraremos y

agruparemos los números iguales.

- Realizaremos con la mecánica “Páginas amarillas” un cartel publicitario de nuestra propuesta elegida como tema más importante o asunto que resaltar, que será el *leit motive* del corto que el grupo debe realizar. También expondremos en la cartulina amarilla como si un anuncio de las "Páginas amarillas" se tratase nuestras virtudes o habilidades que deben elegirse entre estas: redactor o guionista, montaje, ejecutivo audiovisual, jefe de equipo y relaciones públicas u orador.
4. Realizaremos una votación de las cartulinas amarillas como si un anuncio de las "Páginas amarillas". Aprendizaje cooperativo formal: designados los roles de cada equipo comenzamos a crear el corto, cada miembro realiza su función

Nota para el profesor. Evaluación

1. Evaluaremos el proceso del trabajo, la rutina de "Páginas amarillas" y el corto final por grupos.
2. Repartiremos una rúbrica para realizar autoevaluación y coevaluación (las podemos encontrar en el apartado de evaluación en el punto siguiente a las actividades).
3. Podemos invitar a otras clases a ver el corto o subirla a la web del colegio.
4. Realizaremos la escalera de la metacognición para saber qué han aprendido.

2.3.4 Taller nº 1. Cuentos y leyendas

2.3.4.1 N°4 La Llorona

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Taller nº 1. Cuentos y leyendas Nº 4 La llorona
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales <p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura</p>	

con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer mitos y leyendas
- Conocer la narrativa en lengua inglesa
- Conocer la biografía de Edgar Allan Poe y su obra
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Ejercitar los campos semánticos
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad




Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce la biografía de un autor literario: Edgar Allan Poe
	3. Practica la descripción científica
	4. Escucha activamente y lee en voz alta o en equipo
Competencia de aprender a aprender	1. Relaciona, compara y contrasta textos
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria

Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias como el miedo o la inseguridad	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce el contexto histórico del siglo XIX	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenador 2. Folios 3. Cartulinas 4. Lana y pegamento 5. Pinturas y tijeras

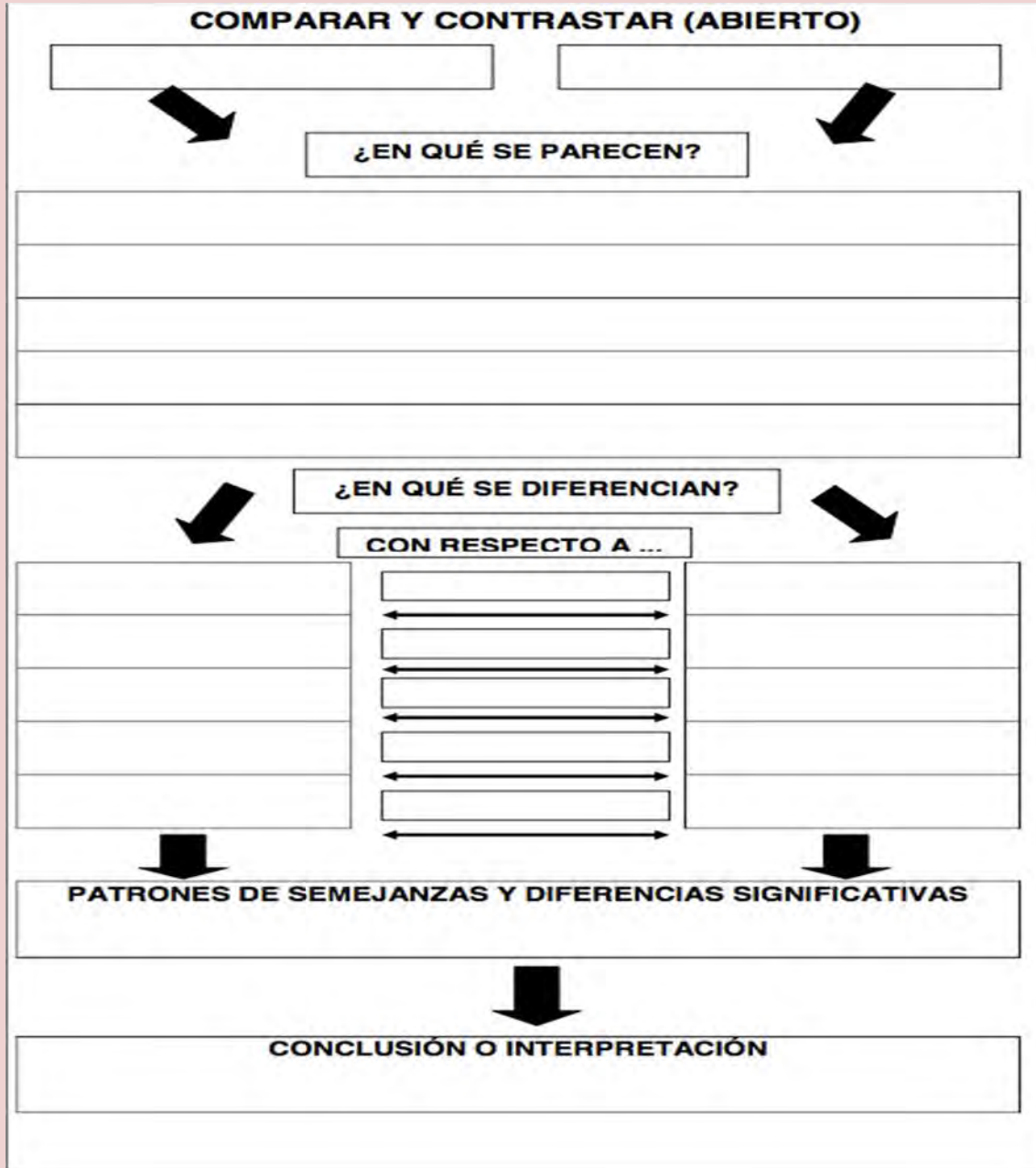
Rutina empleada: "Piensa, conecta, explora" Destreza de pensamiento: "Compara y contrasta"

1. Piensa, conecta, explora

	<p>PIENSA</p> <p>¿Qué crees que sabes sobre este tema?</p>		<p>CONECTA</p> <p>¿Qué ideas o conexiones tienes?</p> <p>(¿Qué es lo que te preocupa de</p>		<p>EXPLORA</p> <p>¿Qué cuestiones te invita a explorar?</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

esta idea o propuesta?)

2. Destreza de pensamiento



Recursos audiovisuales o digitales

<http://mitosyleyendascr.com/costarica/la-llorona/>

Orientaciones para el alumno

Ficha:

1. Disfruta del corto de animación mejicano *La llorona*. Una vez visto en clase realiza la rutina de pensamiento que se te adjunta en una fotocopia. Recuerda, tómate un rato para pensar qué sabías sobre este cuento del folclore mejicano, conecta este cuento con algún otro de la tradición española y por último reflexiona sobre qué te invita conocer más sobre esta historia. Apúntalo en la fotocopia.
2. Lee estas dos versiones del cuento⁷³ de *La llorona*, ¿en qué se parecen? ¿en qué se diferencian?



No habiendo más que hacer, se devolvió a su casa escondiendo su hijo bajo su delantal, lo cual no logró por mucho tiempo, su familia, apegada al cristianismo, comenzó a decirle su error a todas horas, creándole gran angustia.

Una noche bajo un gran aguacero corrió hacia el río y paríéndolo lo lanzó a la corriente, al ver lo que había hecho se lanzó detrás del niño gritando y llorando.

Todavía en las noches de luna después de una creciente se oye el llanto de esta mujer, y se puede verle tras el rayo

⁷³ Fragmento seleccionada de esta página: <http://mitosyleyendascr.com/costarica/la-llorona/> (Última visita realizada el 21 de mayo de 2017).

de luna en el agua del río, tratando de alcanzar a su hijo.

Dicen que el señor en su gran misericordia tendrá compasión de ella y que algún día lo alcanzará, volverá a la vida y será un gran hombre revolucionario de la sociedad.

LA LLORONA Versión B

En las altas horas de la noche, cuando todo parece dormido y sólo se escuchan los gritos rudos con que los boyeros avivan la marcha lenta de sus animales, dicen los campesinos que allá, por el río, alejándose y acercándose con intervalos, deteniéndose en los frescos remansos que sirven de aguada a los bueyes y caballos de las cercanías, una voz lastimera llama la atención de los viajeros.

Es una voz de mujer que solloza, que vaga por las márgenes del río buscando algo, algo que ha perdido y que no hallará jamás. Atemoriza a los chichuelos que han oído, contada por los labios marchitos de la abuela, la historia enternecedora de aquella mujer que vive en los potreros, interrumpiendo el silencio de la noche con su gemido eterno.

Era una pobre campesina cuya adolescencia se había deslizado en medio de la tranquilidad escuchando con agrado los pajarillos que se columpiaban alegres en las ramas de los higuerones. Abandonaba su lecho cuando el canto del gallo anunciaba la aurora, y se dirigía hacia el río a traer agua con sus tinajas de barro, despertando, al pasar, a las vacas que descansaban en el camino.

Era feliz amando la naturaleza; pero una vez que llegó a la hacienda de la familia del patrón en la época de verano, la hermosa campesina pudo observar el lujo y la coquetería de las señoritas que venían de San José. Hizo la comparación entre los encantos de aquellas mujeres y los suyos; vio que su cuerpo era tan cimbreado como el de ellas, que poseían una bonita cara, una sonrisa trastornadora, y se dedicó a imitarlas.

Como era hacendosa, la patrona la tomó a su servicio y la trajo a la capital donde, al poco tiempo, fue corrompida por sus compañeras y los grandes vicios que se tienen en las capitales, y el grado de libertinaje en el que son absorbidas por las metrópolis. Fue seducida por un jovencito de esos que en los salones se dan tono con su cultura y que, con frecuencia, amanecen completamente ebrios en las casas de tolerancia. Cuando sintió que

iba a ser madre, se retiró “de la capital y volvió a la casa paterna. A escondidas de su familia dio a luz a una preciosa niña que arrojó enseguida al sitio en donde el río era más profundo, en un momento de incapacidad y temor a enfrentar a un padre o una sociedad que actuó de esa forma. Después se volvió loca y, según los campesinos, el arrepentimiento la hace vagar ahora por las orillas de los riachuelos buscando siempre el cadáver de su hija que no volverá a encontrar.

Esta triste leyenda que, día a día la vemos con más frecuencia que ayer, debido al crecimiento de la sociedad, de que ya no son los ríos, sino las letrinas y tanques sépticos donde el respeto por la vida ha pasado a otro plano, nos lleva a pensar que estamos obligados a educar más a nuestros hijos e hijas, para evitar lamentarnos y ser más consecuentes con lo que nos rodea. De entonces acá, oye el viajero a la orilla de los ríos, cuando en callada noche atraviesa el bosque, aves quejumbrosos, desgarradores y terribles que paralizan la sangre. Es la Llorona que busca a su hija...

Relato realizado por: Don Concepción Azofeifa

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad potencia el trabajo en puzzle y la lectura de distintas leyendas mejicanas unidas a al disfrute audiovisual. Podemos anotar en el cuaderno del profesor las observaciones y pedir a los alumnos que lo unan al Porfolio final.

2.3.5 Taller nº 2. Cuentos y leyendas II

2.3.5.1 N°5 *La Metamorfosis*, de Kafka

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva</i> . 2º ESO Taller nº 2. Cuentos y leyendas II Actividad 5, 6, 7, 8 Nº 5 <i>La Metamorfosis</i>, de Kafka
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la</p>	

idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa en lengua inglesa
- Conocer la biografía de Edgar Allan Poe y su obra
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Ejercitar los campos semánticos
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce la biografía de un autor literario: Edgar Allan Poe
	3. Practica la descripción científica
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias

	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce las tradiciones de la cultura Mejicana	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Folios 3. Cartulinas 4. Lana y pegamento 5. Pinturas y tijeras
Rutina empleada: Presente/Pasado/Futuro		
Organizador gráfico		
Recursos audiovisuales o digitales		
Ninguno		

Orientaciones para el alumno:

1. La Metamorfosis es un proceso por el cual un insecto cambia de forma, una oruga se transforma en crisálida y después en mariposa. Realiza una pequeña investigación sobre este proceso de cambio en los animales. Dibuja las fases de la transformación.
2. En la literatura el escritor Franz Kafka en su novela corta *La metamorfosis* cuenta que su protagonista se despierta convertido en insecto. Lee este fragmento de *La Metamorfosis*⁷⁴ de Kafka:

"Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. Estaba tumbado sobre su espalda dura, y en forma de caparazón y, al levantar un poco la cabeza, veía un vientre abombado, parduzco, dividido por partes duras en forma de arco, sobre cuya protuberancia apenas podía mantenerse el cobertor, a punto ya de resbalar al suelo.

Sus muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su tamaño, le vibraban desamparadas ante los ojos. «¿Qué me ha ocurrido?», pensó. No era un sueño. Su habitación, una auténtica habitación humana, si bien algo pequeña, permanecía tranquila entre las cuatro paredes bien conocidas. Por encima de la mesa, sobre la que se encontraba extendido un muestrario de paños desempaquetados – Samsa era viajante de comercio –, estaba colgado aquel cuadro, que hacía poco había recortado de una revista y había colocado en un bonito marco dorado. Representaba a una dama ataviada con un sombrero y una boa” de piel, que estaba allí, sentada muy erguida y levantaba hacia el observador un pesado manguito de piel, en el cual había desaparecido su antebrazo.

La mirada de Gregorio se dirigió después hacia la ventana, y el tiempo lluvioso se oían caer gotas de lluvia sobre la chapa del alfeizar de la ventana – le ponía muy melancólico. «¿Qué pasaría – pensó – si durmiese un poco más y olvidase todas las chifladuras?» Pero esto era algo absolutamente imposible, porque estaba acostumbrado a dormir del lado derecho, pero en su estado actual no podía ponerse de ese

⁷⁴ Fragmento seleccionado de la siguiente página de internet <http://ciudadseva.com/texto/la-metamorfosis>, (última vista 30 de mayo de 2017).

lado".

3. Debéis imaginaros que sufrís una transformación, por grupos responded a estas preguntas después de haber leído el fragmento:

- ¿Quién era antes? ¿quién soy ahora?
- ¿Qué características físicas tengo?
- ¿Cómo me he transformado?
- ¿Cómo me siento con mi nueva realidad?
- ¿Me adapto a mi nueva vida?
- ¿Cuál es la reacción de los demás ante mi transformación?
- Rellena este cuadro individualmente clasificando: características, ventajas e inconvenientes.

CARACTERÍSTICAS DE MI METAMORFÓISIS	VENTAJAS	INCONVENIENTES

4. Rellena la siguiente tabla de la rutina pasado/presente/futuro con las reflexiones que has llevado a cabo tras pensar en tu transformación. ¿Cómo eras el curso pasado? ¿Y ahora? ¿Cómo te ves en el futuro, el curso que viene, con los mismos objetivos?



2.3.5.2 N° 6 Juega y transforma un monstruo

N° 6 Juega y transforma un monstruo

Objetivos específicos

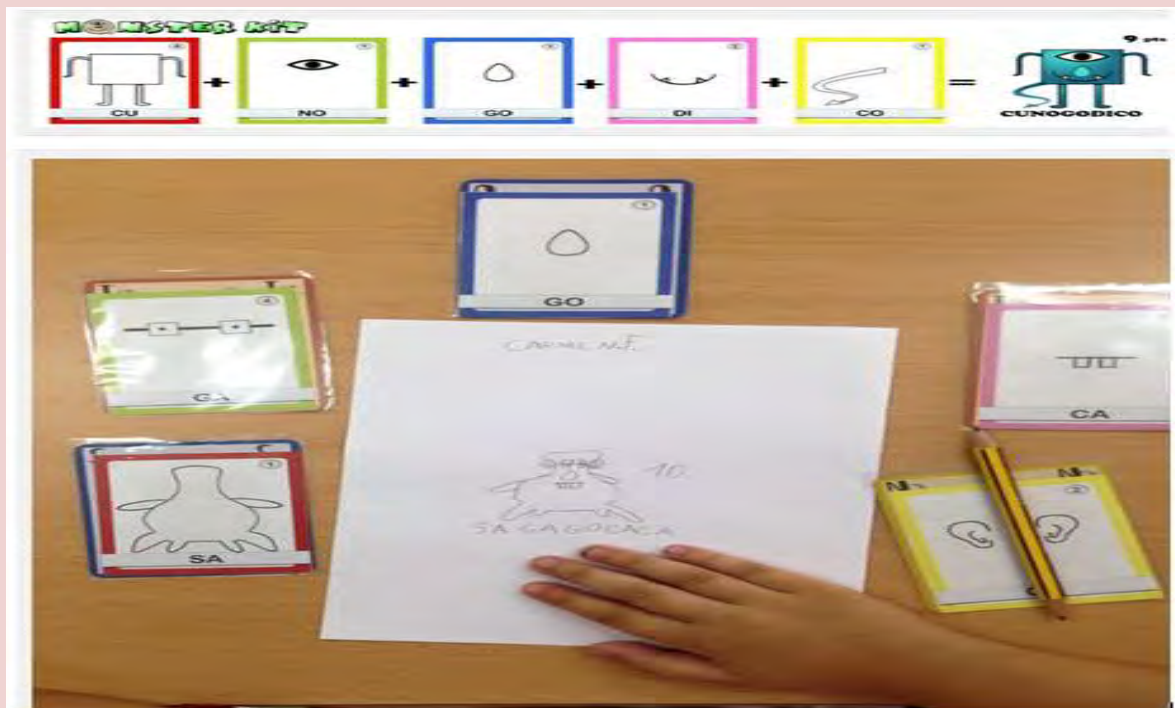
1. Destreza óculo-manual.
2. Identificación de formas geométricas y colores.
3. Refuerza la lateralidad
4. Inicia a la lectura y a la escritura
5. Concepto de número y cantidad
6. Potencia las operaciones simples
7. Identifica sentimientos
8. Socialización y adquisición de normas

Orientaciones para el alumno

Cada grupo deberá pensar en un animal y una posible transformación. Para ello usaremos el material del juego:

*Monster Kit*⁷⁵, que tiene que distintas formas de juego y aplicaciones pero el modo principal podemos resumirlo así:

- Se separan las cartas por colores (5 tipos) y se amontonan frente a los participantes boca abajo.
- Cada uno de los participantes elegirá al azar una carta de cada montón.
- Se dan la vuelta a las cartas y se ordenan según la secuencia: rojo – verde – azul – rosa – amarillo y se comienza a dibujar al monstruo. ¡A crear!
- (opcional): Se escribe y lee el nombre del monstruo juntando todas las sílabas que contienen las cartas.
- (opcional): Se suman los números de las cartas calculando la puntuación total de nuestro monstruo. El número más alto gana la ronda y puede empezar una nueva.



⁷⁵ Estas instrucciones son aportadas por el creador del juego Manu Sánchez en su *blog* que señalamos a continuación <http://monsterkit.hol.es> (Visitada el 22 de mayo de 2017).

2.3.5.3 N° 7 El ciclo de la vida (Taller)

N° 7 Juega y transforma un monstruo

Objetivos específicos

1. Reconocer el medio que nos rodea
2. Conocer el ciclo de la vida en los animales
3. Respetar el entorno natural

Ciclo de la vida.

Realizaremos con las fases del gusano a la mariposa unos vasos del ciclo de la vida. Busca las fotos en Internet y realiza una investigación sobre el proceso, montar los vasos y explicar por grupos al resto de la clase. Facilitamos un ejemplo de cómo pueden quedar, podéis hacer dibujos en vez de fotografías.



Apilar: ciclo de la vida



2.3.5.4 N° 8 La mariposa se transforma (Taller)

N° 8 La mariposa se transforma

Objetivos específicos

1. Lee este poema que se propone a continuación.
2. Subraya el sustantivo mariposa y el o los adjetivos que lo acompañan.
3. ¿Por qué el poeta hace referencias a las alas de cristal de la mariposa?
4. ¿interpretas alguna identificación de la mariposa con otro significado?
5. Dividid el poema en partes para que cada miembro del grupo recite una estrofa. Una vez ensayado podéis utilizar la aplicación *Spraker* para grabaros y escucharos.

POEMA

¡Divina Psiquis, dulce mariposa invisible que desde los abismos has venido a ser todo lo que en mi ser nervioso y en mi cuerpo sensible forma la chispa sacra de la estatua de lodo!

Te asomas por mis ojos a la luz de la tierra y prisionera vives en mí de extraño dueño; te reducen a esclava mis sentidos en guerra y apenas vagas libre por el jardín del sueño. (...)

Entre la catedral y las ruinas paganas vuelas, ¡oh, Psiquis, oh, alma mía! -como decía aquel celeste Edgardo, que entró en el paraíso entre un son de campanas y un perfume de nardo-, entre la catedral y las paganas ruinas repares tus dos alas de cristal, tus dos alas divinas.

Y de la flor que el ruiseñor canta en su griego antiguo, de la rosa, vuelas, ¡oh, Mariposa!, a posarte en un clavo de nuestro Señor.

(Rubén Darío, *Cantos de vida y esperanza*, XII. *Divina psique*, Barcelona, 2017)

Nota para el profesor. Evaluación

Psique era desde la Antigüedad representación del alma humana que, limpia, está dispuesta a gozar la felicidad pura. Enamorada de Cupido, éste la hizo inmortal tras liberarla del cautiverio a que la envidiosa Venus la tenía sometida. El mito no puede ser más sugerente. Lo han estampado en sus versos Milton, Harvey o Keats. Darío prescinde de la peripecia mitológica y se aplica en el simbolismo de la hermosa Psique. Cuatro dualidades expresan la contradicción que late en su interior, responsable del desasosiego que padece (cuerpo/alma, lodo/chispa, ruinas paganas/catedral, flor/clavo). Como se observa, el primer término de cada una de ellas se asocia a lo corpóreo, mientras que el segundo se refiere a lo espiritual. El alma ha descendido hasta el cuerpo, que la apresa, y solo las chispas del espíritu pueden iluminar el lodo, que fue el origen bíblico de la carne, hasta tal punto que la emancipación en forma de ascenso, ya sea como *manía* pagana, ya sea como *furor* neoplatónico y cristiano, la conduce desde la imagen del objeto (esto es, de la flor del jardín del sueño, visión del mundo de la poesía) hasta su idea (o sea, a Dios, creador de todas las ideas), abolida la tiranía.

2.3.6 Taller nº 3. Lovcraft y el cuento de terror

2.3.6.1 Nº 9 Adjetivos y taller de escritura y expresión corporal

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Taller nº 3. Lovcraft y el cuento de terror Nº 9 Adjetivos y taller de escritura y expresión corporal
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de</p>	

los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.




Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa en lengua inglesa.
- Conocer la biografía de Edgar Allan Poe y su obra
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción.
- Realizar narraciones digitales sencillas.
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Ejercitar los campos semánticos
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce la biografía de un autor literario: Edgar Allan Poe
	3. Practica la descripción científica
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria

Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia intrapersonal	1. Reconoce sus propias emociones	
	2. Relaciona las emociones con un subgénero literario	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos Puzle: dividimos el cuento en cuatro partes una para cada alumno del grupo. Luego haremos reunión de expertos y volverán al grupo inicial para completar el puzle del argumento.	Dos sesiones	1. Material fotocopiable 2. Cuaderno
Rutina empleada: Piensa, conecta, explora		
Organizador gráfico		

 <p>PIENSA ¿Qué crees que sabes sobre este tema?</p>	 <p>CONECTA ¿Qué ideas o conexiones tienes? (¿Qué es lo que te preocupa de esta idea o propuesta?)</p>	 <p>EXPLORA ¿Qué cuestiones te invita a explorar?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Recursos audiovisuales o digitales:

<http://ciudadseva.com/texto/el-extrano/>

Orientaciones para el alumno

1. Lee con atención la parte del cuento que te corresponde según la asignación de cabezas numeradas.
2. Subraya las palabras que no hayas entendido y búscalas en el diccionario. Copia su significado en tú cuaderno
3. Subraya los adjetivos del texto, hay abundantes.
4. Crea una descripción literaria en la que aparezcan los adjetivos que has subrayado.
5. Reunión de expertos. Pon en común el argumento de tu parte del cuento y los adjetivos seleccionados.
6. Grupo base. Compartid el argumento con lo aportado en la reunión de expertos.
7. Compartid la historia creada uniendo o que más os ha gustado de cada una de los miembros del grupo. Solo puede quedar una y deben aparecer los adjetivos que cada uno hayáis encontrado anteriormente en vuestra parte del texto.
8. Cada grupo expondrá la historia a través de la interpretación, a danza o la mímica. Podéis usar música y los gestos no las palabras.

TEXTO

*El extraño*⁷⁶, H. P. Lovecraft

Parte del cuento ALUMNO 1

Infeliz es aquel a quien sus recuerdos infantiles sólo traen miedo y tristeza. Desgraciado aquel que vuelve la mirada hacia horas solitarias en bastos y lúgubres recintos de cortinados marrones y alucinantes hileras de antiguos volúmenes, o hacia pavorosas vigiliás a la sombra de árboles descomunales y grotescos, cargados de enredaderas, que agitan silenciosamente en las alturas sus ramas retorcidas. Tal es lo que los dioses me destinaron... a mí, el aturdido, el frustrado, el estéril, el arruinado; sin embargo, me siento extrañamente satisfecho y me aferro con desesperación a esos recuerdos marchitos cada vez que mi mente amenaza con ir más allá, hacia el otro.

No sé dónde nació, salvo que el castillo era infinitamente horrible, lleno de pasadizos oscuros y con altos cielos rasos donde la mirada sólo hallaba telarañas y sombras. Las piedras de los agrietados corredores estaban siempre odiosamente húmedas y por doquier se percibía un olor maldito, como de pilas de cadáveres de generaciones muertas. Jamás había luz, por lo que solía encender velas y quedarme mirándolas fijamente en busca de alivio; tampoco afuera brillaba el sol, ya que esas terribles arboledas se elevaban por encima de la torre más alta. Una sola, una torre negra, sobrepasaba el ramaje y salía al cielo abierto y desconocido, pero estaba casi en ruinas y sólo se podía ascender a ella por un escarpado muro poco menos que imposible de escalar.

Parte del cuento ALUMNO 2

Debo haber vivido años en ese lugar, pero no puedo medir el tiempo. Seres vivos debieron haber atendido a mis necesidades; sin embargo, no puedo rememorar a persona alguna excepto yo mismo, ni ninguna cosa viviente salvo ratas, murciélagos y arañas, silenciosos todos. Supongo que, quienquiera que me haya cuidado, debió

⁷⁶ Estos fragmentos de *El extraño*, de Lovecraft han sido seleccionados de la siguiente página de lectura digital <http://ciudadseva.com/texto/el-extrano/>, (última visita 30 de mayo de 217).

haber sido asombrosamente viejo, puesto que mi primera representación mental de una persona viva fue la de algo semejante a mí, pero retorcido, marchito y deteriorado como el castillo. Para mí no tenían nada de grotescos los huesos y los esqueletos esparcidos por las criptas de piedra cavadas en las profundidades de los cimientos. En mi fantasía asociaba estas cosas con los hechos cotidianos y los hallaba más reales que las figuras en colores de seres vivos que veía en muchos libros mohosos. En esos libros aprendí todo lo que sé. Maestro alguno me urgió o me guió, y no recuerdo haber escuchado en todos esos años voces humanas..., ni siquiera la mía; ya que, si bien había leído acerca de la palabra hablada nunca se me ocurrió hablar en voz alta. Mi aspecto era asimismo una cuestión ajena a mi mente, ya que no había espejos en el castillo y me limitaba, por instinto, a verme como un semejante de las figuras juveniles que veía dibujadas o pintadas en los libros. Tenía conciencia de la juventud a causa de lo poco que recordaba.

Afuera, tendido en el pútrido foso, bajo los árboles tenebrosos y mudos, solía pasarme horas enteras soñando lo que había leído en los libros; añoraba verme entre gentes alegres, en el mundo soleado allende de la floresta interminable. Una vez traté de escapar del bosque, pero a medida que me alejaba del castillo las sombras se hacían más densas y el aire más impregnado de crecientes temores, de modo que eché a correr frenéticamente por el camino andado, no fuera a extraviarme en un laberinto de lúgubre silencio.

Y así, a través de crepúsculos sin fin, soñaba y esperaba, aun cuando no supiera qué. Hasta que en mi negra soledad, el deseo de luz se hizo tan frenético que ya no pude permanecer inactivo y mis manos suplicantes se elevaron hacia esa única torre en ruinas que por encima de la arboleda se hundía en el cielo exterior e ignoto. Y por fin resolví escalar la torre, aunque me cayera; ya que mejor era vislumbrar un instante el cielo y perecer, que vivir sin haber contemplado jamás el día.

A la húmeda luz crepuscular subí los vetustos peldaños de piedra hasta llegar al nivel donde se interrumpían, y de allí en adelante, trepando por pequeñas entrantes donde apenas cabía un pie, seguí mi peligrosa ascensión. Horrendo y pavoroso era aquel cilindro rocoso, inerte y sin peldaños; negro, ruinoso y solitario, siniestro con su mudo aleteo de espantados murciélagos. Pero más horrenda aún era la lentitud de mi avance, ya que por más que trepase, las tinieblas que me envolvían no se disipaban y un frío nuevo, como de mobo venerable y

embriajado, me invadió. Tiritando de frío me preguntaba por qué no llegaba a la claridad, y, de haberme atrevido, habría mirado hacia abajo. Se me antojó que la noche había caído de pronto sobre mí y en vano tanteé con la mano libre en busca del antepecho de alguna ventana por la cual espiar hacia afuera y arriba y calcular a qué altura me encontraba.

Parte del cuento ALUMNO 3

De pronto, al cabo de una interminable y espantosa ascensión a ciegas por aquel precipicio cóncavo y desesperado, sentí que la cabeza tocaba algo sólido; supe entonces que debía haber ganado la terraza o, cuando menos, alguna clase de piso. Alcé la mano libre y, en la oscuridad, palpé un obstáculo, descubriendo que era de piedra e inamovible. Luego vino un mortal rodeo a la torre, aferrándome de cualquier soporte que su viscosa pared pudiera ofrecer; hasta que finalmente mi mano, tanteando siempre, halló un punto donde la valla cedía y reanudé la marcha hacia arriba, empujando la losa o puerta con la cabeza, ya que utilizaba ambas manos en mi cauteloso avance. Arriba no apareció luz alguna y, a medida que mis manos iban más y más alto, supe que por el momento mi ascensión había terminado, ya que la puerta daba a una abertura que conducía a una superficie plana de piedra, de mayor circunferencia que la torre inferior, sin duda el piso de alguna elevada y espaciosa cámara de observación. Me deslicé sigilosamente por el recinto tratando que la pesada losa no volviera a su lugar, pero fracasé en mi intento. Mientras yacía exhausto sobre el piso de piedra, oí el alucinante eco de su caída, pero con todo tuve la esperanza de volver a levantarla cuando fuese necesario.

Creyéndome ya a una altura prodigiosa, muy por encima de las odiadas ramas del bosque, me incorporé fatigosamente y tanteé la pared en busca de alguna ventana que me permitiese mirar por vez primera el cielo y esa luna y esas estrellas sobre las que había leído. Pero ambas manos me decepcionaron, ya que todo cuanto hallé fueron amplias estanterías de mármol cubiertas de aborrecibles cajas oblongas de inquietante dimensión. Más reflexionaba y más me preguntaba qué extraños secretos podía albergar aquel alto recinto construido a tan inmensa distancia del castillo subyacente. De pronto mis manos tropezaron inesperadamente con el marco de

una puerta, del cual colgaba una plancha de piedra de superficie rugosa a causa de las extrañas incisiones que la cubrían. La puerta estaba cerrada, pero haciendo un supremo esfuerzo superé todos los obstáculos y la abrí hacia adentro. Hecho esto, me invadió el éxtasis más puro jamás conocido; a través de una ornamentada verja de hierro, y en el extremo de una corta escalinata de piedra que ascendía desde la puerta recién descubierta, brillando plácidamente en todo su esplendor estaba la luna llena, a la que nunca había visto antes, salvo en sueños y en vagas visiones que no me atrevía a llamar recuerdos.

Seguro ahora de que había alcanzado la cima del castillo, subí rápidamente los pocos peldaños que me separaban de la verja; pero en eso una nube tapó la luna haciéndome tropezar, y en la oscuridad tuve que avanzar con mayor lentitud. Estaba todavía muy oscuro cuando llegué a la verja, que hallé abierta tras un cuidadoso examen pero que no quise trasponer por temor a precipitarme desde la increíble altura que había alcanzado. Luego volvió a salir la luna.

De todos los impactos imaginables, ninguno tan demoníaco como el de lo insondable y grotescamente inconcebible. Nada de lo soportado antes podía compararse al terror de lo que ahora estaba viendo; de las extraordinarias maravillas que el espectáculo implicaba. El panorama en sí era tan simple como asombroso, ya que consistía meramente en esto: en lugar de una impresionante perspectiva de copas de árboles vistas desde una altura imponente, se extendía a mi alrededor, al mismo nivel de la verja, nada menos que la tierra firme, separada en compartimentos diversos por medio de lajas de mármol y columnas, y sombreada por una antigua iglesia de piedra cuyo devastado capitel brillaba fantasmagóricamente a la luz de la luna.

Medio inconsciente, abrí la verja y avancé bamboleándome por la senda de grava blanca que se extendía en dos direcciones. Por aturdida y caótica que estuviera mi mente, persistía en ella ese frenético anhelo de luz; ni siquiera el pasmoso descubrimiento de momentos antes podía detenerme. No sabía, ni me importaba, si mi experiencia era locura, enajenación o magia, pero estaba resuelto a ir en pos de luminosidad y alegría a toda costa. No sabía quién o qué era yo, ni cuáles podían ser mi ámbito y mis circunstancias; sin embargo, a medida que proseguía mi tambaleante marcha, se insinuaba en mí una especie de tímido recuerdo latente que hacía mi avance no del todo fortuito, sin rumbo fijo por campo abierto; unas veces sin perder de vista el camino, otras

abandonándolo para internarme, lleno de curiosidad, por praderas en las que sólo alguna ruina ocasional revelaba la presencia, en tiempos remotos, de una senda olvidada. En un momento dado tuve que cruzar a nado un rápido río cuyos restos de mampostería agrietada y mohosa hablaban de un puente mucho tiempo atrás desaparecido.

Habían transcurrido más de dos horas cuando llegué a lo que aparentemente era mi meta: un venerable castillo cubierto de piedras, enclavado en un gran parque de espesa arboleda, de alucinante familiaridad para mí, y sin embargo lleno de intrigantes novedades. Vi que el foso había sido rellenado y que varias de las torres que yo bien conocía estaban demolidas, al mismo tiempo que se erguían nuevas alas que confundían al espectador. Pero lo que observé con el máximo interés y deleite fueron las ventanas abiertas, inundadas de esplendorosa claridad y que enviaban al exterior ecos de la más alegre de las francachelas. Adelantándome hacia una de ellas, miré al interior y vi un grupo de personas extrañamente vestidas, que departían entre sí con gran jarana. Como jamás había oído la voz humana, apenas sí podía adivinar vagamente lo que decían. Algunas caras tenían expresiones que despertaban en mí remotísimos recuerdos; otras me eran absolutamente ajenas.

Salté por la ventana y me introduje en la habitación, brillantemente iluminada, a la vez que mi mente saltaba del único instante de esperanza al más negro de los desalientos. La pesadilla no tardó en venir, ya que, no bien entré, se produjo una de las más aterradoras reacciones que hubiera podido concebir. No había terminado de cruzar el umbral cuando cundió entre todos los presentes un inesperado y súbito pavor, de horrible intensidad, que distorsionaba los rostros y arrancaba de todas las gargantas los chillidos más espantosos. El desbande fue general, y en medio del griterío y del pánico varios sufrieron desmayos, siendo arrastrados por los que huían enloquecidos. Muchos se taparon los ojos con las manos y corrían a ciegas llevándose todo por delante, derribando los muebles y dándose contra las paredes en su desesperado intento de ganar alguna de las numerosas puertas.

Solo y aturdido en el brillante recinto, escuchando los ecos cada vez más apagados de aquellos espeluznantes gritos, comencé a temblar pensando qué podía ser aquello que me acechaba sin que yo lo viera. A primera vista el lugar parecía vacío, pero cuando me dirigí a una de las alcobas creí detectar una presencia... un amago de

movimiento del otro lado del arco dorado que conducía a otra habitación, similar a la primera. A medida que me aproximaba a la arcada comencé a percibir la presencia con más nitidez; y luego, con el primero y último sonido que jamás emití -un aullido horrendo que me repugnó casi tanto como su morbosa causa-, contemplé en toda su horrible intensidad el inconcebible, indescriptible, inenarrable monstruo que, por obra de su mera aparición, había convertido una alegre reunión en una horda de delirantes fugitivos.

Parte del cuento ALUMNO 4

No puedo siquiera decir aproximadamente a qué se parecía, pues era un compuesto de todo lo que es impuro, pavoroso, indeseado, anormal y detestable. Era una fantasmagórica sombra de podredumbre, decrepitud y desolación; la pútrida y viscosa imagen de lo dañino; la atroz desnudez de algo que la tierra misericordiosa debería ocultar por siempre jamás. Dios sabe que no era de este mundo -o al menos había dejado de serlo-, y, sin embargo, con enorme horror de mi parte, pude ver en sus rasgos carcomidos, con huesos que se entreveían, una repulsiva y lejana reminiscencia de formas humanas; y en sus enmobecidas y destrozadas ropas, una indecible cualidad que me estremecía más aún.

Estaba casi paralizado, pero no tanto como para no hacer un débil esfuerzo hacia la salvación: un tropezón hacia atrás que no pudo romper el hechizo en que me tenía apresado el monstruo sin voz y sin nombre. Mis ojos, embrujados por aquellos asqueantes ojos vítreos que los miraba fijamente, se negaban a cerrarse, si bien el terrible objeto, tras el primer impacto, se veía ahora más confuso. Traté de levantar la mano y disipar la visión, pero estaba tan anonadado que el brazo no respondió por entero a mi voluntad. Sin embargo, el intento fue suficiente como para alterar mi equilibrio y, bamboleándome, di unos pasos hacia adelante para no caer. Al hacerlo adquirí de pronto la angustiada noción de la proximidad de la cosa, cuya inmunda respiración tenía casi la impresión de oír. Poco menos que enloquecido, pude no obstante adelantar una mano para detener a la fétida imagen, que se acercaba más y más, cuando de pronto mis dedos tocaron la extremidad putrefacta que el monstruo extendía por debajo del arco dorado.

No chillé, pero todos los satánicos vampiros que cabalgan en el viento de la noche lo hicieron por mí, a la vez que dejaron caer en mi mente una avalancha de anonadantes recuerdos.

Supe en ese mismo instante todo lo ocurrido; recordé hasta más allá del terrorífico castillo y sus árboles; reconocí el edificio en el cual me hallaba; reconocí, lo más terrible, la impía abominación que se erguía ante mí, mirándome de soslayo mientras apartaba de los suyos mis dedos manchados.

Pero en el cosmos existe el bálsamo además de la amargura, y ese bálsamo es el olvido. En el supremo horror de ese instante olvidé lo que me había espantado y el estallido del recuerdo se desvaneció en un caos de reiteradas imágenes. Como entre sueños, salí de aquel edificio fantasmal y execrado y eché a correr rauda y silenciosamente a la luz de la luna. Cuando retorné al mausoleo de mármol y descendí los peldaños, encontré que no podía mover la trampa de piedra; pero no lo lamenté, ya que había llegado a odiar el viejo castillo y sus árboles. Ahora cabalgo junto a los fantasmas, burlones y cordiales, al viento de la noche, y durante el día juego entre las catacumbas de Nefre-Ka, en el recóndito y desconocido valle de Hadoth, a orillas del Nilo. Sé que la luz no es para mí, salvo la luz de la luna sobre las tumbas de roca de Neb, como tampoco es para mí la alegría, salvo las innominadas fiestas de Nitokeris bajo la Gran Pirámide; y, sin embargo, en mi nueva y salvaje libertad agradezco casi la amargura de la alienación.

Pues aunque el olvido me ha dado la calma, no por eso ignoro que soy un extranjero; un extraño a este siglo y a todos los que aún son hombres. Esto es lo que supe desde que extendí mis dedos hacia esa cosa abominable surgida en aquel gran marco dorado; desde que extendí mis dedos y toqué la fría e inexorable superficie del pulido espejo.

FIN

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad trabaja la lectura de otros textos del género de la narrativa de terror para crear un universo en torno a la cuentística de misterio de origen romántico y gótico, para que los alumnos proyecten sus conocimientos sobre los géneros y subgéneros narrativos. Potencia la identificación de los adjetivos y su uso en la creación literaria.

2.3.7 Taller nº 4. Edgar Allan Poe

2.3.7.1 N° 10 Biografía de Edgar Allan Poe

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Taller nº 4. Edgar Allan Poe Nº 10 Biografía de Edgar Allan Poe
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura</p>	

con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.

Objetivos específicos




- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa en lengua inglesa
- Conocer la biografía de Edgar Allan Poe y su obra
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Ejercitar los campos semánticos
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce la biografía de un autor literario: Edgar Allan Poe
	3. Practica la descripción científica
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas

Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce el contexto social del siglo XIX	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenador 2. Folios 3. Cartulinas 4. Lana y pegamento 5. Pinturas y tijeras

Rutina empleada: Piensa, conecta ,explora

	<p>PIENSA</p> <p>¿Qué crees que sabes sobre este tema?</p>		<p>CONECTA</p> <p>¿Qué ideas o conexiones tienes?</p> <p>(¿Qué es lo que te preocupa de esta idea o propuesta?)</p>		<p>EXPLORA</p> <p>¿Qué cuestiones te invita a explorar?</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

1. ¿Qué sabes de Edgar Allan Poe?
2. ¿Sabrías situarlo en un siglo o año?
3. ¿Qué tipo de género narrativo escribía?
4. ¿Con qué temática lo conectas? Humor, misterio, policíaco...
5. ¿Qué te gustaría saber de su vida y de su obra?

Recursos audiovisuales o digitales

<http://www.lecturalia.com/autor/316/edgar-alla-n-poe/> , <https://www.mindmup.com/>

En esta página apodemos encontrar numerosos recursos para trabajar algunas nociones básicas sobre el autor americano, juegos, textos y su biografía, vídeos y un taller de escritura al estilo Poe.

Orientaciones para el alumno

1. Investiga y lee en la página que se te aporta sobre la biografía del escritor de Boston.

<http://www.lecturalia.com/autor/316/edgar-allan-poe>



Edgar Allan Poe

País: Estados Unidos
Naacimiento: Boston, 19 de enero de 1809
Defunción: Baltimore, 7 de octubre de 1849

Comprar libro 5% db
 Comprar ebook 5% db

Me gusta 1923 | Twittor | G+ 14

Biografía de Edgar Allan Poe

Escritor, periodista y crítico literario americano, **Edgar Allan Poe** es conocido por su narrativa de horror romántica y su maestría del relato de influencia gótica, siendo considerado uno de los grandes maestros de la literatura universal y padre del género detectivesco.

Huérfano de padre y madre, **Poe** pasó por una educación irregular, de Estados Unidos a Escocia e Inglaterra, hasta su breve paso por la Universidad de Virginia y por el ejército, si bien la pulsión por la literatura del joven autor le llevó a dedicarse a la escritura.

Poe comenzó a trabajar para diversos periódicos y revistas con los que se ganaba a duras penas la vida. Viajó por varias ciudades de California junto con su esposa, **Virginia Clemm** -que también era su prima-, que sólo contaba con 13 años de edad. Su muerte en 1847, apenas cumplidos los 24, significaría el derrumbe psicológico de **Poe**, que se tradujo en algunas de sus mejores y más oscuras obras al tiempo que se abandonaba al alcohol y las drogas.

Con anterioridad a la muerte de su esposa, **Poe** ya había sido incapaz de mantener un empleo fijo en los periódicos con los que colaboraba debido a su alcoholismo, que trataba de controlar. En 1845 publicó el que sería su poema más celebrado, **El cuervo**.

Poe practicó varios géneros a lo largo de su carrera literaria, tratando de una manera casi obsesiva temas como la muerte, el entierro en vida o el duelo. En este sentido son muy conocidos relatos como **El pozo y el péndulo**, **La máscara de la muerte roja**, **El corazón delator** o **Berenice**, entre muchos otros.

Además, **Poe** creó al primer detective moderno de la literatura, **Auguste Dupin**, personaje que influyó inequívocamente a autores como **Arthur Conan Doyle** o **Agatha Christie**.

En 1849, **Poe** apareció desorientado, vestido con ropas que no eran suyas y vagando por las calles de Baltimore. Fue llevado a un hospital, pero no pudo recuperar el habla coherente para explicar qué le había pasado. La causa de su muerte no se aclaró y se ha especulado desde entonces con problemas de drogas, meningitis, sífilis o incluso rabia.

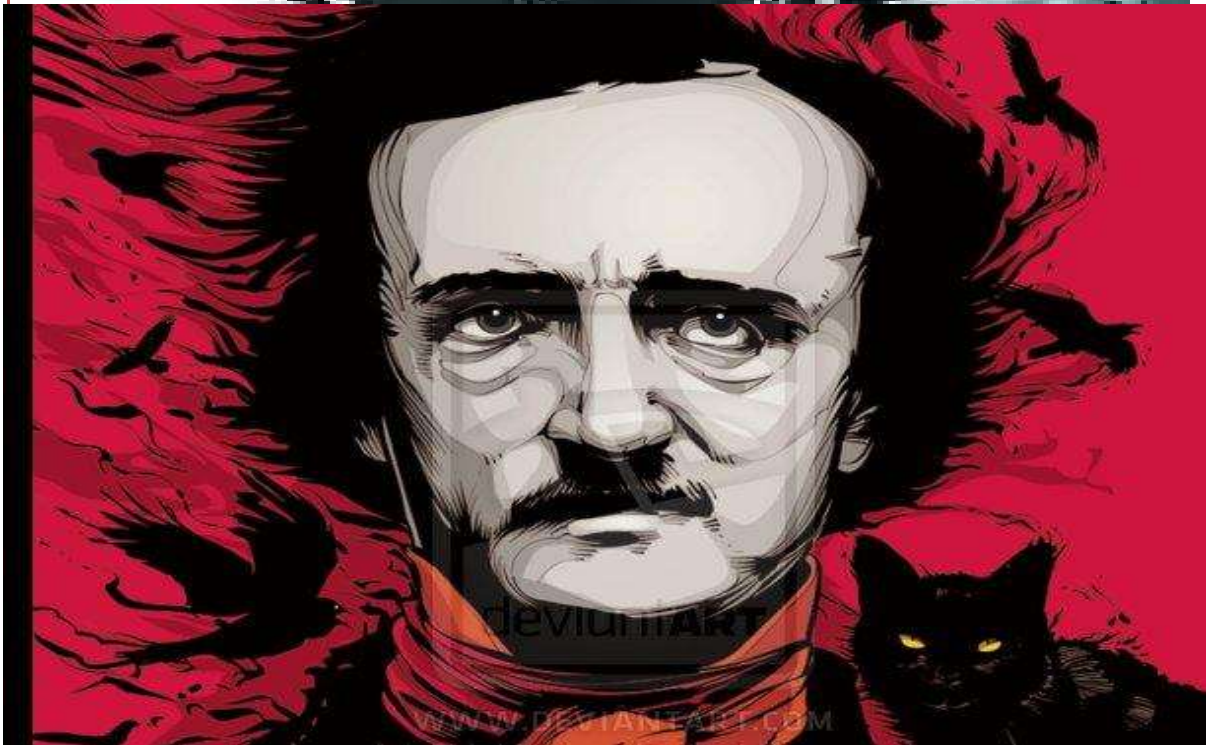
La influencia posterior de **Poe** en la cultura, tanto popular como académica, ha ido creciendo con el tiempo y en la actualidad es una figura incontestable, cuyos cuentos han sido llevados al cine en numerosas ocasiones e incluso ha pasado a formar parte, como personaje, de numerosos libros, episodios televisivos o largometrajes.

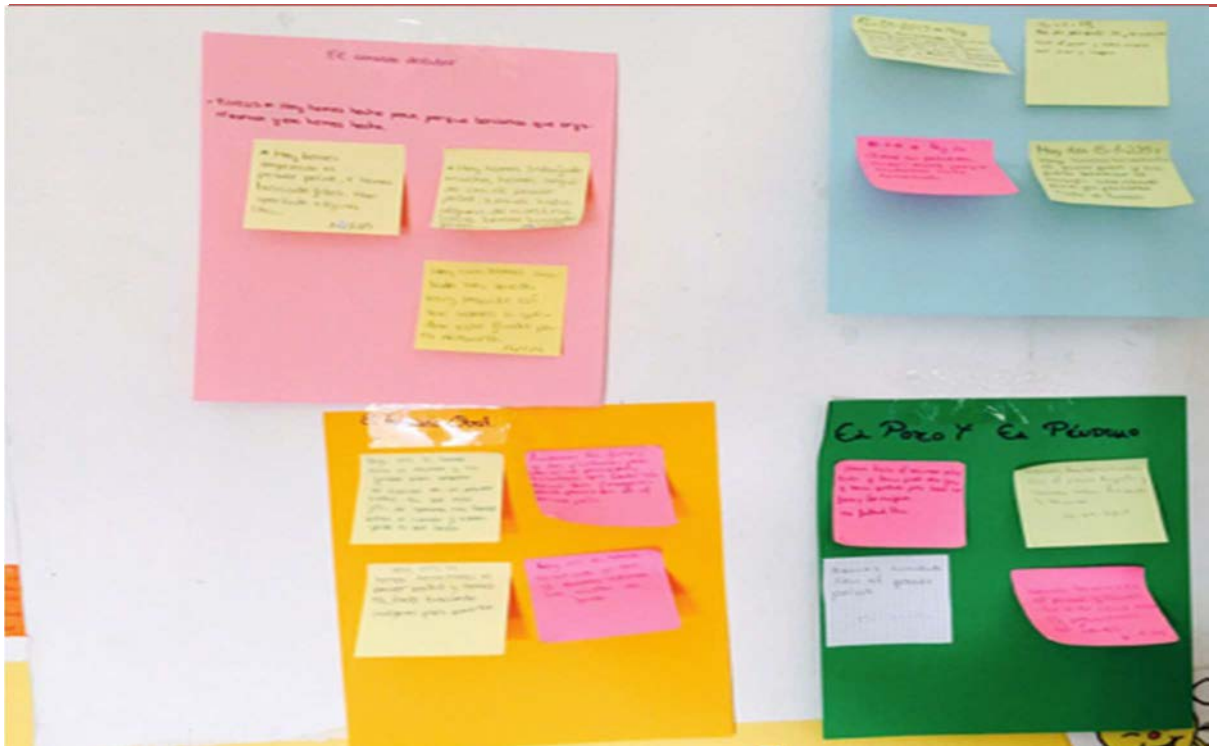
2. PBL: El primer detective moderno

- Realiza un retrato de Edgar Allan Poe puede ser un *collage* o con rotuladores. Fíjate en las imágenes que de él tenemos, realiza tu propia visión del escritor caracterizándolo después de leer su biografía.
- La biografía de Poe entraña mucho misterio vamos a desvelar algunos de ellos. Investiga estas cuestiones.
- ¿Quién es Agustín Dupin?
- ¿Por qué influyó en Agatha Christie? ¿Cuáles son los temas y las obras más importantes de la escritora? ¿qué famosa serie televisiva adaptaba sus novelas? Busca algún capítulo.
- Dice la biografía de Poe que en 1849 apareció desorientado y con otra ropa que no era suya ¿por qué?
- ¿Qué causó su muerte? Existe un enigma y no se concreta su causa, investiga cuál crees que fue y realiza una hipótesis.
- Expón tu investigación en una cartulina y coloca los pasos que ha seguido tu grupo en los *post-it* del proceso.

Ilustraciones de Edgar Allan Poe







Nota de la fotografía: ejemplo de ejecución de control de proceso de las actividades en grupo. Cada grupo, finalizada su reunión de equipo, concreta sus acciones de tal manera que el resto de los grupos y el docente pueden visualizar sus acciones y el momento del proceso en el que se encuentran.

Nota para el profesor. Evaluación

En el proceso de evaluación podemos pedir a los grupos que sinteticen lo trabajado en clase a través de la evaluación del proceso en un mural de clase, así, todos los grupos saben del proceso de los otros grupos, como se indica en la imagen, lo podemos hacer con folios de colores con el nombre de cada equipo y queda anotado lo que realizan en cada sesión. Facilita la observación de la evaluación.

2.3.7.2 N°11 Los cuentos de Poe

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Taller nº 4. Edgar Allan Poe N°11 Los cuentos de Poe
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la</p>	

cultura popular de los años sesenta y la actual.

Objetivos específicos

- Conocer la biografía de Edgar Allan Poe.
- Trabajar el léxico en inglés.
- Conocer el Boston del s. XIX.
- Usar las TIC
- Conocer la narrativa digital: *Go Animate*
- Conocer el montaje de video.
- Dramatizar textos usando la expresión corporal.
- Conocer el argumento y personajes de los cuentos de Poe.
- Conocer el vocabulario romántico y ampliar el léxico.
- Profundizar en las características del cuento.
- Profundizar en los modos elocutivos: narración, descripción y diálogo

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos en distintas plataformas
	2. Conoce la biografía de un autor literario: Edgar Allan Poe
	3. Practica la descripción científica
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias con el placer de la escritura y el juego

	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación como <i>Voki</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el contexto histórico de EE.UU en el siglo XIX	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos Cada grupo ejercía de <i>alter ego</i> de un cuento de Poe, y así han sido los nombres asignados y los cuentos elegidos. GRUPOS y CUENTOS: Grupo 1: El gato negro Grupo 2: El retrato Oval Grupo 3: El pozo y el péndulo Grupo 4: La caída de la casa Usher	Sesión 1: visualización cortos Sesión 2: Organización del grupo (Lluvia de ideas, reparto de tareas) Sesión 3: Sala de ordenadores, crean las imágenes y otros escriben el guion. Sesión 4: Montaje y sonido Sesión 5: Exposición	1. Ordenador 2. Pantalla digital 3. Proyector 4. Fotocopias de los cuentos

Grupo 5: El corazón delator

Cada miembro del grupo tiene un rol para desarrollar en el equipo colaborador

c.1: director

c.2: guionista

c.3 imagen y sonido

c.4: producción y montaje

Rutina empleada:

Expresa/Apoya/Cuestiona.

Recursos audiovisuales o digitales:

***Go Animate* y Paisaje de aprendizaje**

Visualización: El corazón delator https://www.youtube.com/watch?v=C_FKdXfA_H0 El retrato oval (<https://www.youtube.com/watch?v=G7R2ULluMjs>), La caída de la casa Usher (<https://www.youtube.com/watch?v=G4OCVZrlFKg>) y El pozo y el péndulo (https://www.youtube.com/watch?v=H_o8FWNfMgU)

Go Animate







Orientaciones para el alumno

FICHA 1

1. Visualización de los cortos de animación: El gato negro
2. *El retrato Oval, Los crímenes de la calle Morgue, La caída de la casa Usher, El corazón delator.*
3. Resumen y argumento de cada uno de los cortos.
4. Lectura puzzle de cada uno de los cuentos (Libro o material fotocopiable)
5. Creación de un video con *Go Animate*.
6. Paisaje de aprendizaje para resumir y finalizar el aprendizaje sobre Poe.

- ¿Cómo utilizar⁷⁷ *Go Animate*?

Entramos en la web *Go Animate* y nos registramos como usuarios completando los datos de correo electrónico, usuario y contraseña. Una vez dentro, comenzamos a crear un vídeo animado haciendo clic en el botón "Crea tu vídeo" situado en la parte superior derecha de la web. Después hacemos clic en "Crea un vídeo corto" o en "Crear una película" y

⁷⁷ Instrucciones ofrecidas por la página oficial *Go Animate*.

seleccionamos una de las opciones gratuitas (hay más opciones en la versión de pago). A partir de ahí tendremos que elegir escenario, personajes, escribir o grabar el diálogo y previsualizar el vídeo. En la opción película contamos con un tutorial que nos indica los pasos ya que podemos poner varias escenas. La herramienta pone música ambiental al vídeo y cuenta también con un creador de personajes.



7. Cada grupo expone su corto de animación e individualmente entrega el resumen del cuento de Edgar Allan Poe

Orientaciones para el profesor

Cada colaborador del grupo recibe un rol (recopilador de imágenes, montador, presentador, director), objetivo centrado en la cualidad de la interdependencia positiva en la que se basa el enfoque cooperativo. Terminada esta fase de trabajo hemos ambientado la clase en el Boston del siglo XIX y escuchado un audiolibro, una narración con sonidos y efectos especiales del cuento también de Poe, *La caída de la casa Usher*, *El retrato Oval*, *El corazón delator*. Finalmente,

tras analizar el léxico y los campos semánticos de parte de la obra se estableció una fecha de exposición centrada en las habilidades orales y desarrollo de las TIC. Los grupos han contado a través del *storytelling* o *Go animate* el argumento de sus cuentos y los temas con metáforas visuales. Los formatos han sido muchos y variados: el video en blanco y negro con los chicos como actores, el teatro, el uso del PPT, la mímica y la retórica. Sin duda un *feedback* por parte de nuestros chicos que devuelve la creatividad y la imaginación, así como la concreción curricular a nuestras aulas. Completamos la actividad con una salida cultural para trabajar la competencia del medio y social.

Go Animate es una herramienta 2.0 muy útil para crear vídeos animados. Tiene un gran potencial educativo, con un poco de imaginación podremos crear fantásticos vídeos. En *Educa con TIC* se ha hecho referencia a esta herramienta en numerosos artículos. *Go Animate* cuenta con gran cantidad de vídeos realizados por otros usuarios que nos pueden ayudar a conocer las posibilidades de la aplicación. Los vídeos creados se comparten fácilmente en la red y podemos incrustarlos en nuestros blogs. Podemos ampliar las ventajas de *Go Animate* contratando la versión Plus o la cuenta para escuelas. Nos es útil para:

- Crear cómics animados sobre temas de clase, inventar historias y situaciones para ilustrar temas de educación en valores: contaminación, alimentación, respeto y tolerancia, paz, etc.
- Crear animaciones que hablen sobre personajes importantes relacionados con los contenidos de clase: escritores, inventores, compositores, pintores, poetas, premios nobel, etc.
- Elaborar vídeos para presentar proyectos colaborativos y diversas actividades de clase o del centro educativo. Proponer actividades creativas a nuestros alumnos relacionadas con nuestra materia.

Nota para el profesor. Evaluación

En este enlace se accede al paisaje de aprendizaje del que mostramos una imagen, se puede ver cómo el recorrido está marcado por puntos de colores que insertan la tarea que los grupos deben realizar hasta llegar a realizar todas con la entrega de un pin o un premio.

<https://www.thinglink.com/scene/716982444896550912>

Se adjunta este enlace para reforzar las técnicas de escritura de una forma más visual y con algún consejo. Mantiene una dinámica por puntos que activa la gamificación y la consecución de la mejora en la habilidad escrita de una forma interactiva y divertida.

<http://danimanfer.wixsite.com/piensoescriboycuento/como-escribir>

Inicio **Una historia, un juego** Reglas Niveles ¿Cómo escribir? Más

La historia...

Hubo un tiempo en el que los escritores no encontraban un motivo para escribir.

Ahora, tú eres el elegido/a tienes la fórmula para alcanzar el éxito.

¡Un apasionante camino te espera!

Años 50, los escritores malviven en la ciudad. ¡Mira el video!

Inicio Una historia, un juego Reglas **Niveles** ¿Cómo escribir? Más

Niveles de juego:

PRINCIPIANTE - PLUMILLA - ESCRITOR PROFESIONAL - PREMIO NOBEL

0 Puntos	15 Puntos	2 Puntos	2 Puntos

¿Cómo paso al siguiente nivel?

Para adquirir los diferentes niveles de experiencia deberás acumular puntos.

Cada vez que se te encargue escribir, en tu sobre personal tendrás el tema y las instrucciones necesarias para cada relato. Deberás ajustarte al tiempo, a las reglas y a las diferentes normas. Tu jefe de redacción te ayudará. Lo importante es mejorar y subir de nivel.

Como máximo podrás conseguir 5 puntos por cada encargo de escritura y estarán divididos en la redacción del relato, la presentación del mismo, la edición y como no, la exposición.

Partes del nivel "Principiante" para pasar a "Plumilla" necesitas 15 puntos.

2.3.8 Taller nº 5. Espacios de misterio

2.3.8.1 N° 12 Ruta por España

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Taller nº 5. Espacios de misterio Actividad 12, 13 Nº 12 Ruta por España
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de</p>	

los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa en lengua inglesa
- Conocer la biografía de Edgar Allan Poe y su obra
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Ejercitar los campos semánticos
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce la biografía de un autor literario: Edgar Allan Poe
	3. Practica la descripción científica
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones

	2. Investiga y activa la curiosidad	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Reconoce ríos y lee mapas	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones :	Materiales
	3 sesiones	
Grupos de 4/5 alumnos		1. Mostramos las fichas para repartir en clase, una por cada grupo, un total de 10 fotografías y una breve explicación.

Rutina empleada:**Ninguna**

Recursos audiovisuales o digitales

<http://www.guiadelocio.com/a-fondo/10-lugares-para-pasar-miedo/belchite-aragon><https://mapasinteractivos.didactalia.net/comunidad/mapasflashinteractivos>**Orientaciones para el alumno**

En la Guía de ocio publicada por el Diario *El País*, aparecen 10 lugares, casas o edificios con extraños sucesos, podemos facilitar la dirección web o repartir fichas con la información.

Deben ampliarla en la búsqueda de información en la red...

1. Nos agruparemos en nuestros grupos base, cada grupo recibirá una ficha con el lugar que le haya sido asignado.
2. Leerá la información y realizara una ficha con los datos básicos:
 - Lugar y Comunidad Autónoma a la que pertenece
 - Relieve
 - Ríos próximos. Citar y escribir sus características, fotografía.
 - Población. Número y características
 - Tipo de flora y fauna.
3. Pon a prueba tus conocimientos con la aplicación de juegos de geografía, “Juega a localizar”.

Exposición en un Prezi de vuestros trabajos.

<https://mapasinteractivos.didactalia.net/comunidad/mapasflashinteractivos>



Utilizamos cookies propias y de terceros para mejorar tu experiencia de navegación. Al continuar con la navegación entendemos que aceptas nuestra política de cookies (actualizada el 26-01-2017).

JUEGOS DE LOCALIZAR JUEGOS DE NOMBRAR

- | | | | | |
|--------------------------------------|---|-------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| Mapas de España | > | CCAA de España | Afluentes del Ebro | Provincias de Andalucía |
| Mapas de Europa | | Capitales de CCAA | Provincias de la Comunidad Valenciana | Relieve de Andalucía |
| Mapas de Sudamérica | | Provincias de España | Relieve de la Comunidad Valenciana | Ríos de Andalucía |
| Mapas de América del Norte y Central | < | Capitales de Provincias | Ríos de la Comunidad Valenciana | Provincias de Castilla y León |
| | | Ríos de España | | Relieve de Castilla y León |
| | | | | Ríos de Castilla y León |

Las Hurdes (Extremadura)

10 lugares para pasar miedo



Al norte de Extremadura, se encuentran las ásperas pizarras de Las Hurdes. Los habitantes de la zona vivían sumidos en sus propias creencias y en una endogamia que prolongaba enfermedades extinguidas. Los cazadores, los únicos que se atrevían a cruzar el lugar, cuentan que sus gentes eran agresivas y emitían sonidos grotescos. Se oyen numerosas leyendas como la de un gran pájaro negro, el descabezado de Rubiaco o la misteriosa monja con patas de cabra.

La Mussara (Cataluña)

10 lugares para pasar miedo



El pueblo fantasma de La Mussara está en Tarragona (Cataluña). Se trata de una aldea deshabitada por la ruina. Tiempo atrás, la localidad fue rica y señorial, causando la envidia de las poblaciones cercanas. Pero una epidemia de filoxera atacó a su principal medio de subsistencia, la vid, y en 1956 quedó desértica. A la entrada del pueblo hay una gran piedra que quien salta, se pierde para siempre. Realidad o leyenda, el número de casos de desaparecidos supera la media.

Ochate (Castilla y León)

10 lugares para pasar miedo



El pueblo abandonado de Ochate (Burgos) es una localidad marcada por la desgracia. La historia del lugar se ve cercenada por sucesivas epidemias (tifus, viruela y más tarde cólera) que mermaron a población. Los cuerpos de los cadáveres amontonados se enterraron en el centro de la aldea convirtiéndolo a Ochate en una pequeña necrópolis. Los expertos en fenómenos paranormales afirman que allí se suceden misteriosas actividades y avistamientos.

El Santuario de la Balma (Valencia)



10 lugares para pasar miedo



En el mes de septiembre **El Santuario de la Virgen de Balma** (**Castellón**), enclavado en plena roca, se convierte en centro de peregrinaje para la sanación de enfermos y endemoniados. Fue en el siglo XIII cuando un pastor manco de Sorita quedó deslumbrado ante una misteriosa luz que le bendijo y obró el milagro de devolverle el brazo. Durante muchos años, el santuario fue relegado de las rutas turísticas por sus controvertidas prácticas.

El Barranco de Badajoz (Islas Canarias)



10 lugares para pasar miedo



Al sudeste de **Tenerife**, en el municipio de Güímar, se encuentra el **Barranco de Badajoz**. El lugar, rico en yacimientos arqueológicos, escondía enterradas numerosas momias guanches. Los amantes de lo paranormal aseguran que dentro del barranco hay una puerta que conduce a una realidad paralela y que se hace presente cuando la niebla cae sobre el barranco.

Bélmez de la Moraleda (Andalucía)



10 lugares para pasar miedo



El pueblo de **Bélmez de la Moraleda** (**Jaén**) se ha hecho famoso por la aparición de unas extrañas pigmentaciones en el cemento. En 1971 unas manchas en forma de rostro afloraron en el suelo de la cocina del número 5 de la calle Real. Algunos investigadores defienden que el origen de las caras tiene que ver con un antiguo cementerio medieval mientras que los más escépticos lo catalogan de fraude.

Zugarramurdi (Navarra)

 10 lugares para pasar miedo



La historia del municipio navarro de **Zugarramurdi** está íntimamente relacionada con el acoso despiadado de la Inquisición, que condenó a sus vecinos a morir en la hoguera acusados de practicar brujería. El tribunal consideró que los lugareños acudían a la célebre cueva Sorginen Leizea ('la cueva de las brujas' en euskera) para realizar rituales satánicos. En 2007, la localidad abrió un museo para explicar la historia de la brujería y retratar la sociedad navarra del siglo XVII con sus mitos y leyendas.

El Escorial (Madrid)

 10 lugares para pasar miedo



La ubicación de la que fuera considerada la octava maravilla del mundo, **el monasterio de San Lorenzo de El Escorial**, no fue elegida por casualidad. Su función era la de tapar una de las bocas del infierno. Su emplazamiento a 50 kilómetros de **Madrid** fue marcado por el propio Felipe II, tras los consejos de un grupo de expertos en diversas disciplinas. Ya en su interior, se dice que la silla de Felipe II está construida sobre un altar vetón, donde en la Antigüedad se celebraban sacrificios humanos. Fuera, en los alrededores del monasterio, un magnetismo singular altera el comportamiento de las brújulas...

Palacio de Linares (Madrid)



10 lugares para pasar miedo



Al **Palacio de Linares** de **Madrid** le precede su fama de casa encantada. La leyenda dice que el marqués de Linares se casó con su hermana ilegítima y fruto de esa relación nació una niña. Cuando el matrimonio supo de su parentesco, asesinaron a su propia hija para evitar un escándalo y enterraron el cuerpo en el propio palacete. Según cuentan, los espíritus de los tres familiares se manifiestan a los visitantes del palacete, hoy convertido en la sede de la institución cultural **Casa de América**.

Nota para el profesor. Evaluación

Actividad muy completa que trabaja de una forma visual y a través de la investigación la competencia naturalista y la espacio-visual.

2.3.8.2 N° 13 Fachadas históricas. Salida cultural

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Taller nº 5. Espacios de misterio Actividad 12, 13 Nº 13 Fachadas históricas. Salida cultural
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la</p>	

lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa en lengua inglesa
- Conocer la biografía de Edgar Allan Poe y su obra
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas.
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Ejercitar los campos semánticos
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce la biografía de un autor literario: Edgar Allan Poe
	3. Practica la descripción científica
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas

Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de visualización <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Investiga sobre el entorno natural	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos o tres sesiones	1. Fichas 2. Ordenador 3. Cuaderno
Rutina empleada:		
Círculos de punto de vista		
Recursos audiovisuales o digitales		
Fotografías y <i>web</i> del Ayuntamiento.		
Orientaciones para el alumno		
<p>FICHA 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lee y subraya las palabras claves del artículo. 2. ¿Qué estilo arquitectónico predomina? 3. ¿Cuáles son sus características? 4. Redacta un resumen individual. 5. Exponed por los grupos asignados la parte del artículo. 		

6. Salida cultural

- Primera parada: El Ayuntamiento de la ciudad. El Ayuntamiento posee un fondo de archivo donde se encuentran documentadas todas las casas de más de 100 años. Realizad una investigación con los documentos de los archivos. ¿quiénes eran las familias que vivían? ¿Qué empresa o negocio regentaban? ¿Qué características arquitectónicas destacan de su casa? ¿Existe alguna leyenda o historias de fantasmas en alguna de ellas?
- Recopila todos los datos obtenidos y realiza una ficha o mapa conceptual.
- Paseo por las calles. Observad las casas que antes has estudiado y realiza fotografías como buen investigador.
- Exposición en clase por grupos. En PPT o Prezi de toda la información recopilada.

Mostramos algunos ejemplos del material que se puede encontrar, recopilado por Ana Jesús Mateos Gil, Doctora en Historia y Arte e investigadora del Instituto de Estudios Riojanos, publicado en Kalakorikos, 8. 2003, pp.: 205-253.



Figura 4. Calle Mártires nº 16. Estado actual.

Se ha conservado el proyecto original, fechado en Logroño en junio de 1925 y firmado por el arquitecto Agustín Cadarso (Figura 5), así como la licencia de obras, fechada en Calahorra el 23 de abril de 1925.¹²³ Don Pelayo Díaz, propietario del inmueble, modificó el inmueble existente, no realizó una nueva construcción, terminándose las obras en septiembre de 1926.¹²⁴ El proyecto se siguió con bastante fidelidad, aunque se eliminaron algunos detalles decorativos de tipo geométrico previstos sobre los vanos y se modificó la barandilla del remate.

Este bello inmueble se conoce con el sobrenombre de Casa del Oculista, aludiendo al oftalmólogo don Félix Ángel Chavarría que abrió en él su clínica, aunque no fue éste el constructor de este "chalet" u "hotel" (Figura 10). Se ha dicho que la construcción fue impulsada hacia 1903-1904¹³⁶ por un indiano de nombre desconocido, que le dio el nombre de "Villa Gloria".¹³⁷ Desconocemos si este indiano fue o no don Ricardo Vázquez, a quién compró la propiedad el Doctor Chavarría, quien la amplió en 1923-1924 y cambió el nombre por el actual de "Villa Carmen" en honor a su esposa.¹³⁸ Aunque su estilo se ha vinculado a la figura del arquitecto logroñés Fermín Álamo, éste no tuvo nada que



Figura 10. Calle Doctor Chavarría nº 23-25. "Casa del Oculista". Imagen de los años 30.



Figura 2. Calle Mártires nº 8. Estado actual.

Destaca este edificio por la alternancia de materiales (piedra en los laterales y ladrillo en el cuerpo central) y por la presencia de cerámica vidriada de color rojo y verde (paneles rectangulares en la parte central de la fachada, pasamanos revestidos de cerámica, bandas sobre el capitel de las pilastras laterales) y placas cerámicas decoradas con motivos florales de colores amarillo y azul (friso sobre los vanos del cuerpo central, placas decorativas de remate semicircular sobre los vanos superiores de los laterales). Las guirnaldas florales en relieve conectan con otros estilos artísticos y la carpintería del mirador, con cuadrícula superior, enlaza con el Modernismo británico de Hoffman.

Las diferencias entre el proyecto (Figura 1) y el edificio construido (Figura 2) son pocas y de carácter decorativo en su mayor parte: en la entrada al pasaje se previeron columnas en vez de pilastras; los azulejos se añadieron en la construcción; se eliminaron decoraciones geométricas sobre los vanos del

primer piso en los laterales; se cambiaron los vanos del segundo piso de las alas, que se proyectaron vanos con cierre de balaustrada y se realizaron balcones convexos con rejería; se varió ligeramente el remate eliminando pequeños obeliscos sobre pilas y se redujo la decoración prevista en los laterales, sobre el piso superior. Aún admitiendo que el origen del proyecto original de este inmueble se encuentre en San Sebastián, las aplicaciones cerámicas se añadieron durante la construcción y son ajenas a la tradición arquitectónica local. Por su tipología presenta puntos de contacto con el tipo chalet, pero no cabe ninguna duda de que su construcción fue prevista para la calle Mártires, como vivienda del propietario.

Nota para el profesor. Evaluación

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761623>

En el enlace que se adjunta de Dialnet aparece un artículo sobre la arquitectura modernista de la ciudad de Calahorra, o cualquier otra ciudad elegida. Se trata de ofrecer a los alumnos una copia del artículo para su lectura y comprensión. Una vez leído y comentarlo en clase. Cada grupo realizará una exposición de lo aprendido por puzzle en los grupos de expertos. Se programará una salida cultural por las calles de la ciudad para vivir y experimentar nuestra cultura y patrimonio.

2.3.9 N° 14 Santander: Espacio de la novela

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Nº 14 Santander: Espacio de la novela
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.</p>	

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa y la literatura juvenil
- Conocer el espacio donde se desarrolla la obra: Santander
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción.
- Realizar narraciones digitales sencillas.
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales

	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el contexto histórico de una ciudad española	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Folio tamaño D4 2. Pinturas 3. Cuaderno
Rutina empleada:		
Círculos de punto de vista.		
Recursos audiovisuales o digitales		
Ninguno.		
Orientaciones para el alumno		
<p>FICHA 1</p> <p>1. Responde a estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué lugar se encuentra el protagonista en el primer capítulo? • Y ¿en capítulos posteriores? ¿Por qué va a pasar las vacaciones allí? • ¿Cómo se llama la casa en la que transcurre la acción? • Hemos trabajado el paisaje urbanístico y las casas encantadas de otros novelistas como Poe o Lovcraft, ¿qué tipo de descripción aparece de la casa de verano? • Lee atentamente los adjetivos del fragmento descriptivo de la casa familiar 		

- Busca en el diccionario las palabras cuyo significado no entiendas. Realiza un campo semántico de los sustantivos del capítulo 2.
- Dibuja en un D-3 cómo te la imaginas

Nota para el profesor. Evaluación

Comenzamos por trabajar el espacio de la obra para que tenga relación con las actividades anteriores, seguiremos el hilo conductor de los espacios. Ahora nos centraremos en Santander pues es el lugar donde se va a desarrollar la acción en gran parte.

2.3.10 N° 15 Agencia de viajes Santander

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Nº 15 Agencia de viajes Santander
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.</p>	

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa y la literatura juvenil
- Conocer el espacio donde se desarrolla la obra: Santander
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales

	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Investiga sobre el patrimonio histórico de la ciudad de Santander	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Cuaderno
Rutina empleada:		
Para/Mira/Escucha		
Recursos audiovisuales o digitales		
http://santander.es		
Orientaciones para el alumno		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Imagina que estáis trabajando en una agencia de viajes y tenéis que preparar una salida de verano durante cinco días a la ciudad de Santander. 2. El presupuesto es de 400 euros y debe incluir alojamiento, entradas a museos, restaurantes, entradas de conciertos, zoo... Todo lo que podáis para ganar el concurso al a mejor salida cultural de verano en Santander. Contaréis con la ayuda de la página <i>web</i> del Ayuntamiento de Santander que dispone de la información necesaria. Presentaréis el trabajo en dos formatos: Hoja de cálculo con el desglose de los gastos y un ahoja Word con la guía de actividades y alojamiento. 3. Mostrad fotos de los lugares elegidos para pasar vuestro tiempo en la ciudad cántabra. 		



A screenshot of the official website of the Ayuntamiento de Santander. The header includes the city's logo and navigation links: 'Buscador', 'Ciudad', 'Servicios al ciudadano', 'Servicios para empresas', and 'Ayuntamiento'. Below the header is a banner with the text 'SANTANDER UNA CIUDAD PARA VIVIR Playas de El Sardinero' and a sub-header 'Convocadas las ayudas a la promoción del empleo, emprendimiento y desarrollo empresarial.' The main content area is titled 'ACTUALIDAD' and features three news items: 'Los hoteles santanderinos encadenan dos semanas de ocupaciones que rondan el 90 por ciento', 'Los centros cívicos ofertan este verano casi 2.500 plazas para niños, jóvenes y adultos', and 'El Ayuntamiento acometerá un tercer plan de viales en Cueto, Monte, San Román y Peñacastillo'. Each item is accompanied by a small image.

Nota para el profesor. Evaluación

Vamos a proponer a los alumnos que ejerzan de guías turísticos en la ciudad de Santander. Su objetivo será documentarse sobre los lugares más importantes y las playas de la ciudad, hoteles, ocio y cultura que ofrece la ciudad durante los meses de verano. Para ello contarán con la página web del Ayuntamiento y presentaran una propuesta de ocio para el verano con un presupuesto ajustándose todos los grupos al coste máximo de 400 euros por persona durante cinco días. Tiene que presentar el informe en papel con fotografías y las ubicaciones correspondientes, restaurantes, camping u hotel, entradas de museos o conciertos... votaremos la propuesta más atractiva.

2.3.11 N° 16 Ficha: autor y portada

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Nº 16 Ficha: autor y portada
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.</p>	

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa y la literatura juvenil
- Conocer el espacio donde se desarrolla la obra: Santander
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Interpreta textos instructivos
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	3. Identifica emociones propias
	4. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales

	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el contexto cultural de la ciudad de Santander	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos. La mesa redonda.	Una sesión	1. Ficha fotocopiable 2. Fotografías 3. Cuaderno
Rutina empleada:		
"Palabra/Idea/Frase"		
Recursos audiovisuales o digitales		
Imágenes de portadas de libros.		
Orientaciones para el alumno		
<p>FICHA 1</p> <p>1. Realizamos la ficha técnica del libro:</p> <p>Autor:</p> <p>Título:</p> <p>Editorial:</p> <p>Lugar:</p>		

Año:

Edición:

Género:

Clasificación:

Páginas:

FICHA 2

2. Sobre el autor César Mallorquí:

Fecha de nacimiento:

Lugar de nacimiento:

Dónde vivió:

FICHA 3

3. Obras de César Mallorquí:

1. Observa las portadas de sus otras obras e imagina cuál puede ser su argumento.
Redacta 10 líneas de cada uno de ellos.
2. Imaginad una historia a partir de lo que evoca la imagen de la portada. Comprobad si vuestro argumento es un poco parecido al que al autor se le ocurrió.



Nota para el profesor. Evaluación

Podemos recoger las fichas propuestas terminadas. Hacer una por grupo y realizar la presentación en clase. Adaptar una rúbrica con habilidades de escritura y creatividad.

Se puede utilizar cualquiera de los juegos seleccionados en el apartado 3.4 sobre la creación literaria, además de otros muchos que existen.

2.3.12 N° 17 Contexto histórico

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> N° 17 Contexto histórico
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.</p>	

Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el género del cuento y el subgénero de terror • Conocer la narrativa y la literatura juvenil • Conocer el espacio donde se desarrolla la obra: Santander • Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria • Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción • Realizar narraciones digitales sencillas • Motivar las metodologías activas y los distintos espacios • Escuchar narraciones y audiolibros • Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce distintos tipos de narrador
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Trabaja los textos científicos
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales

	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce los acontecimientos de la España de finales de los sesenta	
	2. Conoce el Bacilo de Koch	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Conoce el mundo orgánico	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Fichas fotocopiables 2. Artículo científico 3. Video "El hombre en la luna"
Rutina empleada:		
El cuaderno del periodista		
Recursos audiovisuales o digitales		
https://www.youtube.com/watch?v=q1GA71TeZik El hombre en la luna.		
Imágenes científicas alusivas		
Orientaciones para el alumno		
Una vez leído el capítulo uno en voz alta y en clase responde de manera individual a estas preguntas:		
FCHA 1		
Capítulo 1: El bacilo de Koch		
1. ¿Qué tipo de narrador cuenta la historia? 2. ¿Cuándo y dónde sucede la historia?		

3. ¿Quién es el protagonista? Descríbelo. ¿Con quién vive?
4. ¿Qué hecho histórico importante sucede en el verano de 1969?
5. ¿Qué ocurría en España en esa época?
6. ¿Qué le sucede a Javier con los exámenes?
7. ¿Cuál fue el motivo de la marcha de Javier a Santander?
8. ¿Cuál era la enfermedad de su padre?
9. ¿Quiénes viven allí? Describe a sus cuatro primas brevemente.

Fase de investigación: texto científico

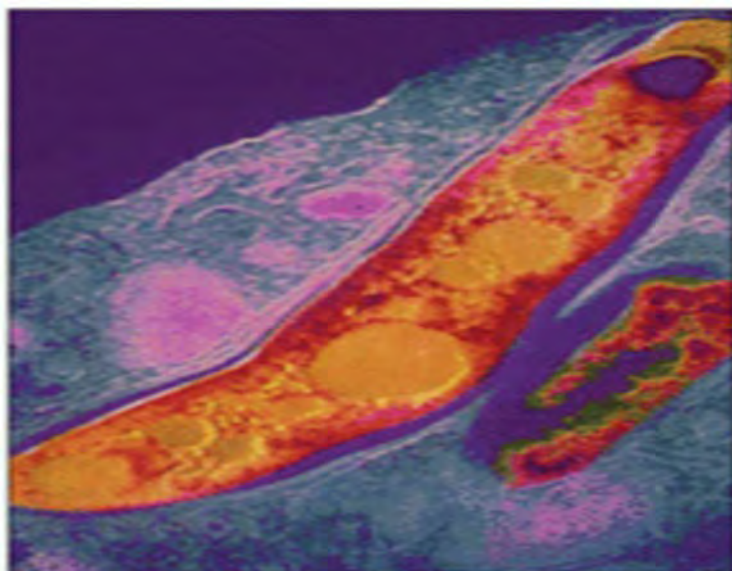
1. El padre de Javier enferma de tuberculosis y debe pasar las vacaciones en Santander con sus primas. Lee el siguiente artículo con atención:
2. ¿Cuáles son las causas de la enfermedad? ¿Cómo se debe prevenir? ¿Cuál es el tratamiento indicado?
3. En clase hemos trabajado los textos expositivos. ¿Qué rasgos observas que justifiquen el modo elocutivo expositivo?
4. Investiga sobre esta enfermedad en otros países y su grado de incidencia en la población.
5. Dibuja en tu cuaderno el bacilo de Koch y sus partes.

TEXTO CIENTÍFICO⁷⁸

Tuberculosis. Patogenia, diagnóstico y tratamiento

José Antonio Lozano

*Con el nombre de tuberculosis se designa la enfermedad infecciosa causada por bacilos del género *Mycobacterium*, incluidos en el denominado complejo *Mycobacterium tuberculosis* (*M. tuberculosis*, *M. bovis* y *M. africanum*) y por otras especies de micobacterias oportunistas potencialmente patógenas para el hombre. El autor revisa la evolución histórica de la enfermedad, así como su patogenia, diagnóstico y tratamiento, con especial atención a la terapia farmacológica.*



Durante toda su historia, la especie humana ha sido periódicamente atacada por diferentes microorganismos que han puesto en peligro su propia existencia. Aunque algunos de ellos como los agentes productores de la tuberculosis o la malaria llevan miles de años causando millones de muertes anuales, ocasionalmente la emergencia o reemergencia de un microorganismo acaba ocasionando una inesperada y catastrófica pandemia de consecuencias impredecibles. Eso mismo ha ocurrido en el recientemente finalizado siglo xx durante el cual a las

⁷⁸ Fragmento extraído de la web científica <http://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-tuberculosis-patogenia-diagnostico-tratamiento-13035870> (Última visita realizada 25 de mayo de 2017).

viejas epidemias se han sumado dos inesperados cataclismos sanitarios. Uno de ellos es ya remoto, la pandemia de gripe que comenzó en 1918 y que en menos de 3 años causó la muerte de aproximadamente 25 millones de personas en todo el mundo. La otra gran pandemia del siglo xx empezó hace menos de 20 años, cuando en el verano de 1981 un hombre homosexual fue atendido en Estados Unidos por una infección oportunista debida a una inmunodeficiencia grave no explicable con los conocimientos que se tenían hasta la fecha. Sorprende que el posteriormente identificado como virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) haya podido llegar a extenderse de tal forma por el mundo en menos de dos décadas, causando tal número de infectados, enfermos y muertos. Asombra además porque no es un microorganismo que se transmita por vía aerógena o digestiva, sino sólo por la interrelación humana, lo que teóricamente debería hacer más lenta su expansión y diseminación en la comunidad. En la actualidad no existe ninguna parte del mundo que esté libre de este nuevo patógeno, cuyos efectos devastadores aún son difíciles de predecir para el futuro. Todo ello ha llevado a aceptar que esta terrible pandemia llevaba bastante más tiempo entre la especie humana, sobre todo en algunas zonas desfavorecidas del planeta como África subsabariana.

En realidad, si se hubiese diseñado un microorganismo que fuese capaz de comportarse como un auténtico amigo de Mycobacterium tuberculosis no hubiese salido tan perfecto como el VIH, capaz de atacar selectivamente matando o alterando en su función a aquellas células de nuestro sistema inmunitario capaces de defendernos de la agresión del bacilo de Koch.

En la actualidad ya se acepta que la más vieja endemia que afecta a la humanidad, la producida por la tuberculosis, y la más reciente pandemia instaurada en la especie humana, la producida por el VIH, están uniendo de tal forma sus efectos patógenos que ya son la primera causa de muerte en extensas zonas del mundo, estimándose que importantes regiones de los países más pobres del planeta van a quedar literalmente desiertas de población joven en las próximas décadas por la asociación mortal de estos dos patógenos.

El contagio con bacilos farmacorresistentes produce una tuberculosis resistente que sólo se diagnostica cuando, después de 3-5 meses de tratamiento, se comprueba que éste no ha sido efectivo.

La tuberculosis sigue siendo en el nuevo milenio la enfermedad infecciosa humana más importante que existe en

el mundo, a pesar de los esfuerzos que se han invertido para su control en la última década. En realidad, la situación actual de la tuberculosis en el mundo es un fiel reflejo de las enormes diferencias económicas y sociales que existen entre los distintos países. Así, a pesar de su distribución universal y de su pésima situación epidemiológica, la gran mayoría de los países desarrollados consideran esta enfermedad como superada y han dejado de luchar contra ella. Sin embargo, la tuberculosis es un problema global y no podrá pensarse en su erradicación hasta que no desaparezca de la totalidad de la tierra. Los países industrializados, que han luchado eficazmente contra la tuberculosis en las últimas décadas, han cometido el error de creer que la lucha contra esta enfermedad se acababa en los límites de sus fronteras y no han ayudado, en la medida que debían, a los países pobres a superar esta enfermedad. En la actualidad, con las migraciones masivas y con la facilidad que existe para realizar viajes, los países industrializados están pagando el duro crédito de asistir a un incremento de sus tasas de tuberculosis debido a la enfermedad que están trayendo los inmigrantes de zonas donde la tuberculosis todavía es endémica.

El tratamiento de la tuberculosis y las medidas de prevención actuales contra esta enfermedad son muy efectivas y han conseguido controlar la endemia en los países ricos, pero estas medidas son caras y necesitan una estructura sanitaria costosa.

FICHA 2. El viaje a la luna

1. Realizad una investigación en la web de cómo llegó el hombre a la luna. Observa videos y lee información al respecto. Realizad un resumen de los datos objetivos y una noticia como si fueseis periodistas.
2. Simulad la famosa conversación de Neil Armstrong y el Apolo XI. Podéis usar la aplicación de *Spraker* y grabad el audio. Escucha la conversación real de 1969.
3. Leed el siguiente texto periodístico de los años noventa. Subrayar las oraciones enunciativas afirmativas y los datos y fechas. Elegid una historia de las que se narran y cread otra en 1ª persona imaginando que descubris otro planeta.

<https://www.youtube.com/watch?v=q1GA71TeZik>



TEXTO 2 El viaje a Luna

En 1827 el escritor inglés George Tucker publicó “Voyage to the Moon”, historia en la cual el viaje a la Luna es posible gracias a un raro metal llamado “lunarium”, que tiene la propiedad de ser repelido por la Tierra (así como el plomo es atraído por ella). Posteriormente Edgar Allan Poe tomó prestado parte del estilo de Tucker para su historia “Hans Pfaall”, en la cual el viaje a la Luna es realizado en un globo. En 1866 apareció “De la Tierra a la Luna”, escrito por Julio Verne, el más famoso escritor de ciencia ficción del siglo pasado. Verne imaginó una cápsula espacial lanzada por un enorme cañón cuya detonación requería 68,000 toneladas de carbón. El viaje en el cual Neil Armstrong se convirtió en el primer hombre en llegar a la Luna el 21 de Julio de 1969 no fue menos espectacular que las historias de ciencia ficción que lo antecedieron. Fue necesario construir una serie de cohetes de tres etapas con un total de 111 metros de altura y que, incluyendo el combustible, pesaban casi 3000 toneladas. Los cohetes Saturno V eran la parte medular de las misiones Apolo, que llevaron el nombre del dios romano del Sol y de la poesía, hermano de Diana, diosa de la noche, de la caza y, precisamente, de la Luna. Tan solo la parte inferior de los cohetes Saturno V, “la primera fase”, medía 42 metros de altura y llevaba unos dos millones de litros de combustible (kerosene y oxígeno líquido) que eran consumidos en un par de minutos. Nueve minutos después del lanzamiento, el Apolo alcanzaba 170

kilómetros de altura y entraba en órbita. Después de darle una vuelta a la Tierra, la tercera etapa del cohete le dio a los llamados módulos de comando y servicio el empujón necesario para llegar hasta la Luna en menos de tres días. Una vez en la vecindad de la Luna, el módulo de comando entraba en órbita (lo que en lenguaje menos técnico corresponde a girar alrededor del astro) y, después de separarse del módulo de comando, el módulo lunar se posaba en la superficie lunar. El viaje de regreso era más sencillo dado que la Luna ejerce menor atracción que la Tierra y es por lo tanto más fácil salir de su entorno. Fueron nueve las misiones Apolo a la Luna, de las cuales en seis ocasiones se posaron astronautas en su superficie. En Diciembre de 1968, a bordo del Apolo 8, Borman, Lovell y Anders se convirtieron en los primeros hombres en salir del campo de gravedad de la Tierra y entrar en órbita alrededor de la Luna. El Apolo 10, que también entró en órbita lunar, fue un ensayo general de la histórica misión Apolo 11 en la que Armstrong y Aldrin caminaron en la Luna y trajeron la primera muestra de rocas lunares. Con la excepción de la fallida misión Apolo 13, donde el principal mérito de la tripulación fue el de sobrevivir, las misiones que siguieron al Apolo 11, aunque menos trascendentes desde el punto de vista histórico fueron cada vez más extendidas y productivas desde el punto de vista científico. Verdaderas expediciones, los Apolos 15, 16 y 17 incluyeron vehículos (automóviles) lunares con los cuales los astronautas exploraron la superficie lunar hasta por tres días antes de emprender el regreso. Han pasado 23 años desde que un humano pisó por última vez el suelo lunar. La exploración espacial ha continuado sin el protagonismo del hombre. Fue en realidad una necesidad de hegemonía entre las dos superpotencias la que motivó el alcanzar lo que aún hoy en día es un reto tecnológico. Un eventual retorno a la Luna no es una cuestión política. De regresar el hombre a la Luna, lo más probable es que sería con fines comerciales, como la minería, y científicos. De hecho, no existe en la Tierra ningún lugar para un observatorio astronómico comparable a la Luna, precisamente porque la Luna al no tener atmósfera no absorbe parte de la radiación que le llega como sucede en la atmósfera terrestre. Muchos astrónomos desearían tener un telescopio en la Luna -que sería controlado desde la Tierra, pero ninguno de ellos se ofrece a ir a instalarlo.

Esperanza Carrasco Licea & Alberto Carramiñana Alonso, Diario Síntesis, 11 de junio de 1996

Nota para el profesor. Evaluación

Se trata de que trabajen por competencias (Ciencias naturales y cultural) los textos periodísticos concretando los sucesos que se narran en la novela como la enfermedad del padre de Javier y la llegada del hombre a la Luna. Unir el contexto histórico y literario de la novela.

La acción se desarrolla en el año 1969. El acontecimiento histórico que sirve de marco a la historia de intriga e investigación de una joya familiar desaparecida. Resaltamos la llegada del hombre a la luna, los años sesenta, marco que sirve de fondo es la España con numerosas alusiones a la música, la moda, la literatura de ciencia-ficción y las costumbres etc. de esta época.

Se trata de una novela de misterio, en la que las pistas de la investigación las va proporcionando un supuesto fantasma.

La investigación que tienen que realizar los protagonistas se refiere a ciertos acontecimientos que sucedieron setenta años atrás, a principios del siglo XX.

2.3.13 N° 18 Villa fantasma

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> <i>Nº 18 Villa fantasma</i>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.</p>	

Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el género del cuento y el subgénero de terror • Conocer la narrativa y la literatura juvenil • Conocer el espacio donde se desarrolla la obra: Santander • Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria • Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción • Realizar narraciones digitales sencillas. • Motivar las metodologías activas y los distintos espacios • Escuchar narraciones y audiolibros • Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Reconoce otros lenguajes digitales

	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el contexto de la América del siglo XIX	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Material fotocopiado 2. Cuaderno
Rutina empleada:		
"Veo, pienso, me pregunto".		
Recursos audiovisuales o digitales		
Ninguno		
Orientaciones para el alumno		
Contestad de forma individual a estas preguntas sobre el capítulo dos de la novela.		
Capítulo 2: Villa candelaria		
1. ¿Qué transporte usa el protagonista para ir a Santander?		
2. ¿Cuánto dura el viaje y qué hace?		
3. ¿Quién espera a Javier en la estación de Santander? ¿Qué coche tiene?		
4. ¿Cómo se llama la casa donde vivían? Descríbela.		
5. ¿Quién era Beatriz Obregón y qué había sucedido con ella?		

6. ¿A qué se dedica la familia todas las veladas? ¿Qué echa de menos Javier?

7. ¿Qué le sucede a Javier la primera noche que duerme en la casa?

FICHA 2

1. Describe a las primas de Javier y concreta su personalidad a través de sus aficiones.
2. Argumenta con cuál de ellas te sientes más identificado.
3. Cada una de las primas tiene un nombre de flor, en biología habéis estudiado las plantas, los tipos y su sistema de reproducción. Completa esta ficha recordando sus partes.

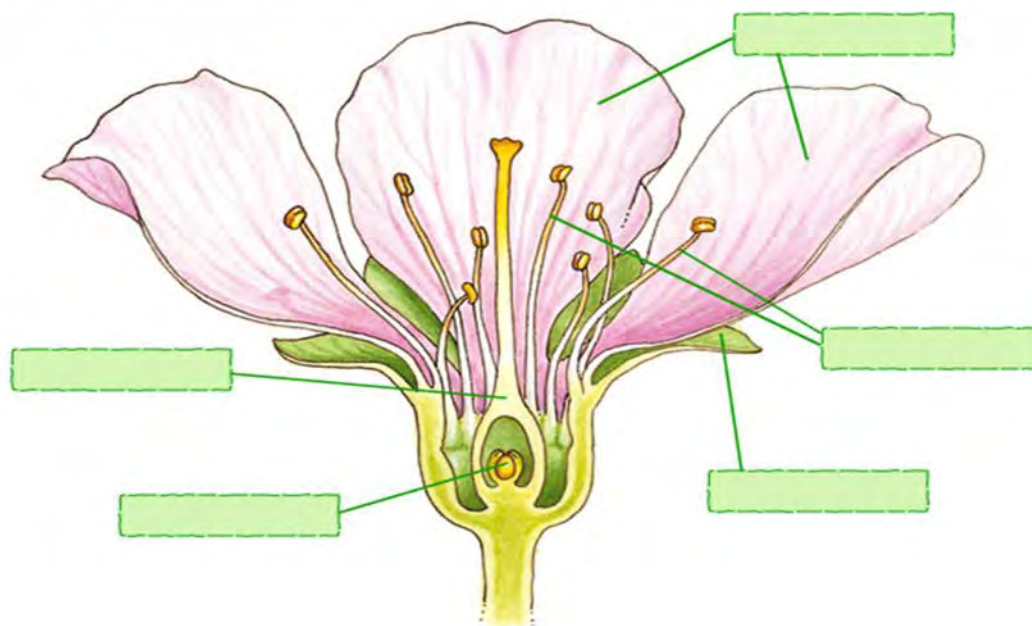
PÉTALOS

SÉPALO

PISTILO

ÓVULO

ESTAMBRES



4. Realizaremos un *Kaboot* en clase para comprobar los conocimientos adquiridos.

Nota para el profesor. Evaluación

Aparecen por primera vez las primas de Javier, cada una de ellas con el nombre de una flor y

una personalidad muy distinta, distintas sus aficiones, la lectura, la arquitectura la música. Se trata de integrar la competencia lectura de este capítulo con la competencia naturalista. La evaluación mediante el juego de *Kaboot* nos ofrece una parte lúdica para la comprobación de competencias adquiridas.

2.3.14 Taller nº 6. Semana de Halloween. Cuentos de terror

2.3.14.1 N° 19 Lengua latina

Nombre de la actividad	<i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i> Taller nº 6. Semana de Halloween. Cuentos de terror. Nº 19 Lengua latina
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El miedo
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la</p>	

idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa y la literatura juvenil
- Conocer el espacio donde se desarrolla la obra: Santander
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción.
- Realizar narraciones digitales sencillas.
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de

	comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios digitales para obtener información	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Reconoce las características del fenómeno del movimiento continuo	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Cuaderno 2. Ficha fotocopiable
Rutina empleada:		
Ninguna		
Recursos audiovisuales o digitales		
Ninguno		
Orientaciones para el alumno		
<p>Capítulo 3: <i>Perpetuum mobile</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se siente Javier en casa de sus tíos? Redacta cinco líneas explicando sus sentimientos. 2. Resume brevemente los tres sucesos importantes de la primera semana que Javier pasó 		

en Santander.

3. ¿Cómo es la relación de Javier y Violeta al principio? ¿Qué afición comparten?
4. Redacta diez líneas sobre una relación de amistad.
5. ¿Qué libro le presta su prima?
6. ¿Quiénes pueden ver al fantasma?
7. En la salida realizada a las casas misteriosas de la ciudad nos explicaron que viven fantasmas en ellas. Investiga la historia de la familia Solana en la casa de la calle Estación. Podéis realizar una entrevista a los propietarios.

FICHA 1

1. El título de este capítulo es una expresión latina de las muchas que podemos usar. Recordad que el castellano proviene del latín. Tenéis que buscar el significado de *Perpetuum mobile* a y buscar el significado de estas otras expresiones latinas que suelen utilizarse actualmente:
 - *ad referendum*,
 - *curriculum vitae*,
 - *statu quo*,
 - *motu proprio*
2. Escribe una oración utilizando cada una de ellas.
3. El movimiento continuo y la segunda ley de la termodinámica. En el capítulo dos el tío de Javier está construyendo un experimento que mantiene un movimiento continuo, ¿Qué significa? Busca e investiga sobre la segunda ley de la termodinámica y el

principio de energía.

Nota para el profesor. Evaluación

Podemos recoger las evidencias de la investigación anotando en nuestro diario de recogida de datos. Los alumnos pueden preparar todo el material para incorporarlo al portfolio final de la asignatura.

2.3.14.2 N° 20 El cementerio y la noche de difuntos

Nombre de la actividad	<p><i>Las lágrimas de Shiva. 2º ESO</i></p> <p>Taller nº 6. Semana de Halloween. Cuentos de terror</p> <p>Nº 20 El cementerio y la noche de difuntos</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes de la lectura</p> <p>El miedo</p>
Objetivos generales	
<p>Estas actividades, de antes de la lectura, permitirán al alumno ser consciente del sentimiento del miedo y la intriga para acercarse al primero al contexto del cuento de terror. Contextualizaremos y ampliaremos la perspectiva del tratamiento narrativo en 2º de ESO con autores como Edgar Allan Poe sin alejarnos de la realidad más cercana de los alumnos realizando salidas, actividades creativas y en grupo para fomentar el desarrollo de la competencia literaria como fuente de conocimiento y desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p><i>Las lágrimas de Shiva</i> ayudan a fomentar el gusto de la lectura. Estas actividades permitirán al alumno adentrarse en el mundo de la ciencia ficción, desde el punto de vista del creador y sugerir las hipótesis pertinentes acerca del futuro inmediato que nos espera con el avance y la implantación social de las nuevas tecnologías y su incidencia en los individuos. La concienciación de la enfermedad, la familia y las ciencias naturales. A través de un ejercicio de documentación, se trabajará la época y la sociedad de la incipiente década de los setenta, basándonos en la trama argumental del relato conoceremos algunas de las tipologías ideológicas de aquellos años y llevaremos, mediante un trabajo comparativo, el análisis hasta nuestros días. Se trabajará la emoción del miedo. Se hará especial hincapié en las relaciones de los personajes como punto de partida para llegar a conocer y reflexionar acerca de la idiosincrasia del adolescente y su aprendizaje sentimental. Se trabajará la descripción y la</p>	

lectura con actividades por competencias con recursos de la literatura del siglo XIX, la música pop y la cultura popular de los años sesenta y la actual.

Objetivos específicos

- Conocer el género del cuento y el subgénero de terror
- Conocer la narrativa y la literatura juvenil
- Conocer el espacio donde se desarrolla la obra: Santander
- Usar las TIC en el desarrollo de la competencia literaria
- Usar las secuencias del cine y cortos de animación para aprender sobre la narración y la descripción
- Realizar narraciones digitales sencillas
- Motivar las metodologías activas y los distintos espacios
- Escuchar narraciones y audiolibros
- Reconocer realidades sobre la historia de nuestra ciudad

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación

	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce las tradiciones españolas y las americanas	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Cuaderno 2. Ordenador
Rutina empleada:		
Ninguna		
Recursos audiovisuales o digitales		
<p>1. <i>Act and play</i> para realizar la ficha de lectura de los alumnos. En la tradición española se lee en la noche de difuntos don Juan Tenorio:</p> <p>2. http://actandplay.com/don-juan-tenorio-en-visperas-de-todos-los-santos/</p> <p>3. Fragmento seleccionada para la actividad de dramatización. Concurso por grupos de lectura o parejas, fragmento (dramatización), famoso fragmento acto IV</p> <p>4. http://www.edu365.cat/eso/muds/castella/literatura/teatro/seductores/pantalla6.htm</p> <p>5. Para trabajar segundo idioma (inglés) audio. Grabación de la ficha 2 en <i>Audioboom</i>.</p>		

Orientaciones para el alumno

Capítulo 4: La extraña historia de Beatriz Obregón.

FICHA 1. OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. ¿Qué le enseña Violeta a Javier en el cementerio?
2. Resume la historia de Beatriz Obregón que cuenta Violeta.
3. ¿Qué fechas hay en la tumba? ¿Por qué?
4. ¿Qué encuentran de extraño en la tumba?
5. ¿Cuándo mejora la relación entre Violeta y Javier y por qué?
6. ¿Qué libros se prestan los dos primos?
7. Resume el texto escrito en tinta verde.
8. ¿Cuáles son los gustos musicales de la familia?
9. ¿Por qué se escapaba Rosa de casa?

FICHA 2. INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Leeremos y dramatizaremos un fragmento de *Don Juan Tenorio*.
2. Busca la biografía y el autor que la escribió.
3. ¿Qué tradición representa? ¿Qué diferencias existe con la de otros países?

4. Escucharemos un audio de la obra. Realiza una grabación de un fragmento con *Audioboom*.

TEXTO 1. DON JUAN TENORIO⁷⁹

En el blog de la *Escuela de Teatro Act and Play* nos habla del *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla. *Don Juan Tenorio* es de las grandes piezas teatrales que, después de 169 años, aún hoy, sigue siendo una de las obras más representadas en España y segundo, porque la noche de difuntos la tradición señala que se ha de representar el Tenorio.



⁷⁹ Se recoge esta información y texto del *blog* de la *Escuela de Teatro Act and Play* <http://actandplay.com/don-juan-tenorio-en-visperas-de-todos-los-santos/> (última visita realizada el 30 de mayo de 2017).

Y así sigue siendo en ciudades como Alcalá de Henares. Donde la representación del Tenorio en la Huerta del Palacio Arzobispal está declarada Fiesta de Interés Turístico Regional y reúne la noche del 31 de octubre a miles de personas. La obra se representa al aire libre en 5 espacios diferentes: Interior de la hostelería en Carnaval, plaza, convento, casa de Don Juan y cementerio, los 5 espacios donde transcurre el Don Juan Tenorio de Zorrilla.

La tradición nace en el mismo momento en que se representó por segunda vez sobre un escenario, un 1 de noviembre. Algunos autores señalan que Zorrilla escribió esta obra por encargo cuando tan solo tenía 27 años. Otros dicen que fue un amigo quién le sugirió escribir una versión de “El burlador de Sevilla” ya que, según este, Tirso de Molina empequeñecía al mito del seductor que ya se había tratado anteriormente en obras como “El trovador”, “Los amantes de Teruel” o la propia “El burlador de Sevilla. Recordamos que el Tenorio se escribió en 1844 en pleno Romanticismo. El caso fue que Zorrilla vendió el Tenorio por 4200 reales de vellón al editor Manuel Delgado, porque en aquella época estaba atravesando una difícil situación económica. La obra se estrenó un 28 de marzo de 1844 en el Teatro de la Cruz de Madrid. Aunque gustó, no destacó demasiado y permaneció poco tiempo en cartel. Cuentan que fue 16 años después cuando el Tenorio consiguió un éxito arrollador.

Zorrilla llegó a repudiar su Tenorio, quizá empujado por la rabia de no poder sacar ni un centavo de los beneficios que estaba generando la obra. Publicó un escrito titulado “Cuatro palabras sobre mi Don Juan Tenorio” donde decía: “Yo no digo todas estas cosas porque deteste ni desprecie mi Don Juan. No, yo lo amo: es mi hijo, o mejor dicho, es mi aborto, puesto que yo mismo reconozco en él tantos y tan grandes defectos; es un monstruo, sí, pero es el parto de mi desatentado ingenio, y tan jorobado, tan “deforme”, tan monstruoso como es, ha sostenido treinta años de pelea por la reputación de su padre ausente y procaz, insolente, temerario y provocador, se ha paseado por todos los teatros de los países en donde se habla aún el castellano, sin que haya encontrado un rival que le haya hecho sombra, ni una mujer que le haya llamado feo”. Incluso estrenó una zarzuela donde parodiaba su propia obra con la finalidad de que el público dejara de interesarse por el Tenorio.

Enlace de la obra completa

<https://www.youtube.com/watch?v=C-ZS8GuLPUA>

La tradición de representar el Tenorio durante la festividad de Todos los Santos o la víspera de Difuntos se pierde en la noche de los tiempos. Existe disparidad de opiniones. Algunos autores dicen que Zorrilla escribió la obra un 1 de noviembre, otros se equivocan afirmando que el segundo acto, la escena del cementerio, transcurre durante ese día, pero todos coinciden en afirmar que la costumbre se estableció por los recursos dramáticos que se utilizan en la segunda parte de la obra, donde adquiere el protagonismo la muerte, las presencias fantasmagóricas, la redención y salvación del alma del arrepentido. Todo ello ambientado en un siniestro cementerio donde los muertos cobran vida. Y también es cierto que la segunda vez que se representó el Tenorio, 16 años después de su estreno, era un 1 de noviembre. Fecha que quizá se eligió ya que por aquel entonces eran habituales las representaciones de los autos sacramentales o quizá, por casualidades de la vida o por el ojo avizor de un avisado programador. Posteriormente fueron Rafael Calvo y Antonio Vico quienes recuperaron la tradición anual de representar la obra de Zorrilla.

Nota para el profesor. Evaluación

Evaluaremos mediante la recogida de la ficha y los audios pueden ser colgados en el *blog* de la asignatura o escuchados en clase.

Capítulo 3. El dolor y la pérdida: *Las coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique

3.1 Sencillez y emoción de las *coplas* manriqueñas.

Sencillez y emoción: Esas son las dos palabras que definen las *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique. La mayor parte de las composiciones de este autor son de tema amoroso y siguen el esquema del amor cortés propio de la época. Señala la crítica (Salinas: 1974), sin embargo, que han las *Coplas* las que han sobrevivido al paso del tiempo como ejemplo de mayor trascendencia y densidad humana en nuestra historia poética. Pocos años después de la muerte de don Rodrigo, hacia 1480, se imprimieron varias copias, las difundieron y consiguieron bastante popularidad hasta el siglo XVII, gracias también a las glosas que se hicieron de ellas. Además, se hizo una traducción al latín en honor al que posteriormente fue rey de España, Felipe II, e incluso se les puso música a sus versos. Sin embargo, en el siglo XVII y XVIII decayó dicha popularidad, sus alusiones fueron pocas, y en ellas se cuestionaba su valor.

Jorge Manrique nació en Paredes de Nava (Palencia) en el seno de una familia ilustre y de la alta nobleza de Castilla. Hombre de letras y armas como le correspondía por ser noble, era sobrino del también poeta Gómez Manrique, conocido en su tiempo, quien sin duda cumplió un rol decisivo en la formación intelectual de su sobrino. Como escritor, perteneció a un grupo de poetas de Toledo con los que inició un periodo de renovación de la poesía castellana, en la que destacó, por supuesto, la influencia de Petrarca. Jorge tuvo un papel primordial en la vida política y militar de su reino, pero siempre a la sombra de su padre, don Rodrigo (cf. Morros Mestres, 2009: 5).

No se conocen demasiadas cosas sobre su vida. En 1440 se casó con Guiomar de Meneses con la que tuvo dos hijos. Sin embargo, la pareja no debió de ser feliz en su matrimonio. En lo que se refiere a sus acciones militares siempre defendió los intereses de su familia, tanto es así, que incluso en las ocasiones en que su padre, Rodrigo, se enfrentó al

gobierno o al Rey, siempre se mantuvo a su lado. En alguna crónica se llega a subrayar su talento como estratega. A partir de 1475 participó con Rodrigo en campañas militares apoyando a los Reyes Católicos en su Reconquista de algunos enclaves como Ciudad Real o Uclés. Pero tan solo un año después fue acusado de desacato por ayudar al derrocamiento del hijo del Conde de Cabra, cuando quería defender a unos familiares que habían sido desterrados por este último. Sin embargo, los reyes acabaron por absolverlo de cualquier pena. Es más, al año siguiente le confiaron una misión en la que debía recuperar algunas fortalezas que el Marqués de Villena tenía ocupadas. En dicha misión lo hirieron y falleció poco después, en abril de 1479, en Santa María del Campo.

3.2 *Las Coplas* y otras obras poéticas.

Además de la poesía moral donde se enmarcan las *Coplas*, el poeta escribió versos de tema amoroso y burlesco. Cultivó una poesía cortesana cuya creación constituía un alarde de ingenio en la que se glosaban *motes* o procedían a las preguntas y respuestas, colaborando así con otros autores del grupo de Toledo, como Guevara, entre otros.

Su poesía amorosa no destila espontaneidad, sino que reproduce el esquema del *Amor Cortés*, donde el amante, cual vasallo sumiso, sirve a la mujer, que es vista como una deidad, un ser inalcanzable. La mayor parte de las veces se dirige a mujeres casadas, puesto que solo una mujer casada y noble es merecedora de la categoría de Señor feudal: “Las cortes eran también focos de civilización que, a lo largo del medioevo, habían creado unas pautas de conducta y una teoría del amor y de la vida social, núcleo de su cosmovisión. Un sentimiento descarnalizado y altruista, que renuncia voluntariamente a cualquier tipo de correspondencia si redundaría en perjuicio de la mujer amada [...], que idealiza desmesuradamente a la mujer (pero la vuelve cruel

con los sufrimientos de enamorado, le dedica el tratamiento propio de una señora feudal y la pone sobre un altar”(Vicente Beltrán, 1993: 14).

Señala Pedro Salinas (1974: 28) que “el amor que canta el trovador es, en su raíz, adulterino. La dama cantada es casi siempre la esposa de un encumbrado señor. Amor y matrimonio son incompatibles, y esta compatibilidad acarrea otra subsidiaria: el autor de poesías dedicadas a una dama no puede casarse con ella. [...] La servidumbre es, por consiguiente, el estado natural del amor. Y como en todo servicio, el servidor debe estar presto a todo linaje de penalidades, trabajos y sacrificios”. Un amante que se convierte en un hombre virtuoso por obra de su amor a la amada, siendo el elemento espiritual el que promedia entre ambos (cf. Huizinga, 1979: 153).

Por lo que respecta a su poesía satírica, hay que decir que es escasa y se limita a ridiculizar a las mujeres. Escribió exactamente tres poemas burlescos. En el primer poema, “*A una prima que le estorbaba unos amores*”, juega con el doble sentido de la palabra “prima”. En el segundo, “*Coplas a una Beoda*”, se dirige a una anciana aficionada a la bebida. Por último, “*Un convite que hizo a su madrastra*”, es el más extenso, y deja claro que su Dña. Elvira (su madrastra) no le inspiraba ningún respeto.

3.3 Contexto ideológico.

Es bastante probable que Manrique compusiera las *Coplas* en un momento difícil de su vida, pues había pasado un tiempo en cautiverio. Como consecuencia, su visión de los personajes ilustres de Castilla resulta ambigua, cuando menos. Al rey don Juan lo dibuja como un mero organizador de festines, mientras que Enrique IV (asimismo sus ministros) queda retratado como un Rey que se abandona a los placeres terrenales y a la acumulación de bienes materiales. En claro contraste, emerge triunfal la figura de don Rodrigo, estoico y fiel a la corona y a la

religión, siempre luchando contra los musulmanes, ganándose así por méritos propios su pase a la vida eterna. Sin embargo, Manrique maquilla la verdad en sus versos y oculta algunos hechos que acontecieron tales como que en varias ocasiones contó con la ayuda de los moros para luchar contra el Condestable, o que combatió otras tantas con los de su propia religión siempre en defensa de sus intereses individuales.

3.4 Cuestión de género y estructura.

Desde el Barroco y hasta hoy se siguen sucediendo los estudios con afán crítico cuya intención es llegar a unas conclusiones determinantes sobre el género de las *Coplas*, entre otras cuestiones. Y es que, para muchos estudiosos de Manrique, estos versos no son una elegía en el sentido puro del concepto: “Se dirá que esto es un himno, un canto de triunfo y no una elegía” según Menéndez y Pelayo.

Así pues, las *Coplas* manriqueñas no son solo un lamento por la pérdida de su padre, sino una bella reflexión sobre la aceptación de la muerte. Se adscriben al género que procede de la lírica provenzal que se llamó *planto* en origen. Con toda seguridad se inspiró en la poesía elegíaca que escribieron antes algunos familiares, entre ellos, el Marqués de Santillana con la *Defunción de don Enrique de Villena*. Pero lo que es evidente es que bebió de los poemas fúnebres de su tío Gómez Manrique, como la *Defunción del noble caballero Garcilaso de la Vega*. Además, su tío influyó en él con el uso del octosílabo de pie quebrado.

Tal vez, uno de los mayores logros de estas *Coplas* radique en universalizar el sentimiento de dolor personal por la pérdida de un ser querido.

Respecto a la estructura, en las *Coplas* el valor del número tres es innegable, estaba considerado un número mágico en la Edad Media. Manrique aplicó la división tripartita del género del *Sermón* en sus *Coplas*. Estas tres partes son muy claras y con toda seguridad fueron

compuestas en diferentes tiempos, aunque no dejan de tener una conexión que garantiza su unidad de sentido.

Primera parte: El poder igualatorio de la muerte (I-XIII): Nos habla de la vida terrenal y del *tempus fugit*. “El designio de enlazar con la advertencia de la caducidad y la vanidad de las cosas terrenales, la lección de la igualdad social ante la muerte, traía naturalmente a primer término a los varones, depositarios de las funciones y las dignidades sociales. La danza de la muerte no era solo una piadosa exhortación, sino también una sátira social.” (Huizinga, 1979: 197)

Segunda parte: El tópico del ubi sunt (XIV-XXIV): aborda la vida de la fama, algo más consistente que la anterior, donde recuerda a los personajes más ilustres de su tiempo. “El poeta no pretende saber nada; pregunta por damas, tocados, vestidos, olores, llamas, amantes... El ¿qué se hicieron?, el devenir en interrogante individualiza ya estas nociones genéricas, las coloca en el tiempo, en un pasado vivo, donde el poeta pretende intuir las, como objetos únicos, las rememora o las evoca.” (Machado, 1971: 220)

Tercera parte: El elogio de la figura de Rodrigo Manrique (XXV-XL): reflexiona sobre la eternidad, la culminación del triunfo de aquel que ha sido virtuoso, encarnada en la figura de su padre, don Rodrigo. “Este varón gozó de dos singulares virtudes: de la prudencia, conociendo los tiempos, los logares, las personas, e las otras cosas que en la guerra conviene que sepa el buen capitán; fue asimismo dotado de la virtud de la fortaleza.” (Del Pulgar, Hernando, 1954: 95).

Encontramos la influencia de elementos renacentistas, tales como el petrarquismo con su idea de las tres vidas: la terrenal, la ejemplar de la fama, y la de la vida eterna, la espiritual: “Las Coplas, según podrá ver cada lector, se dividen en tres partes, cada una de ellas dedicada fundamentalmente a una de esas vidas. [...] Son, ante todo, en sus tres partes, un poema de la vida, un cántico a la vida. [...] El lector llega a sentir la maravilla que significa cada tipo de vida –

la eterna, la terrenal, la de la fama- según se le va mostrando en la parte respectiva del poema.”
(Gilman, 1959: 306-307)

La actitud de Manrique hacia la muerte en las Coplas se traduce en un estoicismo fruto de la dualidad entre el pensamiento medieval y el renacentista en el que se enmarca la obra.

3.5 El estilo de Jorge Manrique.

Manrique desdeña el clasicismo poético de sus predecesores por hermético e ininteligible. Estos empleaban el arte mayor, una sintaxis compleja o excesivos cultismos. La adopción por don Jorge del octosílabo le da una mayor libertad y acerca su poesía al pueblo. Es el *sermo humilis*, un estilo sencillo y claro. Por ejemplo, solo utilizó cultismos que estuvieran completamente lexicalizados (*senectud, juventud*). En cuanto a la sintaxis, evita los hipérbatos innecesarios que emborronen el entendimiento. Por el contrario, emplea construcciones orales populares o refranes, además del deíctico de primera persona del plural para implicar a los lectores (*cuando vemos el engaño, y queremos dar la vuelta*).

Por otro lado, el autor introdujo en sus composiciones novedades métricas. En las *Coplas* usa la doble sextilla de pie quebrado con rimas consonantes correlativas. Todas ellas guardan una unidad excepto en el caso de las estrofas XXIII y XXIV, unidas por un encabalgamiento. A su vez, el efecto sonoro de musicalidad que produce el pie quebrado se ha comparado al eco y transmite una sensación de armonía.

La poesía de Jorge Manrique se acerca más a la lengua coloquial al emplear el octosílabo y expresiones hechas; no obstante, pueblan sus versos abundantes figuras retóricas como anáforas, repeticiones o metáforas, dotándolos de un marcado conceptismo.

3.6 El tema de la muerte en las *Coplas*.

La muerte siempre ha sido un motivo literario para los poetas de todas las sociedades y tiempos.

“El planto es género también muy frecuente en la poesía del XV. No presenta una forma fija, ni en la métrica [...] ni en su estructura. Algunos se desarrollan con un sistema alegórico similar al utilizado en la poesía narrativa: el poeta se desplaza, en ambiente dantesco, al lugar del suceso y presencia el entierro y los plantos de las mujeres de la familia del muerto o bien de las musas y de la poesía cuando se trata de la muerte de un poeta.” (Blecua, 1975: 1).

Obviamente, el contexto histórico que se vivió en la Europa medieval que sufrió la epidemia de la peste negra, en la que murieron decenas de personas o la guerra de los cien años propició la preocupación por la inesperada llegada de la muerte y un deseo de *Carpe diem* antes de la postrera hora. En medio de ese controvertido ambiente apareció la Danza macabra o de la muerte, obra en la que la propia muerte, provista de arco y flecha invita a miembros de la sociedad a ser partícipes de su danza macabra, les recrimina por las acciones de su vida. Nace, pues, la idea del poder igualatorio y democrático de la muerte: “El pensamiento religioso de la última Edad Media solo conoce los dos extremos: la lamentación por la caducidad, por el término del poder, de la gloria y del placer, por la ruina de la belleza, y el júbilo por el alma salvada en la bienaventuranza. Todo lo que hay en el medio permanece silenciado. En el espectáculo demasiado grosero de la danza de la muerte y del horrorífico esqueleto, petrificase el sentimiento vivo” (Johan Huizinga, 1979: 212).

Es innegable el parecido de la personificación de la muerte que llama a don Rodrigo en las *Coplas* con la idea que desarrolla la obra de la *Danza macabra*. Sin embargo, Jorge elige mostrarnos a la muerte con una apariencia más humana y menos tétrica, como la natural desembocadura de la vida y no la implacable derrota de la misma que mostraban las Danzas. Así pues, resulta

moderna la visión que le separa del tópico de El *contemptu mundi*, o el menosprecio del mundo tan propio del medievo. “La figura misma de la muerte era conocida hacía siglos en más de una forma dentro de su representación plástica y literaria: como caballero apocalíptico galopando sobre un montón de hombres yacentes en el suelo, como Megara con alas de murciélago que se precipita (...), como un esqueleto con una guadaña o con una flecha y un arco, marchando en un carro tirado por bueyes, y finalmente, cabalgando sobre un buey o sobre una vaca”. (Johan Huizinga, 1979: 203).

Además, durante el siglo XV vieron la luz algunos manuales sobre cómo alcanzar una muerte digna. Se trata del *Ars moriendi* y seguro que tuvo un influjo en el poeta Manrique. Estaban escritas en latín e iban ilustradas por imágenes del enfermo en compañía de sus seres queridos, en el lecho de muerte. Así parece que don Rodrigo sigue estas pautas para recibir a la muerte de una manera natural y serena acompañado de aquellos a los que ama cerca.

No obstante, es Petrarca, en sus *Triunfos* donde relata las vías para conseguir la vida eterna, que es la única en la que el hombre permanecerá, pues incluso la vida de la fama es efímera, de quien toma esa visión optimista y mesurada. Asimismo, Jorge Manrique emula la técnica del diálogo de la muerte y Laura (la amada de Petrarca) recreando otro de la muerte y don Rodrigo en sus *Coplas*. Ambos personajes se hacen eternos con esa actitud virtuosa frente a la muerte.

3.7 Actividades para el desarrollo de la lectura de *Las Coplas a la muerte de su padre*, Jorge Manrique.

3.7.1 Proyecto 1: Diario de un refugiado literario

3.7.1.1 N° 1 El destierro de El Cid

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas</i>. Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>Nº 1 El destierro de El Cid</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>La partida o pérdida</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce fragmentos de la obra <i>El cantar del mio Cid</i> • Realiza estructuras textuales • Realiza la identificación de ideas principales de un texto. 	

- Conoce el género periodístico de la noticia
- Reconoce situaciones extremas de desarraigo en el mundo

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la Edad Media	
	2. Conoce el significado de palabras de la obra <i>El Cid</i>	
	3. Practica el uso de la coherencia textual	
	4. Pone en juego la síntesis y la estructura	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios periodísticos digitales	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje periodístico	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales

Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Material fotocopiable 2. Artículo periodístico			
Rutina empleada:					
Círculos de punto de vista					
Recursos audiovisuales o digitales					
http://elpais.com/elpais/2017/03/28/opinion/1490720148_315106.html					
Orientaciones para el alumno					
OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN					
FICHA 1					
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién narra esta historia? ¿Quién es el personaje? 2. ¿A quién se dirige? 3. ¿Por qué dice "ojos tan fuertemente llorando"? 4. ¿Qué promesa realiza el Cid al ser desterrado? 5. ¿Quién lo ayuda? 6. Ordena os hechos 					
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>paso 1 ¿QUÉ ES LO QUE SUCEDE?</td> </tr> <tr> <td>paso 2</td> </tr> <tr> <td>paso 3</td> </tr> </table>			paso 1 ¿QUÉ ES LO QUE SUCEDE?	paso 2	paso 3
paso 1 ¿QUÉ ES LO QUE SUCEDE?					
paso 2					
paso 3					

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. En este fragmento de el Cid es desterrado. Piensa en dos títulos posibles y por qué se ajustan a la lectura.
2. ¿Qué es un destierro? ¿Un éxodo? ¿Existen hoy en día similares situaciones en el mundo?
3. Vamos a comenzar nuestro porfolio Diario de un refugiado de textos literarios. Pretende recoger desde algunos textos de nuestro temario la comprensión de la situación de los refugiados sirios. Desde el destierro hasta la muerte con nuestra lectura completa de Las coplas a la muerte de su padre de Jorge Manrique. ¿Por qué motivos en la actualidad algunas personas pueden verse obligadas abandonar su país?
4. Lee es artículo y realiza un texto argumentativo usando los tipo de argumentos trabajados en clase. El fracaso del plan de los refugiados. (27/03/17, Diario El País)
http://elpais.com/elpais/2017/03/28/opinion/1490720148_315106.html
5. Realiza un informe con los datos aportados en el artículo.



Dos niños refugiados sirios en el campo jordano de Zaatari. THOMAS COEX AFP

TEXTO 1. Noticia⁸⁰.

Tras la voluntarista celebración del 60 aniversario de la UE el domingo, el lunes emergió de nuevo la realidad para recordar que no va a ser fácil superar la crisis institucional y de proyecto en la que se encuentra la Unión. La Comisión ha tenido que reconocer el fracaso del plan de reparto aprobado hace dos años como solución de emergencia a la crisis de los refugiados. El compromiso era ya muy poco ambicioso: reubicar apenas a 160.000 de los 1,2 millones de refugiados que habían llegado a Europa. Pero ni siquiera ese limitado objetivo va a poder cumplirse

Hasta ahora solo se han repartido 13.546 y con los trámites en curso, como mucho se reubicarán otros 26.000, lo que da una tasa de cumplimiento del 25%. Es un fracaso en toda regla por la falta de colaboración de los países —España destaca entre los más remisos— y la incapacidad de la propia UE para hacer cumplir sus compromisos. La impotencia con que Europa reconoce ahora que no podrá aplicar el programa se convierte en un pésimo augurio sobre su capacidad para afrontar el resto de crisis que atraviesa.

Mientras tanto, la situación se agrava por momentos en los dos países que concentran la mayor presión de demandantes de asilo, Italia y Grecia, y especialmente en esta última, donde 62.000 refugiados malviven en campamentos mal dotados a la espera de que se resuelva su situación. Es cierto que desde la firma del acuerdo con Turquía, hace ahora un año, para que sellara su frontera con Europa se ha reducido el número de llegadas. Pero estas siguen siendo superiores al número de salidas, con lo que el problema en el país más castigado de la UE por la crisis económica no deja de empeorar. Las islas del Egeo se han convertido en un limbo en el que están atrapados miles de refugiados.

Es cierto que tras el acuerdo con Turquía han muerto menos migrantes en el Egeo (unos 70 frente a los 1.100 del año anterior), pero en la parte central del Mediterráneo las oleadas que ahora llegan desde Libia y la costa africana han dejado ya 4.579 víctimas. La UE sigue sin poder actuar, ni sobre las causas de la crisis de refugiados, ni sobre las consecuencias. Sin una política común de asilo, depende de un acuerdo que Erdogan

⁸⁰ Noticia recogida de la web de El País https://elpais.com/elpais/2017/03/28/opinion/1490720148_315106.html

podrá administrar a su conveniencia.

TEXTO 2. El destierro del Cid (fragmento)⁸¹

*Mio Çid movió de Bivar pora Burgos adeliñado,
assí dexa sus palaçios yermos e desheredados.*

*De los sos ojos tan fuertemiente llorando,
tornava la cabeça i estávalos catando.*

*Vio puertas abiertas e uços sin cañados,
alcándaras vázias sin pieles e sin mantos*

e sin falcones e sin adtores mudados.

Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados.

Fabló mio Çid bien e tan mesurado:

"grado a tí, señor padre, que estás en alto!

"esto me an buelto mis enemigos malos".

Allí pienssan de agujiar, allí sueltan las riendas.

*A la excida de Bivar ovieron la corneja diestra,
e entrando a Burgos oviéronla siniestra.*

Meçió mio Çid los ombros y engrameó la tiesta:

"Albriçia, Álbar Fáñez, ca echados somos de tierra!

"Mas a grand ondra tornaremos a Castiella".

⁸¹ Texto extraído de la web Palabra virtual (Última visita 30 de mayo de 2017):[https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_voz.php&wid=1295&t=El+destierro+del+Cid+\(fragmen+to+del+Poema+del+Mio+Cid\)&p=An%F3nimo&o=Manuel+Dicenta](https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_voz.php&wid=1295&t=El+destierro+del+Cid+(fragmen+to+del+Poema+del+Mio+Cid)&p=An%F3nimo&o=Manuel+Dicenta)

Mio Çid Roy Díaz por Burgos entróve,
En sue compañía sessaenta pendones;
exien lo veer mugieres e varones,
burgeses e burgesas por las finiestras sone,
plorando de los ojos, tanto avien el dolore.
De las sus bocas todos dizían una razón:

"Dios, qué buen vassallo, si oviesse buen señore!"

Conbidar le ien de grado, mas ninguno non osava:
el rey don Alfonsso tanto avie la grand saña.
Antes de la noche en Burgos dél entró su carta,
con grand recabdo e fuertemiente seellada

que a mio Çid Roy Díaz, que nadi nol diessen posada,
e aquel que gela diesse sopiesse vera palabra
que perdiere los averes e más los ojos de la cara,
e aun demás los cuerpos e las almas.

Grande duelo avien las yentes cristianas;

ascóndense de mio Çid, cal non osan dezir nada.

El Campeador adeliñó a su posada;
así commo llegó a la puorta, fallóla bien çerrada,
por miedo del rey Alfons, que assí lo pararan:
que si no la quebrantás, que no gela abriessen por nada.

*Los de mio Çid a altas voces llaman,
los de dentro non les quieren tornar palabra.*

*Aguijó mio Çid, a la puerta se llegava,
sacó el pie del estribera, una ferídal dava;
non se abre la puerta, ca bien era çerrada.*

Una niña de nuef años a ojo se parava:

"Ya Campeador, en buena çinxiestes espada!

"El rey lo ha vedado, anoch dél entró su carta,

"con grant recabdo e fuertemiente seellada.

"Non vos osariemos abrir nin coger por nada;

"si non, perderiemos los averes e las casas,

"e aun demás los ojos de las caras.

"Çid, en el nuestro mal vos non ganades nada;

"mas el Criador vos vala con todas sus virtudes santas."

Esto la niña dixo e tornós pora su casa.

Ya lo vede el Çid que del rey non avie graçia.

Partiós dela puerta, por Burgos aguijava,

llegó a Santa María, luego descavalga;

fincó los inojos, de coraçón rogava.

La oraçión fecha, luego cavalgava;

salió por la puerta e Arlançon passava.

*Cabo Burgos essa villa en la glera posava,
fincava la tienda e luego descavalgava.
Mio Çid Roy Díaz, el que en buena çinxo espada,
posó en la glera quando nol coge nadi en casa;
derredor dél una buena conpañã.
Assí posó mio Çid commo si fosse en montaña.
Vedada l' an compra dentro en Burgos la casa
de todas cosas quantas son de vianda;
nol osarien vender al menos dinarada.*

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad conecta el sentimiento de desarraigo de los niños refugiados, forzados a abandonar su país con el destierro don Rodrigo Díaz de Vivar. Compagina la lectura de un texto de canónico y la lectura de un texto periodístico.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

3.7.1.2 N° 2 Mantenimiento de la paz

<p>Nombre del proyecto</p>	<p><i>Las coplas.</i> Curso 3º ESO Proyecto 1: Diario de un refugiado literario Nº 2 Mantenimiento de la paz</p>
<p>Momento de lectura y emoción que se trabaja</p>	<p>Antes la lectura La solidaridad</p>
<p>Objetivos generales</p>	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la</p>	

conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad *Las Coplas* planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de *El Cid* que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en *El Conde Lucanor* de don Juan Manuel, *Los Milagros de Nuestra Señora* de Berceo como parada de petición y oración. *Las coplas* integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.

Objetivos específicos

- Relacionar la cultura árabe y la española
- Reflexionar sobre la historia en la etapa medieval a través de documentales
- Profundizar en la resolución de conflictos

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	5. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	6. Conoce el significado de palabras de la obra <i>El Cid</i>
	7. Practica el uso de la coherencia textual
	8. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales

	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	5. Reconoce realizadas que le rodean	
	6. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	7. Toma contacto con el mundo físico	
	8. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Material fotocopiable
Rutina empleada:		
Expresa/Apoya/Cuestiona		
Recursos audiovisuales o digitales		
1. http://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-islam-resistencia-cristiana/3204339/ 2. http://www.un.org/es/sc/about/		
Orientaciones para el alumno		
FICHA 1		
1. La Edad Media fue una época de conflictos constantes, reflexiona sobre los motivos dela guerra en la actualidad, en concreto el conflicto Sirio. Aporta en nuestro diario las causas del conflicto y realiza una reflexión. ¿Crees que las guerras están justificadas en algún caso? 2. Vamos a visionar un documental sobre el legado árabe en la Península recogido en		

Memorias de España RTVE. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-islam-resistencia-cristiana/3204339/>

3. Responde a estas preguntas una vez visto el documental:

- ¿Cómo es la relación entre musulmanes y cristianos en la Edad Media?
- ¿En qué áreas de conocimiento es más visible la herencia árabe en la cultura española?
- ¿Qué influencia tiene el área sobre el castellano?

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1.- Actualmente para evitar guerras y conflictos existe el Consejo de la paz y la seguridad cuya responsabilidad es el mantenimiento de la paz. Consulta el siguiente enlace <http://www.un.org/es/sc/about/> Intenta solucionar un problema o conflicto con los tipos de argumentación estudiados (de autoridad, de hecho, de conocimiento general, de ejemplificación)

Estas preguntas te pueden servir de guía:

- ¿Por qué es mejor evitar un conflicto?
- ¿Es conveniente aclarar malentendidos?
- ¿Puede ayudar la figura de un mediador?

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad potencia la relación y el aprendizaje y trasciende desde los conflictos de las guerras medievales a los de hoy en la actualidad. Pone al alumno en situación de conocer el

trabajo de los mediadores por la paz y la reflexión por un mundo sin guerras.

Leeremos en clase las respuestas de los alumnos y generaremos un debate o lluvia de ideas.

3.7.1.3 N° 3 El Cancionero pacifista

Nombre del proyecto	<i>Las coplas</i> . Curso 3º ESO Proyecto 1: Diario de un refugiado literario N° 3 El Cancionero pacifista
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes la lectura La solidaridad
Objetivos generales	La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la

conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad *Las Coplas* planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de *El Cid* que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en *El Conde Lucanor* de don Juan Manuel, *Los Milagros de Nuestra Señora* de Berceo como parada de petición y oración. *Las coplas* integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.

Objetivos específicos

- Practicar la estructura de los Villancicos mediante grabaciones.
- Escuchar y reconocer características de los cancioneros medievales mediante videos y audios.
- Practicar la creatividad a partir de canciones.

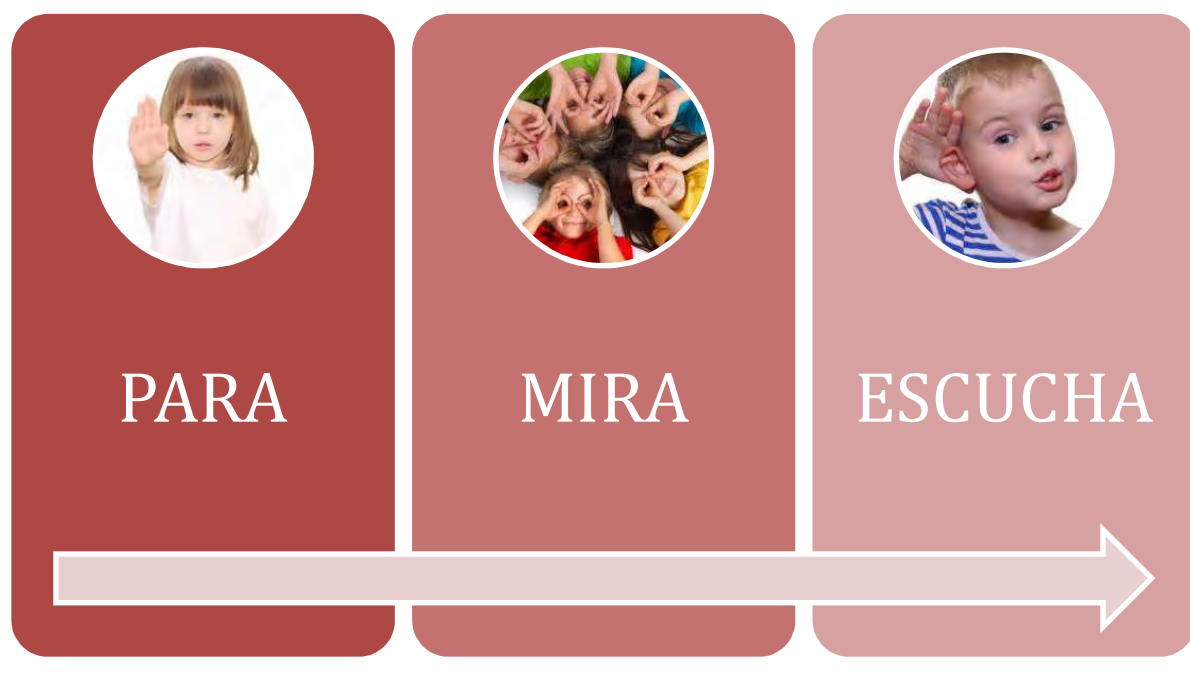
Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Escucha textos orales de la tradición española
	2. Conoce el significado de palabras de la obra <i>El Cid</i>
	3. Practica el uso de la coherencia textual
	4. Conoce las características de los Villancicos y los cancioneros (Edad Media)
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto medieval
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación

	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Archivo de audio 2. Ordenador 3. Cuaderno

Rutina empleada: Para, mira, escucha

Organizador gráfico



Recursos audiovisuales o digitales

Grabación de audio en Spraker.

https://www.youtube.com/watch?v=zErE_JQNsDk

Orientaciones para el alumno

FICHA 1

1. Hemos estudiado el origen de la lírica, su estilo sencillo y su métrica irregular, el uso de explicaciones y su rima asonante. Recuerda la estructura de los villancicos castellanos y escribid por grupos una canción cuyo contenido sea un himno por la paz. Juntaremos todas las de los grupos y las expondremos en clase. Podéis grabar un archivo de audio con *Spraker*.

VILLANCICO⁸²

¿Qué razón podéis tener ESTRIBILLO

para no me querer

Un amigo que yo había MUDANZA

dejóme y fuese a Castilla

para no me querer. VERSO DE VUELTA

¿Qué razón podéis tener para no me querer? ESTRIBILLO

2. Vamos a escuchar el Cancionero Musical de Palacio (Anónimo)

https://www.youtube.com/watch?v=zErE_JQNsDk

¿Qué rasgos de la poesía popular podéis escuchar en este poema? Anótalos en tu cuaderno.

⁸² Selección de textos de la poesía lírica de la Edad Media que podemos usar de esta página que contiene Jarchas, Cantigas de amigo y Villancicos en <http://www.educa.madrid.org/web/ies.becquer.algete/enseanzas/II/descargas/0.pdf> <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SWYFMM8S4B0J>

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad conecta el sentimiento de desarraigo de los niños refugiados, forzados a abandonar su país con el destierro don Rodrigo Díaz de Vivar. Compagina la lectura de un texto de canónico y la lectura de un texto periodístico.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

3.7.1.4 ° 4 El consejo del amigo

Nombre del proyecto	<i>Las coplas.</i> Curso 3º ESO Proyecto 1: Diario de un refugiado literario Nº 4 El consejo del amigo
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes la lectura La empatía y la amistad
Objetivos generales	

La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad *Las Coplas* planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de *El Cid* que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en *El Conde Lucanor* de don Juan Manuel, *Los Milagros de Nuestra Señora* de Berceo como parada de petición y oración. *Las coplas* integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.

Objetivos específicos

- Conocer la estructura de los cuentos de El conde Lucanor
- Practicar la lectura en voz alta
- Ejercitar la toma de decisiones
- Tomar conciencia de realidades cercanas

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	2. Conoce la estructura de un cuento medieval.
	3. Practica el uso de la coherencia textual
	4. Escucha, lee y escribe en grupo
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de

	comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de lectura digital	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Material fotocopiable
Rutina empleada:		
"Puntos calientes"		
Recursos audiovisuales o digitales		
Enlaces de los cuentos		
Orientaciones para el alumno		
<p>FICHA 1. Seguimos el diario: el encuentro con el amigo. El conde Lucanor y los consejos de amigo.</p> <p>Para seguir los pasos del Diario de un refugiado tomaremos consejo de un amigo. Para ello estudiaremos la prosa didáctica del <i>Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel</p> <p>Estamos ante una disyuntiva, elegir entre quedarte en tierra con tu familia o embarcarte rumbo a tu destino sin ellos. Nos ofrece transportaros por tierra hasta Italia a un precio que aún os podéis permitir. Desde allí os asegura que tomaréis otro barco también incluido en el precio,</p>		

pero en el que podréis ir todos juntos. Como no sabes qué hacer, pedirás consejo a otro refugiado que, será la misma situación representada en los cuentos didácticos del Conde Lucanor. Estudia su estructura.

ESTRUCTURA DEL TEXTO

La primera parte del texto se debe escribir a modo de ejemplo, imitando la estructura de los cuentos de El Conde Lucanor:

- Como el conde Lucanor, le planteáis vuestro problema a vuestro “Patronio” que es el compañero que encontraréis en la misma situación que vosotros.
- Él o ella os aconseja mediante un cuento que debéis inventar y construir con similar estructura.
- A partir de ahí contáis cómo seguís su consejo.
- Por último, añadís la moraleja.
- Compartiremos en clase con la lectura en voz alta.

En el siguiente enlace, puedes acceder a algunos de los cuentos que conforman la 1ª parte de *El Conde Lucanor*. Podéis leerlos y ver cómo es la estructura y algunos de sus temas y argumentos.

1. Lealtad (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-01/>)
2. Prudencia para conservar lo bueno (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-04/>)
3. Engaño y vanidad (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-05/>)
4. Precaución (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-06/>)
5. El dinero y los peligros del exceso de generosidad (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-08/>)
6. No actuar con miedo (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-12/>)

7. Precaución ante el mal (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-13/>)
8. Aprovechar las oportunidades sin hacerse de rogar (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-17/>)
9. Lo que depende de uno y lo que no (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-18/>)
10. Prudencia y desconfianza (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-19/>)
11. Elegir por los hechos y no por las apariencias (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-25/>)
12. Disimular y aguantar hasta cierto punto (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-29/>)
13. No abandonar la lucha (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-33/>)
14. No arriesgarse a los peligros (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-34/>)
15. No actuar por impulsos sino con cautela (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-36/>)
16. No descansar si acecha una amenaza (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-37/>)
17. No arriesgarse por codicia (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-38/>)
18. Distinguir el mal y el bien sin ser tonto (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-43/>)
19. Hacer el bien y ser leal (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-44/>)
20. Fiarse de embusteros (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-45/>)

Aprovecharse de los demás y ayuda mutua (<http://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-47/>)

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad conecta el sentimiento de desarraigo de los niños refugiados, forzados a abandonar su país con el destierro don Rodrigo Díaz de Vivar. Compagina la lectura de un

texto de canónico y la lectura de un texto periodístico.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

3.7.1.5 N° 5 La ruta de los refugiados

Nombre del proyecto	<i>Las coplas.</i> Curso 3º ESO Proyecto 1: Diario de un refugiado literario Nº 5 La ruta de los refugiados
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes la lectura La empatía
Objetivos generales	

La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad *Las Coplas* planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de *El Cid* que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en *El Conde Lucanor* de don Juan Manuel, *Los Milagros de Nuestra Señora* de Berceo como parada de petición y oración. *Las coplas* integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.

Objetivos específicos

- Leer textos digitales.
- Reflexionar y opina sobre temas de la actualidad.
- Practicar la toma de decisiones.
- Crear mapas geográficos.

Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos digitales e interactivos
	2. Expresa oralmente un informe con una ruta
	3. Practica el uso de la coherencia textual
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de

	comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios digitales participativos	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Realizar mapas geográficos	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Tres sesiones	1. Ordenador 2. Cartulinas
Rutina empleada: “Hagamos justicia, ahora, a continuación, más tarde”		
Recursos audiovisuales o digitales		
http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150401_smj .		
Orientaciones para el alumno		
<p>FICHA 1. El viaje interactivo de la historia de un refugiado.</p> <p>1. Los que buscan refugio en otros países deben huir de sus hogares, dejando sus vidas y entorno. Vemos en las noticias numerosos ejemplos de desarraigo y búsqueda. En el camino se exponen a la deportación, el arresto o la muerte.</p> <p>La BBC recogió los testimonios de cientos de ellos para armar este "viaje interactivo": la propuesta es reflexionar sobre los peligros que acechan a los desplazados sirios en su desesperado intento por llegar al continente europeo.</p> <p>Da una mirada a las difíciles decisiones que tienen que tomar en el camino: ¿si tú estuvieras en su lugar?, ¿qué decisiones tomarías? Este recorrido virtual intenta ponerte</p>		

a pensar sobre ello.

2. Consulta y elige tu propio destino en la página http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150401_smj. Aporta un recorrido virtual del periplo de algunos refugiados debes tomar las decisiones del viaje en la pantalla interactiva que facilita la página y crearás un itinerario.
3. Del itinerario seleccionado por tu grupo se generan distintas rutas, debes plasmarlas en un mapa geográfico en un cartulina y exponerla la ruta en clase para el resto de los grupos, veremos los distintos finales y alternativas complicadas de la vida de los refugiados.

Inicia el viaje



Este viaje está basado en extensas investigaciones y relatos verídicos de sirios que han hecho el trayecto.

Selecciona quién hace el viaje

Hombre

Mujer

Decisiones difíciles



Más de nueve millones de sirios se han visto forzados a abandonar sus hogares y tú y tu familia se encuentran entre ellos.

Han tenido que vender la casa en Damasco por una fracción de su valor: US\$20.000. Ahora se encuentran en Líbano. Sueñan con la seguridad de Europa.

Pero, para hacer el viaje, deberán arriesgarse a ser traficados por tierra, mar o ambos.

Para llegar a Europa, los sirios deben atravesar Turquía o Egipto. Deben escoger qué camino seguir...

¿Qué harás?

Egipto es barato pero las condiciones de vida son malas. Más adelante, la travesía será por mar.

Egipto

Turquía es más caro pero el estándar de vida es mejor. Tienen la oportunidad de sólo viajar por tierra.

Turquía

Egipto



Hay más de 130.000 refugiados sirios en Egipto. No es un país estable y los empleos son escasos. Las condiciones de vida son muy malas.

Desde 2013, Egipto no permite el ingreso de sirios sin una visa. Pero tú y tu familia tienen suerte y consiguen visados. Llevan una semana en la capital, El Cairo, cuando conocen a Ahmad, el traficante.

Ahmad dice que los puede ayudar. No están seguros de que puedan confiar en él, pero saben que tienen que tomar riesgos en este viaje.

Ahmad les explica que tienen dos opciones: viajar por mar a Italia desde Alejandría o ir hasta Libia donde el cruce marítimo es más corto.

Tienes que elegir

El cruce por mar desde Bengasi es mucho más corto. Hay grupos de milicianos en el camino, la ruta puede ser peligrosa.

Libia

Es una travesía por mar mucho más larga. Hay más riesgo de ser interceptados y deportados.

Alejandría

Libia



Desde El Cairo, Ahmad te lleva con tu familia hasta la frontera con Libia. Es un trayecto peligroso por carretera pero finalmente llegan hasta El Salloum, un pueblo fronterizo egipcio.

Ahmad los lleva hasta una casa al final de un callejón.

"Quédense aquí hasta que yo regrese. ¡No salgan!", les dice. No quiere que los vean.

Te preocupa la travesía por mar. Sería buena idea conseguir agua, medicamentos y chalecos salvavidas para el viaje. ¿Será prudente hacerlo ahora? ¿O mejor esperar?

Debes escoger

Esta podría ser la única oportunidad de conseguir provisiones.

Sales

Si sales, los vecinos te podrían ver y delatarte.

Te quedas adentro

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad conecta el sentimiento de desarraigo de los niños refugiados, forzados a abandonar su país con el destierro don Rodrigo Díaz de Vivar. Compagina la lectura de un texto de canónico y la lectura de un texto periodístico.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor, así como el mapa creado que podemos colgar en clase.

3.7.1.6 N° 6 *The Vulnerability Series*

Nombre del proyecto	<i>Las coplas</i> . Curso 3º ESO Proyecto 1: Diario de un refugiado literario N° 6 <i>The Vulnerability Series</i> .
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes la lectura La ironía
Objetivos generales	
La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje	

reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad *Las Coplas* planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de *El Cid* que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en *El Conde Lucanor* de don Juan Manuel, *Los Milagros de Nuestra Señora* de Berceo como parada de petición y oración. *Las coplas* integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.

Objetivos específicos

- Conocer el lenguaje plástico
- Investigar en periódicos imágenes de desigualdad
- Crear un *collage*
- Practicar la reflexión a través de la lectura en un diario

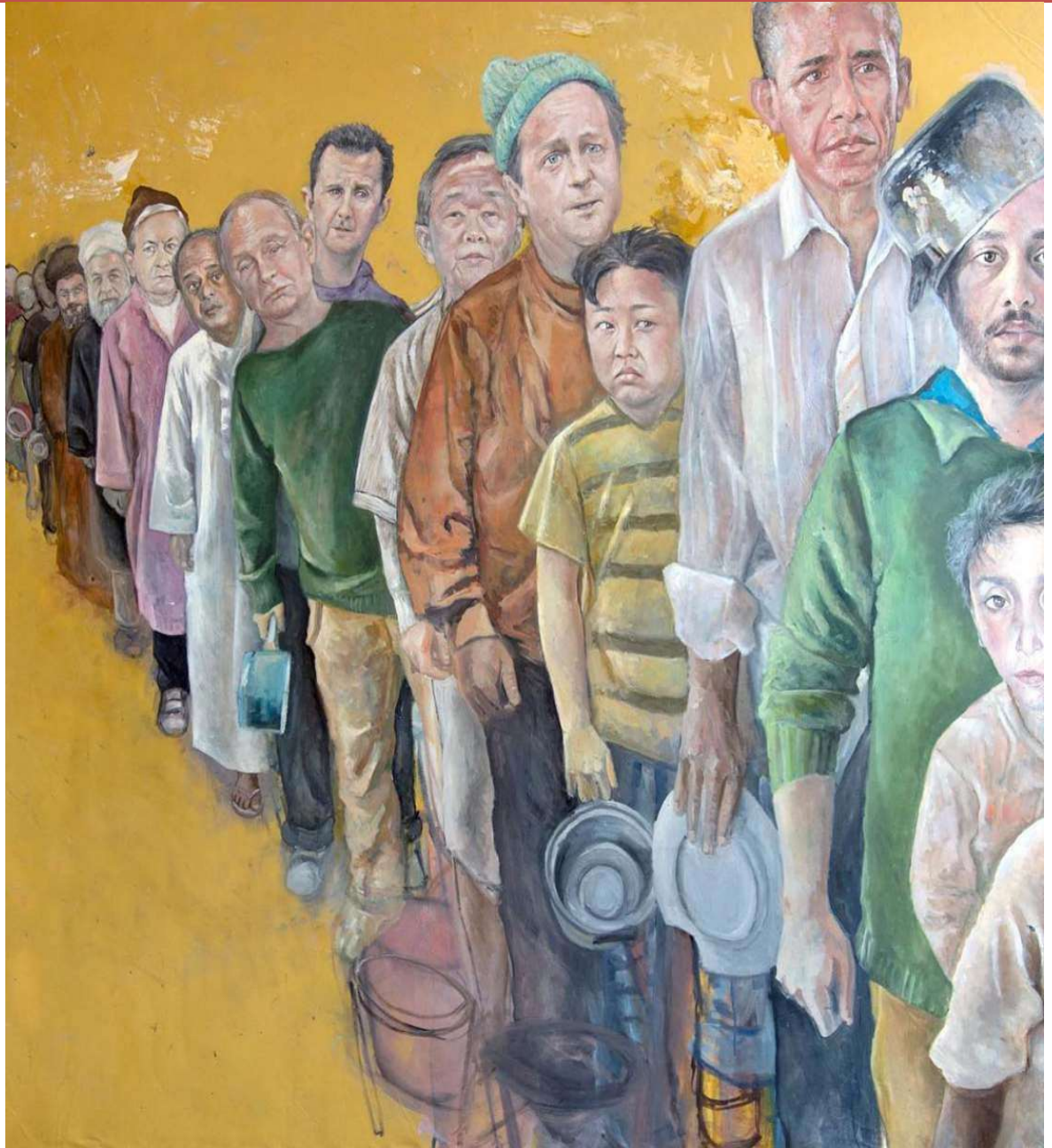
Competencias básicas y estándares de aprendizaje

Competencia lingüística	1. Interpreta textos visuales
	2. Practica la escritura reflexiva
	3. Practica el uso de la primera persona
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza introspecciones a través del arte
	2. Visualiza situaciones reales mediante la ironía
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula

	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de búsqueda digitales	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico popular	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Imágenes 2. Diario reflexivo 3. Periódicos
Rutina empleada:		
Palabra/Idea/Frase.		
Recursos audiovisuales o digitales		
Imágenes de la ficha		
Orientaciones para el alumno		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lee estos datos y observa las imágenes propuestas. 2. Abdalá Al Omari, artista sirio y refugiado, es el artífice de esta idea de poner a los líderes mundiales al otro lado, al de los exiliados, personas desplazadas o marginadas por la sociedad, como él mismo hasta que encontró una salida, como los cinco millones de ciudadanos de su país que han escapado a los seis años de guerra. Ahora muestra el resultado de su empeño en una galería de Dubái (Emiratos Árabes Unidos), con una excelente acogida en las redes sociales, especialmente en el mundo árabe. 		

3. Observa los dibujos de Al Omari, ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué te preguntas? Realiza una reflexión para nuestro Diario del Refugiado Literario.
4. Vamos a organizar nuestra propia serie de vulnerabilidades y vamos a usar la expresión artística. Podemos recoger fotos de los periódicos y realizar un collage o realizar una pintura con las acuartelas de clase en la que mostremos una sensibilidad o realidad desde nuestra forma de expresión personal. Podemos colocarlas en los pasillos del colegio para que nuestros compañeros las veas. Pondremos título a las obras realizadas.





Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad mezcla la cultura visual y artística. Las imágenes llamativas en contraposición de realidades ayudan a reflexionar sobre el problema y activan la capacidad crítica y creativa.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

3.7.1.7 N° 7 Oración y Milagros de nuestra Señora

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas</i>. Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>Nº 7 Oración y Milagros de nuestra Señora</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>La interiorización</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la vida de Gonzalo de Berceo • Ahondar en las características de la poesía medieval • Reconocer versos de <i>Los milagros de Nuestra Señora</i> 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos de Gonzalo de Berceo
	2. Conoce la obra de <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i>
	3. Practica el uso de la coherencia textual

	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza webs concernientes a la cultura de la comunidad	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce el entorno de San Millán	
	3. Toma contacto con el mundo físico de La Rioja	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Tres sesiones	1. Ordenador 2. Fotocopia de ficha 3. Cuaderno o diario
Rutina empleada:		
Pienso, me interesa, investigo. PBL		
Recursos audiovisuales o digitales		

Orientaciones para el alumno



Gonzalo de Berceo

El primer poeta español, de nombre conocido nace en Berceo en torno a 1196. Recibe una primera educación, durante su niñez, en el Monasterio de Suso. Tras su formación universitaria en Palencia, siendo ya sacerdote, vuelve hacia 1226 a Berceo. Compagina su labor de clérigo con la de notario eventual del Monasterio de San Millán.



Debido a su condición de notario, el poeta tendría libre acceso al archivo y biblioteca del monasterio que ya por entonces podrían haber sido trasladados parcial o totalmente a Yuso, cuya construcción se remonta a 1067. En el contacto con la documentación emilianense es donde, sin duda, surgiría su vocación literaria. En la biblioteca del monasterio encontraría la vida latina que San Braulio había dedicado al santo fundador, a partir de la cual escribe el poeta hacia 1230 su primera obra.

Monasterio de Yuso

- Patrimonio de la humanidad
- Cuna de la lengua
- Glosas emilianenses
- Códices y cantoriales
- Gonzalo de Berceo
- Fray Juan Ricci
- Millán, el santo
- Agustinos Recoletos
- Álbum de Fotos
- Versión Flash

FICHA 1. OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Investiga quien fue Gonzalo de Berceo. ¿Dónde nació? ¿Cuándo? ¿Qué años vivió?
2. Puedes usar la página del Monasterio de San Millán (indicada en recursos audiovisuales), además de los datos de Gonzalo de Berceo, investiga y responde a estas cuestiones realizando un PPT que por grupo expondrás en clase:
 - Las glosas emilianenses.
 - Monasterio de Yuso, Patrimonio de la humanidad.
 - Códices y cantoriales
 - Álbum de fotos que ilustren los datos recogidos.

FICHA 2. INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Para seguir con nuestro Diario de refugiado debes crear una composición al estilo de

Los Milagros de Nuestra Señora. El texto debe iniciarse citando un fragmento del inicio de un *Milagro de Nuestra Señora* de Gonzalo de Berceo en el que se hace referencia a la adoración a la Virgen como salvadora de los peligros. (Copiar fragmento del libro de texto).

2. Debes seguir la creación de oración de tu camino con la una parte central que incluya estas premisas:

- Redacta 10 líneas exponiendo los sentimientos de esperanza antes del encuentro con la persona que te va a ayudar a salir del país o si lo consigues por ti mismo.
- Describe cómo te imaginas el país de acogida, puedes elegir un paisaje característico.
- Vamos a investigar sobre la gastronomía del país de acogida. Busca una receta sencilla de un plato típico, realizaremos una fiesta de las culturas con comida típica de cada país.

Nota para el profesor. Evaluación

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor, realizar fotos del día de la celebración de las culturas para que las puedan añadir al porfolio.

3.7.1.8 N° 8 La pérdida. Las coplas a la muerte

Nombre del proyecto	<i>Las coplas.</i> Curso 3º ESO Proyecto 1: Diario de un refugiado literario Nº 8 Las coplas a la muerte
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes la lectura La pérdida
Objetivos generales	
La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none">• Profundizar en la vida de Jorge Manrique• Activar la búsqueda y la investigación• Memorizar algún fragmento de la obra seleccionada• Realizar un Aprendizaje por Paisaje• Motivar la autonomía y la reflexión• Escribir en un diario	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	

Competencia lingüística	1. Interpreta textos de la tradición española	
	2. Conoce la obra de Jorge Manrique	
	3. Practica la memorización de versos	
	4. Escribe reflexivamente en el diario	
Competencia de aprender a aprender	1. Aprende autónomamente y gestiona su aprendizaje	
	2. Memoriza versos de la tradición española literaria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee e interactúa con soportes digitales y audiovisuales	
	4. Utiliza medios de escucha en red	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje reflexivo	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Fragmentos de textos seleccionados 3. Diario

Rutina empleada:

Piensa, conecta y explora.

Recursos audiovisuales o digitales

1. http://www.rae.es/sites/default/files/Coplas_a_la_muerte_de_su_padre.pdf
2. Paisaje de aprendizaje



Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

FICHA 1

1. ¿Quién fue Jorge Manrique? Biografía.
2. ¿Qué le sucedió a su padre?
3. ¿Cuántas partes tiene *Las coplas*? Explica a través de un resumen cada una de ellas.
4. Graba en un archivo de audio una estrofa recitada por cada miembro del grupo.
5. Realiza el paisaje de aprendizaje que te proponemos y repasa lo aprendido. El premio se repartirá por grupos y se acordará con el profesor.

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

FICHA 2

1. Seguimos relatando nuestro viaje como refugiados y llega la travesía por el mar. Para seguir el relato utilizaremos los siguientes versos de Manrique que aquí se ofrece. Después de ellos debéis seguir relatando el periplo imaginando la situación de pérdida y tristeza. Podéis realizarlo en prosa:

*Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en la mar,
que es el morir...*

Jorge Manrique, *Las coplas a la muerte de su padre*, Clásicos Castalia

2. Tras estos versos que aquí se muestran de Manrique, seguiremos con el relato. Ahora escribiréis sobre quiénes son vuestros acompañantes, junto a quién vais y en qué parte del barco y explicaréis la impotencia de haberos quedado sin hogar. En relación con este último sentimiento, incluiréis los siguientes versos del poema:

*Los estados y riqueza,
que nos dejen a deshora
¿quién lo duda?
No les pidamos firmeza,
pues que son de una señora
que se muda,
que bienes son de Fortuna...*

Jorge Manrique, *Las coplas a la muerte de su padre*, Clásicos Castalia

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad activa la memorización de parte de la obra de Manrique al situarla como texto incorporado en el diario. Además el uso de la investigación en la web de la RAE y la finalización de la actividad con un paisaje de aprendizaje en el que aparecen textos y archivos de audio y visuales, facilita el cierre de la actividad de forma activa y de autogestión del aprendizaje. Recordemos lo aportado en la parte segunda al respecto de este aprendizaje.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

3.7.1.9 N° 9 La pérdida. *Tempus fugit*

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas</i>. Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>Nº 9 La pérdida. <i>Tempus fugit</i></p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>La fugacidad</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación trasversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los tópicos literarios de la Literatura castellana • Investigar sobre la vida de Virgilio • Incorporar las TIC en la cultura clásica 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	2. Conoce los tópicos literarios más relevantes
	3. Practica el uso de la coherencia textual

	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Móvil 2. Ordenador 3. Ficha y cuaderno
Rutina empleada:		
"Veo, pienso, me pregunto"		
Recursos audiovisuales o digitales		
1. <i>Voki</i>		

Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

FICHA 1. Virgilio y el tópico latino

Responde a estas preguntas brevemente en tu cuaderno:

1. ¿De dónde proviene el tópico latino *tempus fugit*?
2. Investiga los datos que te vamos a aportar de estas referencias clásicas. Aporta luz sobre la vida y obras de Virgilio. El tópico literario del *tempus fugit* procede del Libro III de las *Geórgicas*, obra del poeta latino Publio Virgilio Marón (70 a.C.-19 a.C.) más conocido por su *nomen* Virgilio.
3. Convierte la biografía de Virgilio en un mapa pictórico, grábalo en vídeo o con el móvil. Debes usar la aplicación *Voki* para el archivo de voz y usar los efectos visuales que necesites, así como incluir música al vídeo.
4. Realizaremos con el uso del móvil en clase un concurso de lo aprendido mediante *Kahoot*.

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Continuamos con nuestro relato. Tenéis que describir en el Diario de refugiado vuestras sensaciones y miedos

*“contemplando
cómo se pasa la vida,
cómo se viene la muerte
tan callando...”*

Jorge Manrique, *Las coplas a la muerte de su padre*, Clásicos Castalia
2. Vamos a realizar la parte más dura de nuestro viaje. Al igual que al poeta la muerte de un ser querido lo azota. Imagina que en tu viaje cruzando el mar pierdes a un ser querido.

Vamos a escribir una elegía ¿Sabes cuáles son sus características? Lee en el libro las aportadas y complementa la información con este artículo <http://interclassica.um.es/var/plain/storage/original/application/3fe33d34bdf40aa63e59ace05f6df6f7.pdf> (actividad de ampliación).

3. Vamos a leer este reportaje de la BBC, El Mundo, *Un año después de la muerte de Alan Kurdi*, publicado en septiembre de 2016 (<http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-37248600>). Identifica las características del reportaje: imágenes y textos.
4. APS. Investiga la postura de nuestro país ante esta situación. Crearemos una pequeña campaña de concienciación para promover el cuidado y auxilio de las personas en situación de debilidad en el mundo. Realizaremos un vídeo promocional.

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad inicia un contacto con la lengua latina en 3º de ESO con la finalidad de abrir un camino a la asignatura de latín opcional en el próximo curso. Promueve un interés por la lengua y la cultura latina.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

3.7.1.10 N° 10 ¿Dónde están los que vivieron antes que nosotros?

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas</i>. Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>N° 10 ¿Dónde están los que vivieron antes que nosotros?</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>El dolor</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la vida y obra de Jorge Manrique • Memorizar pequeños fragmentos de <i>Las coplas a la muerte de su padre</i>, de Jorge Manrique • Investigar sobre la vida de Julio César, o Aníbal 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad

	2. Conoce el significado de palabras de la obra <i>Las coplas a la muerte de su padre</i> , de Jorge Manrique	
	3. Practica el uso de la coherencia textual	
	4. Escucha activamente y escribe reflexivamente	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación como <i>Voki</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Material del enlace <i>web</i> 2. Material fotocopiable 3. Diario reflexivo
Rutina empleada: Ninguna		

Recursos audiovisuales o digitales

<http://www.rae.es/sites/default/files/Coplas a la muerte de su padre.pdf>

Orientaciones para el alumno

OBTENCION DE INFORMACIÓN

1. Las estrofas XXV hasta la XXXII aparece el elogio a la figura de don Rodrigo que compara con figuras ilustres de la historia. Pides leer *Las coplas* en formato digital en este [enlace](http://www.rae.es/sites/default/files/Coplas a la muerte de su padre.pdf) <http://www.rae.es/sites/default/files/Coplas a la muerte de su padre.pdf>
2. Destaca las figuras de Julio César, Aníbal el Africano y Tito Trajano. Realiza una investigación ¿Por qué fueron significativos para la historia?

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Realizaréis un alabanza de un ser querido. Para ello comenzaréis el relato con los siguientes versos que anotaréis en vuestro diario:
 - “Sus grandes hechos y claros / no cumple que los alabe, /pues...” y continuaréis a partir de “pues” hablando de todas las cosas buenas que hizo en vida.
 - Después seguiréis con “No dejó grandes tesoros, / ni alcanzó muchas riquezas, / pero...” y continuaréis a partir de “pero” expresando todo lo que significó para vosotros, todos los sentimientos que tenéis hacia esa persona (debéis pensar en la persona real, en ese familiar vuestro, para expresar los sentimientos con autenticidad).
 - Finalmente, concluiréis esta parte del texto con los versos finales de Jorge Manrique:
“y aunque la vida perdió,
dejónos harto consuelo
su memoria.”

Jorge Manrique, *Coplas a la muerte de su padre*, Madrid: Clásicos Castalia

Nota para el profesor. Evaluación




Esta actividad conecta el sentimiento de desarraigo de los niños refugiados y la pérdida de seres queridos mediante los versos de Manrique. Compagina la lectura de un texto de canónico y la lectura de un texto periodístico.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

3.7.1.11 N° 11 Médicos sin fronteras

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas.</i> Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>Nº 11 Médicos sin fronteras</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>La solidaridad</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Leer testimonios reales en periódicos digitales • Escribir ensayos • Tomar consciencia de la realidad • Practicar el género de la entrevista 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	2. Conoce el significado de palabras de la obra <i>El Cid</i>

	3. Practica el uso de la coherencia textual	
	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Ordenador 2. Material fotocopiable 3. Cuaderno o diario
Rutina empleada: Piensa, Conecta, Expande		
Para trabajar los distintos puntos de vista		

 <p>PIENSA ¿Qué crees que sabes sobre este tema?</p>	 <p>CONECTA ¿Qué ideas o conexiones tienes? (¿Qué es lo que te preocupa de esta idea o propuesta?)</p>	 <p>EXPLORA ¿Qué cuestiones te invita a explorar?</p>
<p>Recursos audiovisuales o digitales</p>		
<p>https://www.msf.es/conocenos/proyectos/siria</p>		
<p>Orientaciones para el alumno</p>		
<p>OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investiga en la página de Médicos sin fronteras en Siria en este enlace https://www.msf.es/conocenos/proyectos/siria. Lee los testimonios de algunos médicos que han estado ayudando en el conflicto. 2. Realiza una entrevista a un médico imaginando que puedas entrevistarlo. 		

Este artículo ofrece una visión general del trabajo de MSF en Siria entre enero y diciembre de 2015; es un resumen que no puede considerarse exhaustivo. En 2015, MSF contaba en Siria con 494 trabajadores y gastó 17,8 millones de euros en sus actividades médico-humanitarias. MSF trabajó por primera vez en este país en 2009. MSF España es una de las secciones de MSF que trabajan en Siria. En 2015, los proyectos de MSF España se encontraban en la gobernación de Alepo y en Kilis (Turquía).

Testimonio

Un médico, que trabaja como director de hospital, director médico, cirujano y director de recursos humanos en un hospital apoyado por MSF cerca de Damasco, narra su experiencia.

"Agosto fue el peor mes desde el punto de vista médico. Nos llegaron cientos de heridos. A veces incluso nos pasamos dos o tres días sin dormir. Fue un mes sin precedentes, el peor que he visto nunca.

Hacemos lo que podemos. Intentamos salvar vidas y eso es lo que nos mantiene activos. No podemos hacer nada en relación con el asedio, es lo que hay, así que simplemente luchamos por sobrevivir. Por supuesto me aferro a la esperanza. Siempre la hay.

Pero también hay mucho miedo y depresión en nuestra comunidad; está en todas partes. Siempre que hay un bombardeo o se oye el rugido de un avión, todo el mundo huye desesperadamente a su casa o en busca de un refugio. El sonido de un avión es algo aterrador. Es difícil explicar cómo es la situación aquí. Tienes que verlo con tus propios ojos para entenderlo, e incluso así resulta inconcebible. Este último mes hemos atendido a muchos heridos; en estas circunstancias, cualquiera que no esté herido o muerto puede sentirse afortunado.

Desde el punto de vista médico, hemos tenido que acostumbrarnos. Tenemos que recurrir a medidas como el racionamiento de los medicamentos. El racionamiento se ha convertido en una parte importante de nuestro trabajo: no tenemos otra opción, así que intentamos apañarnos con lo que tenemos. Hay demasiados pacientes, demasiadas historias.

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

- 1.- Tras el horror de la experiencia en el mar, debéis relatar vuestra llegada a tierra eligiendo una de estas tres opciones:
 - El barco de una ONG os encuentra a la deriva y los voluntarios os rescatan, os suben al barco y os proporcionan cuidados: os abrigan, os dan de comer y beber y os prestan una mínima atención psicológica hasta dejaros en tierra en manos de las autoridades del país al que habéis llegado (aún no el soñado por vosotros).
 - Vuestro barco llega a la costa después de las dificultades. Ya estáis en un país más seguro, aunque aún no el soñado. Ahora toca caminar junto al resto de supervivientes

durante kilómetros y kilómetros, horas y horas hasta llegar al primer registro policial (tendréis que hacer más de una noche a la intemperie).

- En estado de inconsciencia después de una situación extrema en la mar sois arrastrados a la costa, donde sanitarios voluntarios os reaniman, despiertan y os conducen en un automóvil hasta el primer registro policial (estáis en un país más seguro, pero aún no el soñado).

Pondréis punto final al texto con estos versos manriqueños:

cuán presto se va el placer,

cómo, después de acordado,

da dolor;

cómo, a nuestro parecer

cualquiera tiempo pasado

fue mejor.

Jorge Manrique, Coplas a la muerte de su padre, Cátedra.

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad conecta con la realidad social que vivimos en Europa y el texto de Manrique, pretende crear una lectura interpretativa de los versos del poeta español con la realidad. Podemos recoger el texto creado por los alumnos o exponerlo en un blog o la página web del centro para darle más repercusión. Se puede incorporar una lectura en voz alta de los textos incluidos en los versos de Manrique.

3.7.1.12 N° 12 Se nos va la pascua

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas.</i> Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>N° 12 Se nos va la pascua</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>La fugacidad</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Leer poesía comprensivamente • Conocer fragmentos de la obra de Luis de Góngora • Escribir en un diario reflexivo 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	2. Conoce algunos poemas de Luis de Góngora
	3. Practica el uso de la coherencia textual

	4. Lee comprensivamente	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Material fotocopiable 2. Cuaderno
Rutina empleada:		
"3,2,1, puente"		
Recursos audiovisuales o digitales		
Ninguno		

Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Lee la Biografía del libro sobre Luis de Góngora.
2. Realiza un retrato del poeta español, técnica carboncillo. Realizaremos una exposición en clase.
3. El poeta español del Siglo de Oro, Luis de Góngora, vivió la época de apogeo español, S. XVII. Vemos como trata el tópico del *tempus fugit* que hemos estudiado en Manrique en su poesía *Que se nos va la Pascua*". El poeta hace una apelación a las mujeres diciendo que la vida se va, sustituyendo vida por "pascua". Un fragmento del poema es:

¡Que se nos va la Pascua, mozas, que se nos va la Pascua!

Vuelan los ligeros anos,

y con presurosas alas

nos roban, como harpías,

nuestras sabrosas viandas.

La flor de la maravilla esta verdad nos declara,

porque le hurta la tarde

lo que le dio la mañana.

Luis de Góngora, *Romance a la Pacua, Luis de Góngora para niños*, Ediciones de la Torre.

4. Realiza un "Compara y contrasta" con los versos estudiados de Manrique. ¿Qué

diferencias de estilo mantienen? ¿Cuáles son sus similitudes?

5. En esta estrofa el poeta emplea la personificación –vuelan los años- para recalcar ese paso efímero de los años y hacer referencia al paso del tiempo como hacían las Harpías con la comida de Fineo, es decir, nos roban nuestra vida. Alude además a “la flor de la maravilla”, a la vida, para recalcar el *tempus fugit* ya que la mañana le ha dado la vida, pero la tarde se la arrebató. ¿Quiénes son las Harpías y Fineo?
6. Busca cinco imágenes que representen el *tempus fugit* y compártelas en el *Instagram* con **#eltiempovuela**

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad conecta el sentimiento de desarraigo de los niños refugiados, forzados a abandonar su país con el destierro don Rodrigo Díaz de Vivar. Compagina la lectura de un texto de canónico y la lectura de un texto periodístico.

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

3.7.1.13 N° 13 Luis Cernuda y el paso del tiempo

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas</i>. Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>N° 13 Luis Cernuda y el paso del tiempo</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>La fugacidad</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los tópicos literarios • Relacionar oras con transversalidad temática • Iniciarse en la poesía de Cernuda • Realizar actividades de observación en la naturaleza y realización fotográfica 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	2. Conoce algunos aspectos de la obra de Cernuda

	3. Practica el uso de la coherencia textual	
	4. Lee fragmentos de la Generación del 27	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Móvil o cámara de fotos 2. Cuaderno 3. Material fotocopiable
Rutina empleada:		
"Veo, pienso, me pregunto"		

Recursos audiovisuales o digitales

Fotografía

Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. ¿Qué significa el *verdor* en el poema? ¿Conoces algún otro poema de la generación del 27 con la identificación del verde como símbolo? Búscalo y cópialo en tu cuaderno.
2. Identifica la rima del poema y las figuras literarias.
3. ¿Qué quiere decir "ve y mira"? ¿Quién es la sombra que cae?
4. Realiza una investigación sobre el tópico *Carpe Diem*.

Luis Cernuda, poeta español de la conocida “generación del 27”, trata el tema del *tempus fugit* en este poema que recitaremos en clase:

TEXTO 1. *Los espinos*, de Luis Cernuda

Los espinos

Verdor nuevo los espinos

Tienen ya por la colina,

Toda de púrpura y nieve

En el aire estremecida.

Cuantos ciclos florecidos

Les has visto; aunque a la cita

Ellos serán siempre fieles,

Tú no lo serás un día.

Antes que la sombra caiga,

Aprende como es la dicha

Ante los espinos blancos

Y rojos en flor. Ve. Mira.

Luis Cernuda, *Como quien espera el alba*⁸³

FICHA 2. Ve y mira

1. El poeta nos invita a mirar la naturaleza, en ella observamos el cambio de las estaciones y el paso del tiempo. Realiza unas fotografías sobre la vegetación de la zona o parque cercano a tu casa o al colegio. Adjúntala tu diario y realiza una descripción científica sobre las características del entorno en relación a la época del año que corresponde.

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad pretende hacer relacionar al alumno el tópico literario con la acción que el tiempo ejerce sobre la vegetación. Podemos activar la práctica de recitado en clase proponiendo un concurso de recitado del poema de Cernuda el día de la presentación de la actividad.

⁸³ Fragmento recogido de la web siguiente: http://www.auladeletras.net/cernuda/Luis_Cernuda/Como_quien_espera_el_alba.html (última visita el 30 de mayo de 2017).

3.7.1.14 N° 14 Dalí y los relojes

Nombre del proyecto	<p>Las coplas. Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>Nº 14 Dalí y los relojes</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>La fugacidad</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cortometrajes de la historia cultural española • Expresar manifestaciones artísticas • Conocer obras de Buñuel y Lorca • Iniciarse en las características de la generación de 27 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	2. Reconoce características del cine de Buñuel

	3. Practica el uso de la coherencia textual	
	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Material fotocopiable 2. Ordenador 3. Cuaderno
Rutina empleada:		
"CSI"		
Recursos audiovisuales o digitales		

<https://www.youtube.com/watch?v=o7xTjeLG5SM> (Cortometraje *Un perro andaluz*)

<https://www.salvador-dali.org/es/museos/teatro-museo-dali-de-figueres/visita-virtual>

/ (Museo Salvador Dalí)

Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Muchos artistas han plasmado en sus obras la fugacidad del tiempo. Te mostramos un cuadro del pintor Salvador Dalí. Obsérvalo y realiza la rutina CSI después de observarlo.
2. ¿Quién era Dalí? ¿Conoció a algún integrante de la generación del 27 de la que hemos hablado antes?
3. Investiga su relación con Buñuel ¿Qué es *El perro andaluz*?
4. Visualiza este fragmento del corto *Un perro andaluz* (1929), de Buñuel. Realiza un dibujo de estilo libre sobre alguna de las impactantes imágenes, redacta un título para tu creación.



INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

Salvador Dalí, pintor surrealista español, también recurrió al tópicos como tema de algunas de sus obras. Entre ellas encontramos la siguiente: vemos como el pintor representa, desde un punto de vista surrealista, unos relojes como derritiéndose para referirse al paso del tiempo.

1. Realiza una retrospectiva de tu propia vida. Escribe en el diario una reflexión sobre tu paso de la infancia a la madurez. 15 líneas usando las figuras literarias estudiadas en clase.



2. Obtén información sobre el museo que existe en Figueras. En esta página puedes encontrar los datos pertinentes y realizar una visita virtual. <https://www.salvador-dali.org/es/museos/teatro-museo-dali-de-figueras/visita-virtual/>

Nota para el profesor. Evaluación

Recogerán el material realizado en el Porfolio final de clase.

3.7.1.15 N° 15 *El curioso caso de Benjamin Button*

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas.</i> Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>Nº 15 <i>El curioso caso de Benjamin Button</i></p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>El paso del tiempo</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	2. Conoce el significado del tópico <i>tempus fugit</i>
	3. Practica el uso de la coherencia textual
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a	1. Realiza partes y estructura un texto

aprender	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Cuaderno 3. Material fotocopiable
Rutina empleada:		
Ninguna		
Recursos audiovisuales o digitales		
https://www.pixton.com/es/http://www.benjaminbutton.com/ (Datos para la ficha)		
https://www.pixton.com/es/ (Aplicación de creación de cómic)		

La mejor manera para **CREAR COMICS**



OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Realiza una ficha de datos sobre la película *El curioso caso de Benjamin Button*. Se deja indicada la *web* oficial para la obtención de información. Veamos unas secuencias seleccionadas de la película relacionadas con el tópico del *tempus fugit*.

Título original:

Año:

Duración:

País:

Director:

Guion:

Música:

Fotografía:

Reparto:

Productora:

Género:

Web oficial <http://www.benjaminbutton.com/>

2. Expón el argumento y crea un cómic con la aplicación siguiente:

<https://www.pixton.com/es/>

3. ¿Qué papel cumple el relojero? ¿Puede el ser humano escapar de la muerte?

4. Realiza una redacción observando la siguiente fotografía del cartel de la película:



Nota para el profesor. Evaluación

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor y la redacción puede incorporarse al Porfolio.

3.7.1.16 N° 16 Una canción de *Bebe*

Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas</i>. Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>Nº 16 Una canción de <i>Bebe</i></p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>La fugacidad</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el tópico de <i>Tempus fugit</i> en la cultura musical actual • Relacionar conceptos en las letras de las canciones • Reconocer características de la literatura de la Edad Media 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad 2. Conoce el significado de conceptos de la obra de Manrique

	3. Practica el uso de la coherencia textual	
	4. Escucha activa y lectura en voz alta	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una	1. Ordenador o reproductor de audio 2. Cuaderno
Rutina empleada:		
"Veo, pienso, me pregunto"		
Recursos audiovisuales o digitales		

<https://www.youtube.com/watch?v=IRBtNJ571bE>

Orientaciones para el alumno



1. Escucha la canción de Bebe⁸⁴ y lee su letra que aquí te facilitamos:

*En los poros de tu piel / Hacen nido mil dulces promesas / Rebuscando yo encontré / Que el
daño siempre se compensa / En los poros de tu piel / Los errores cada vez más pesan / Cada
lágrima de hielo / Que se derrama como aceite espesa / El camino es dudoso y no sabes por
dónde tirar / Averigua qué está bien o está mal / Que el tiempo corre en patines cuesta abajo /
Y no tiene frenos hasta que das el golpe / El tiempo vuela como vuelan los papeles olvidados /
Y no para ni a beber para reponer [x2] / Pero que bonita que es tu sonrisa / Como esa mujer
que sabe seducir / El arroz se te pasa en la cocina / Mira bien, fíjate, mira / Que bonita tu*

⁸⁴ Letra de la canción recogida de la página <https://www.musica.com/letras.asp?letra=820026>

sonrisa / Como esa mujer que sabe seducir / El arroz se te pasa en la cocina / Y teléfono no termina de sonar / O lo coges o no volveré a llamar / Ay.

2. ¿Qué característica observas del tópico *tempus fugit* en su letra?
3. Para utilizar la competencia artística y musical compondremos la letra de una canción cuyo contenido esté relacionado con el paso del tiempo. La expondremos en clase, podéis utilizar los instrumentos del aula de música.

Nota para el profesor. Evaluación

Recogemos evidencias en nuestro cuaderno y aportan su mejor material al Porfolio final.

3.7.1.17 N° 17 *Homo viator* y el juego del oca

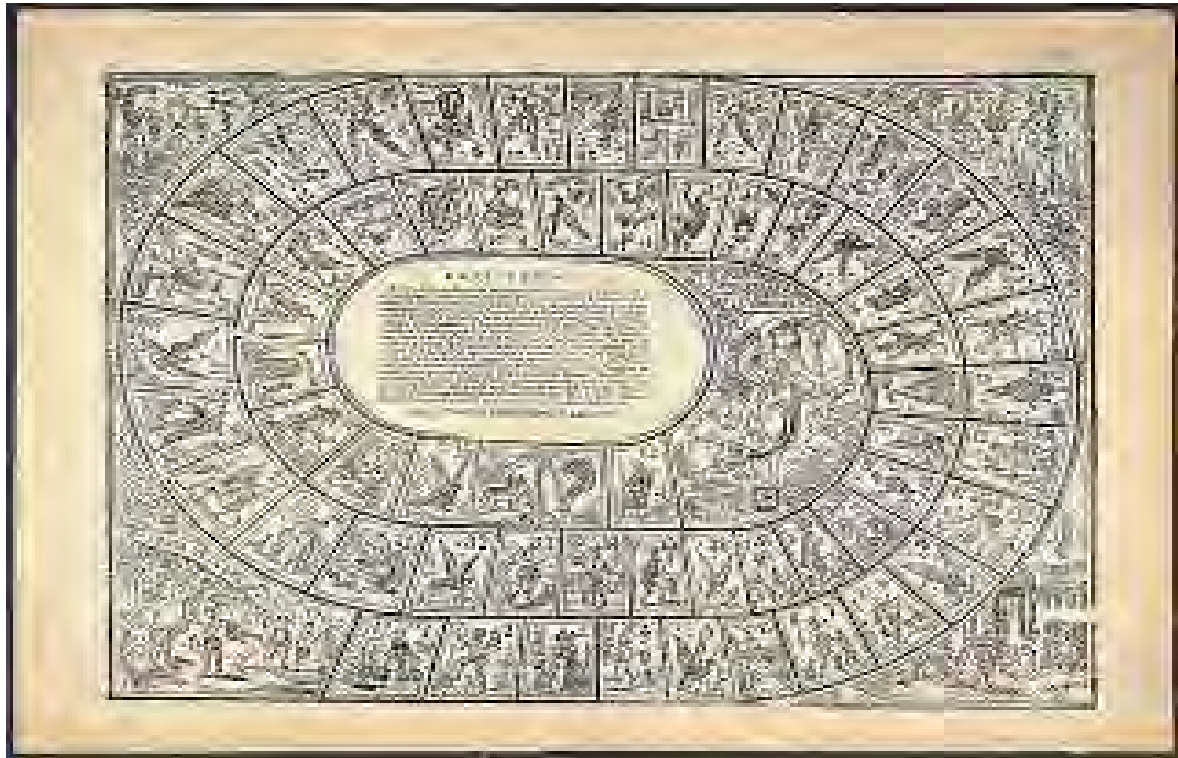
Nombre del proyecto	<p><i>Las coplas.</i> Curso 3º ESO</p> <p>Proyecto 1: Diario de un refugiado literario</p> <p>Nº 17 <i>Homo viator</i> y el juego del oca</p>
Momento de lectura y emoción que se trabaja	<p>Antes la lectura</p> <p>El hombre como camino</p>
Objetivos generales	
<p>La lectura motivada que se propone en las actividades siguientes persigue crear un aprendizaje reflexivo y de toma de conciencia con la situación de los refugiados y el ahondar en la conciencia y educación transversal. Antes de leer en profundidad <i>Las Coplas</i> planteamos unas actividades de apoyo para la interpretación de un contexto en las lecturas curriculares. Así, se plantea un recorrido virtual desde el destierro de <i>El Cid</i> que simboliza la salida forzosa de miles de personas de su país. El consuelo con el amigo y el consejo en <i>El Conde Lucanor</i> de don Juan Manuel, <i>Los Milagros de Nuestra Señora</i> de Berceo como parada de petición y oración. <i>Las coplas</i> integran la competencia literaria con la educación emocional y en valores de una forma interactiva y vinculante con la realidad.</p>	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Pone en práctica el juego en el aula como recurso de aprendizaje • Identifica tópicos literarios en la realidad 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la actualidad
	2. Conoce el significado de tópicos de la literatura española
	3. Practica mediante el juego el tópico de <i>Homo viator</i>

	4. Escucha activamente	
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza partes y estructura un texto	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la organización de ideas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Lee en plataformas de periódicos digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la situación de otros niños y otros países	
	3. Toma contacto con el mundo y la cultura italiana	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Fotocopia del juego de la Oca 2. Material fotocopiable 3. Cuaderno
Rutina empleada:		
Ninguna		
Recursos audiovisuales o digitales		

Ninguno

Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN



1. Seguro que has jugado un montón de veces al popular "Juego de la oca" y nunca te has parado a pensar en sus conexiones con los tópicos. Igual que en el tópico *Iter vita*, en el juego se equipara el juego con la vida y, esta, con un camino que hay que recorrer. A lo largo de la vida (o del juego) te encontrarás con un principio y un final y, entre estos, tendrás que sortear una serie de dificultades o, por el contrario, podrás encontrar situaciones ventajosas que te permitirán avanzar o mejorar. Es, pues, una metáfora del viaje de la vida.
2. Investiga sobre sus orígenes chinos y la influencia de la introducción de este juego por parte de la familia Medici de Florencia.

3. Crea un tablero del juego de la oca. Intenta reproducir casillas con dificultades tuyas, cotidianas de vuestra vida actual.
4. Juguemos a la oca.

Nota para el profesor. Evaluación

Podemos recoger evidencias en nuestra observación y cuaderno de profesor.

Podemos observar el juego y sus habilidades en grupo.

Capítulo 4. La búsqueda de la identidad. *Seis personajes en busca de autor* Luigi Pirandello

4.1 El autor y su obra.

Luigi Pirandello⁸⁵ nació en Agrigento, una ciudad de Sicilia, Italia, el 28 de junio de 1867 y falleció en Roma el 10 de diciembre de 1936. Escribió relatos cortos entre los años 1922 y 1937 en los quince volúmenes de *Relatos para un año*. También destacamos su faceta como novelista con obras como *La excluida*, *El difunto Matías Pascal*, y *Uno, ninguno, cien mil*, entre otras; y como ensayista, *Arte y ciencia* y *El humorismo*. Esta última hace ya alusión a lo que será el tema central de la obra que nos ocupa *Seis personajes en busca de autor*, el juego entre realidad y ficción. Como todos los juegos, y el teatro es uno de ellos, el deslizamiento de la ficción hacia la realidad presupone la aceptación de una convención no real, la simulación, el como sí, lo que nos procura emociones reales. En el ensayo de Pirandello *El Humorismo* (1908) lo señala el autor italiano:

No le pasa solo al artista, sino a todos, el constatar que no existe una representación, sea creada artísticamente, o sea la que cada uno de nosotros nos hacemos de nosotros mismos y de los demás, y de la propia vida, que se pueda creer una realidad. En el fondo son una misma ilusión la del arte y la que comúnmente nos llega a nosotros a través de los sentidos. [...] Nosotros llamamos veraz a la que percibimos con nuestros sentidos y fingida a la del arte... Pero la diferencia entre una y otra ilusión no es cuestión de realidad, sino de voluntad, puesto que la ficción del arte se desea por sí misma, y se ama desinteresadamente, mientras que la de los sentidos se percibe si se está en posesión de los mismos. Por tanto, la primera es libre, y la segunda no. Todos gozamos más o menos de una voluntad que provoca en nosotros los movimientos que crean nuestra propia vida. La diferencia entre esta creación y la del arte reside solo en esto: en que aquella es interesada y esta desinteresada; una tiene un fin y una utilidad práctica, la otra no tiene otro fin que ella misma. (2007: 105)

Cuando, finalizada la primera Guerra Mundial, las compañías teatrales retornaron a la actividad artística normal, Luigi Pirandello pasó a ser la gran figura de la escena europea. Viajó a

⁸⁵ Estos datos biográficos han sido seleccionados de la web <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/pirandello.htm> (última visita realizada el 30 de mayo de 2017).

Argentina en dos ocasiones (1927 y 1933) falleciendo poco antes de su tercera visita y coincidiendo con el año del inicio de la Guerra Civil española.

4.2 Sus ideas

En Pirandello destacamos la visión del teatro futurista (teatro contrario al burgués, sintético, dinámico, ilógico y antiacadémico), junto a este un teatro grotesco (teatro que refleja una actitud de protesta y rebelión con predilección por los contrastes violentos y extravagantes que ponían de manifiesto las contradicciones dentro del hombre y la sociedad, y el choque entre la apariencia y el sentimiento).

En la concepción pirandelliana, la diferencia entre realidad y apariencia se expresa a través de la problemática individual del ser y del parecer, del desdoblamiento destructor de la personalidad ante el intento consciente de autoenfocarse. Pirandello consideraba que el yo superficial es una imagen ficticia con la que nos disfrazamos o bien el resultado de la inevitable deformación a la que nos somete la mirada ajena. El contraste máscara rostro, la metáfora del espejo y la paradoja fueron los procedimientos más habituales con los que Pirandello expresó la oposición entre el ser y el parecer, es decir, entre la realidad y la apariencia. Esta oposición se expresa, así mismo, en el teatro pirandelliano como vida y arte. La vida es dinámica, cambiante, fluida, se modifica continuamente, mientras que el arte es la forma que congela, que cristaliza lo vital; es la ley, la norma, el precepto, pero también es, en última instancia, lo único perdurable, que trasciende los límites temporales de la vida misma. Los personajes de Pirandello en *Seis personajes...* parecen estar en una continua búsqueda, de identidad, de felicidad y de realización, lo que conecta con la situación vital y existencial del ser humano. Este punto, esta continua búsqueda se acrecienta en el contexto socioeconómico en el que vivimos. La obra de Pirandello es una lectura actual y viva que ejemplifica un sentir generacional y social en su amplia

interpretación. Las actividades que realizaremos intentan conectar el aprendizaje de las características del teatro existencial y del absurdo con una lectura de significados actúa y trascendente que ayude a los alumnos a interpretar su realidad y la realidad del mundo en el que viven.

De esta manera, en su intento de hacer confluír arte y vida, Pirandello propone el “teatro dentro del teatro” en *Seis personajes en busca de autor* y presenta la idea del personaje que se independiza de su creador o de su padre en un sentido vital. Si el drama fue rechazado por el autor, cada uno de los personajes intentará representarlo a su manera. La propia experiencia, vivida y sentida por cada uno, no puede transferirse, por eso los Personajes rechazan la representación que los actores intentan concretar y buscan su propio significado existencial.

Los Personajes quieren demostrar el engaño de la razón y hablan sin comprenderse entre sí y sin comprender a los Actores, de la misma manera, no pueden representar el drama con autenticidad en tanto no lo comprenden. El lenguaje se vacía de significado, del mismo modo que cada una de nuestras actitudes vitales se vuelve más importante, cristalizadas por la mirada de los demás. Una cueva del Mito de la caverna sobre las tablas donde realidad y arte se mezclan y se complementan para comprender el mundo.

En el prólogo del autor, Pirandello establece la inmortalidad de la obra de arte, la cual es perdurable porque es forma, pero la vida implica un devenir temporal que la hace perecedera. Solo la obra de arte, que es forma impercedera, asegura la identidad definitiva, pues la vida, en su permanente cambio, modifica al hombre y lo obliga a moverse en distintas realidades.

4.3 La poética de Pirandello

Pirandello indaga en lo más profundo de la conciencia humana como un “humanista”. El humanismo es el sentimiento de lo contrario que surge de la reflexión que no oculta ni se convierte en una forma de sentimientos sino en su opuesto, en la sombra. El artista común solo presta atención al cuerpo, el humanista se preocupa por el cuerpo y su sombra. Todo sentimiento que surge en el humanista se desdobra inmediatamente en su contrario.

El humanismo surge del dualismo intelectual de “vivir y verse vivir” (restringidamente como lo concibe el autor, donde la raíz del humanismo se hunde en lo humano, en la razón mediante la cual se analizan los sentimientos).

Es un teatro de la desventura donde la conciencia de los demás es un desfigurado espejo. El hombre, parcelado en su personalidad, cambiante en el tiempo, aislado en su yo, e imposibilitado de adueñarse de lo que lo rodea, vive su realidad distinta a la de los otros.

El humorista no busca reproducir las actitudes humanas, sino desmenuzar los sentimientos guiadores de esas actitudes con reflexión. En la bivalencia trágica y cómica de las actitudes humanas se busca su visión humorística de la vida como una tragicomedia renovada. Lo grotesco intenta la fusión, lo cómico es un advertimiento de lo contrario, la reflexión sobre la contradicción entre la vida real y el ideal humano posibilita pasar al sentimiento de lo contrario.

4.4 El teatro en el teatro

Señala Miguel Zugasti (2009: 2) que fue hace ya más de 50 años cuando Lionel Abel acuñó el término de *metateatro*, críticos y teorizadores del arte dramático siguen ahondando en la materia y abriendo nuevas vías de exploración (Abel, 1963). Las primeras acepciones nos conducían hacia esa metáfora universal que es la vida como teatro, con especial interés en obras

serias y reflexivas de Shakespeare (*Hamlet*), Calderón (*La vida es sueño*, *El gran teatro del mundo*), Pirandello (*Seis personajes en busca de autor*), Beckett, Genet. Obras que constituyen el marco de actividades previas a la obra de Pirandello en nuestra propuesta, precisamente de gozar de esta característica en común. Señala Zugasti que pronto se amplió el espectro y entraron a formar parte de esta categorización, tanto piezas cómicas como serias, empezando a percibirse que la noción de metateatro no se limita a designar un tipo especial de obras, sino que apunta a un rasgo fundamental de todo drama como es la presencia de elementos metacríticos, los cuales pueden verse como una apelación a la conciencia de teatralidad. Tal conciencia metateatral o metacrítica puede aflorar al texto por una doble vía: el *teatro en el teatro* y el *teatro sobre el teatro*.

En la primera categorización, *teatro en el teatro*, se encala *Seis personajes en busca de autor* ya que atiende a las siguientes premisas:

- Siempre que un personaje mantenga de una función distinta de la que le es propia en la obra-marco, siempre que algún personaje asuma una función de mirar a otros mirados, siempre que haya una cierta *puesta en escena* (...), estamos ante formas de teatralidad que pueden y deben estudiarse como variantes del TeT o derivadas, de modo inmediato, de él (...).
- Suele atribuirse la condición de TeT a todo segmento teatral en que un personaje se convierte en espectador dentro de una obra dramática [...]. Todo TeT conlleva la existencia de una obra-marco y de una obra interior u obra enmarcada, engarzada, engastada. La obra englobante controla, desde su importancia jerárquica, el funcionamiento de la obra englobada.
- En todo TeT hay (...) unos personajes a los que identificamos como *mirados* y un público al que llama Zugasti (2009) *mirante*. Es decir, el TeT supone la transformación de ciertos personajes de la comedia-marco en público, en espectador, en personaje mirante, y la asunción, por parte de otras figuras, de una nueva función dramática que les da la

categoría de personaje mirado [...]. El público de la comedia-marco será el archimirante, el espectador supremo.




Precisamos también que esta no es la única expresión posible del TeT, ya que existen distintos grados o formas de manifestarse, dependiendo de la función desempeñada en cada obra: tienen cabida aquí los lances con engaños, sueños simulados, fingimientos... o también *puestas en escena* que desarrollen uno o más actantes ante los ojos de otros personajes. Por su parte, el arriba citado *teatro sobre el teatro* (TsT) comprende las reflexiones internas sobre el hecho teatral, su mecánica, espacios, historia, comentarios sobre escenografía, actividad actoral. Ambas vías tienden a confluir y entremezclarse a menudo, por ejemplo en aquellos tramos de TeT que incluyen observaciones metateatrales sobre la representación que ellos mismos (los actores) están llevando a efecto.

Pirandello murió el mismo año que estalló la Guerra Civil española y antes del holocausto, lo que marca su temática y es fundamental en los signos de su obra. *Seis personajes en busca de autor* sigue manteniendo una temática completamente actual en nuestra época: la percepción más difusa de la realidad y la penetración de la ilusión en nuestra experiencia (cf. Valbuena, 2013: 92).

4.5 Actividades para la lectura en clave de búsqueda en *Seis personajes en busca de autor*, Luigi Pirandello

4.5.1 N° 1 Segismundo y compañía.

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor</i> . Curso: 4º ESO Nº 1 Segismundo y compañía
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura El humor
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el conocimiento de los género y subgéneros teatrales • Repasar algunos autores trascendentes en el género teatral • Realizar fichas de Biblioteca de aula • Conocer la obra <i>Segismundo y compañía</i>, de Fernando Lalana • Disfrutar de los textos teatrales como fuente conocimiento y entretenimiento 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a	1. Realiza la visualización de patrones

aprender	2. Organiza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas en el género de la tragedia	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de investigación <i>on-line</i>	
Competencia intrapersonal	1. Reflexiona sobre la felicidad humana y el humor	
	2. Busaca experiencias para conocerse a sí mismo	
	3. Reconoce y vive según un sistema de valores	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Individual	Dos sesiones	1. Texto fotocopiado 2. Fichas 3. Cuaderno
Rutina empleada: Piensa, conecta, explora		
Organizador gráfico		
 PIENSA ¿Qué crees que sabes sobre este tema?	 CONECTA ¿Qué ideas o conexiones tienes? (¿Qué es lo que te preocupa	 EXPLOR A ¿Qué cuestiones te invita

	de esta idea o propuesta?)	a explorar?
Recursos audiovisuales o digitales		
Ninguno		
Orientaciones para el alumno		
FICHA 1		
<p>1. Rellena esta ficha con los datos correspondientes a la obra de Fernando Lalana, <i>Segismundo y compañía</i>. Leeremos algunos fragmentos en clase para recordar las características del género teatral.</p>		
AUTOR		
TÍTULO		
EDITORIAL/COLECCIÓN		
FECHA DE PUBLICACIÓN		
LUGAR DE PUBLICACIÓN		
Nº DE PÁGINAS		
NOMBRE DE LA ILUSTRADORA		
¿Tiene Prólogo?		
¿Tiene epílogo?		
¿Tiene índice?		
ESCRIBE LA RESEÑA BIBLIOGRÁFICA DEL LIBRO		
Breve biografía del autor (investiga sin copiar: selecciona datos clave).		
FICHA 2. El género literario		

1. ¿Cuántos géneros literarios conoces? Explica cómo los diferenciamos. Elabora un mapa conceptual (elaborado con *Mindomo*) que exponga los tres principales géneros y sus correspondientes subgéneros.
2. ¿Qué características tienen los géneros dramáticos o teatrales?
3. ¿Qué es una comedia? Características.
4. Busca información (enciclopedia en papel /internet) acerca de una comedia y rellena esta ficha:

	COMEDIA LATINA	COMEDIA GRIEGA	COMEDIA ESPAÑOLA SIGLO DE ORO (S. XVI/XVII)
TÍTULO			
AUTOR			
FECHA COMPOSICIÓN			
ARGUMENTO			

5. ¿Qué es una tragedia? Características.
6. Busca información acerca de una tragedia rellena esta ficha:

	TRAGEDIA LATINA	TRAGEDIA GRIEGA	TRAGEDIA ESPAÑOLA SIGLO DE ORO	TRAGEDIA ESPAÑOLA SIGLO XIX

TÍTULO				
AUTOR				
FECHA				
COMPOSICIÓN				
ARGUMENTO				

7. ¿Qué es un drama? Características.

8. Busca información acerca de un drama y rellena esta ficha:

	BUERO VALLEJO	GARCÍA LORCA	VALLE INCLÁN	ALFONSO SASTRE
TÍTULO				
FECHA				
COMPOSICIÓN				
ARGUMENTO				

9. Las principales modalidades textuales de los textos dramáticos son...rellena los datos que faltan:

	Se reconoce por...	Copia un fragmento de <i>Segismundo y compañía</i> donde aparezca un ejemplo.
DIÁLOGO		
ACOTACIÓN		
APARTE		

MONÓLOGO		
----------	--	--

TEXTO: *Segismundo y compañía*. Fragmento seleccionado para su estudio

ACTOR. (Recita. Método Stanislavski)

¡Ay mísero de mí! ¡Ah infelice!

Apurar, cielos, pretendo,

ya que me tratáis así,

qué delito

contra vosotros naciendo.

Aunque si nací, ya entiendo

que delito he cometido:

bastante causa he tenido

vuestra justicia y rigor

pues el delito mayor

del hombre es haber nacido...

ESPECTADOR (En voz alta) Mira qué joven tan simpático. Y qué cosas más graciosas dice.

ESPECTADORA. ¡Ya lo creo! (Al ACTOR) ¡psst! ¡psst! ¡Muchacho! ¡Eh!

ACTOR. (Dejando la interpretación. Haciéndose visera con la mano) ¿Qué? ¿Qué ocurre? ¿Es a mí?

ESPECTADOR. ¡Sí, sí! ¡Aquí, aquí!

ACTOR. (Perplejo. Adelantándose hasta la batería) ¿Qué...? ¿Qué pasa?

ESPECTADORA. Oye tú... ¿Cuándo vamos a ver a Arnold Suarceneguer?

ACTOR. ¿Cómo? ¿Quién dice usted?

ESPECTADORA. Sí, hombre: Arnold Suarceneguer. Ese actor tan grande, con unos brazos así de gordos, como los de Popeye el marino.

ACTOR. Lo siento mucho, pero aquí no hay nadie que se llame Arnold. Y mucho menos Suarceneguer.

ESPECTADORA. ¡Qué bobada! ¡Vamos a ver! Tú eres de aquí, de casa ¿Verdad? quiero decir, que tú trabajas aquí ¿no?

ACTOR. Pues...Sí, sí, sí, señora. Yo trabajo aquí.

ESPECTADORA. Pues entonces tienes que saber a qué hora empieza la película.

ACTOR. ¿Película? ¿Qué película?

ESPEPECTADORA. ¡Toma! Pues la película que hemos venido a ver. ¿A qué va la gente al cine? ¡A ver una película!

ACTOR: Pero, señora, está usted confundida

ESPECTADORA. ¿Confundida yo? ¡Ay madre mía! ¡Qué dice que yo estoy confundida! ¡A que le atizo con el bolso!

ESPECTADOR. ¡Oiga! ¡Haga usted el favor de no llevarle la contraria a mi señora o no respondo!

ACTOR: No, si yo, señora, lo que le digo es que esto no es un cine. Esto es un teatro y lo que vamos a ver no

es una película sino una obra de teatro.

Fernando Lalana (2000), *Segismundo y compañía*, Everest

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad no requiere el trabajo en grupo, pretende repasar los conceptos y características teatrales, así como relacionar la cultura clásica teatral con los autores más significativos del siglo XXI. El fragmento del texto propuesto facilita la emoción del humor y trabaja la intertextualidad con la obra *La vida es sueño*, de Calderón desde un perspectiva divertida, de la confusión.

La evaluación se realizara con la recogida o corrección de las fichas cumplimentadas.

4.5.2 N° 2 Teatro en arte

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor. Curso: 4º ESO</i>
---------------------	---------------------------------------------------------

	Nº 2 Teatro en arte
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La sensibilidad
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y está como un sueño y un búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las partes del teatro • Experimentar características del espacio teatral a través del arte • Conocer <i>webs</i> culturales y artísticas • Relacionar la pintura y el teatro • Facilitar la observación y las rutinas de pensamiento desde una imagen 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas

Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Reconoce realidades artísticas cercanas	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Una sesión	1. Proyector 2. Ordenador 3. Imagen o fotografía
Rutina empleada: "Genera, clasifica, conecta"		
Proceso: <ol style="list-style-type: none"> 1. Genera una lista de ideas y de pensamientos iniciales que te vienen a la mente cuando piensas en este tema. 2. Clasifica tus ideas poniendo las más importantes más centradas y a mayor tamaño. 3. Conecta tus ideas trazando líneas entre aquellas que tengan algo en común. Explica con una frase o palabra la razón de esa conexión. 		
Orientaciones para el alumno		
FICHA 1		
1. Observa el cuadro que se ofrece, puedes conocer más de él en la <i>web</i> del Museo del		

Prado <https://www.museodelprado.es>

2. Ejercita la rutina genera, clasifica y cuestiona en tu cuaderno. ¿Qué ideas te genera sobre lo que conoces del teatro del siglo de oro estudiado el curso pasado? Clasifica las ideas según género, características y autores. ¿Qué puedes cuestionar sobre las diferencias entre el teatro del siglo de oro y el actual? Redacta un texto expositivo-argumentativo sobre esta reflexión.



Luis Peret y Alcázar, Óleo sobre lienzo, 1764. <https://www.museodelprado.es>

Nota para el profesor. Evaluación

Consiste en comenzar la sesión con el apoyo de una pintura que representa el ambiente teatral

en el siglo XVII para generar procesos de comprensión significativa en el alumno.

Podemos realizar la evaluación con una corrección en voz alta para facilitar la lluvia de ideas y la habilidad oral y la comunicación en el aula.

4.5.3 N° 3 Segismundo y Calderón

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor. Curso: 4º ESO</i> Nº 3 Segismundo y Calderón
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La culpa
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º de ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y está como un sueño y un búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre la vida de Calderón. • Realizar un ensayo sobre el concepto de la vida como sueño. • Ver y escuchar un documental sobre el teatro de Calderón. • Realizar una interpretación plástica. 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos audiovisuales y fotografías
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la reflexión y la escritura mediante textos argumentativos
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Relaciona contenidos textuales con otros audiovisuales

Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas y culturales comunes en la historia literaria	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes plásticos	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce emociones universales	
	2. Relaciona la cultura popular con la realidad	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Proyector 3. Cuaderno
Rutina empleada:		
Recursos audiovisuales o digitales: visionado del documental <i>La vida es sueño</i> , Calderón de la Barca.		
http://www.rtve.es/television/20111212/vida-sueno-calderon-barca-mitad-invisible/481445.shtml		
Orientaciones para el alumno		
1. Investiga acerca de esa obra de la literatura española <i>La vida es sueño</i> que aparece en la		

obra de Fernando Lalana y rellena esta ficha:

TÍTULO		
AUTOR. Datos biográficos		
FECHA DE COMPOSICIÓN. La vida es sueño		
GÉNERO SUBGÉNERO LITERARIO		
PERSONAJES PRINCIPALES		
RESUMEN DEL ARGUMENTO		
Copia la estrofa que sigue a esta que tantas veces se repite en la obra que hemos leído	<p><i>¡Ay mísero de mí, y ay, infelice!</i></p> <p><i>Apurar, cielos, pretendo,</i></p> <p><i>ya que me tratáis así</i></p> <p><i>qué delito cometí</i></p> <p><i>contra vosotros naciendo;</i></p> <p><i>aunque si nací, ya entiendo</i></p> <p><i>qué delito he cometido.</i></p> <p><i>Bastante causa ha tenido</i></p> <p><i>vuestra justicia y rigor;</i></p> <p><i>pues el delito mayor</i></p> <p><i>del hombre es haber nacido.</i></p>	<p>Ensayo. Escribe una reflexión sobre la idea existencialista del teatro de Calderón.</p>

1. Vamos a ver un documental de RTVE sobre el teatro de Calderón, apreciaremos sus características y veremos el teatro de Almagro, la disposición del espacio y el microcosmos que este representa. <http://www.rtve.es/television/20111212/vida-sueno-calderon-barca-mitad-invisible/481445.shtml> Toma nota de los aspectos más importantes para repasar el teatro del siglo de oro español.
2. En el reportaje aparece mencionado un término al que acompaña esta imagen que adjuntamos: el trampantojo. ¿Qué significa? Investiga por qué se hace referencia en la obra de Calderón a este término.
3. Dibuja un trampantojo con los materiales de la hora de plástica. Observa algunos ejemplos.





Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad pretende profundizar en la vida como teatro, la vida como sueño, realidad expresada en el género teatral mejor que en ningún otro. Es una actividad más compleja que requerirá de varias sesiones, el visionado de un documental y la profundización de partes del texto de la obra calderoniana. La expresión artística y la imagen cobran importancia, así como la educación artística a través de los murales en edificios o calles que pueden relacionar la cultura popular con la comprensión del género literario teatral.

Recogeremos las evidencias en el portfolio.

4.5.4 N° 4 El rap de la vida es sueño

Nombre del proyecto	Seis personajes en busca de autor. Curso: 4º ESO N° 4 El rap de la vida es sueño
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La ensoñación
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y está como un sueño y un búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en la biografía de Calderón de la Barca • Investigar su contexto y entorno familiar • Conocer los autos sacramentales de Calderón de la Barca • Relacionar la música rap con el contenido de la obra de Calderón • Conocer el monólogo de Rosaura 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales y audiovisuales
	2. Conoce distintos géneros de Calderón de la Barca.
	3. Investiga sobre la vida del escritor teatral.
	4. Profundiza sobre le monólogo.
Competencia de aprender a	1. Realiza la visualización de patrones actuales y de la

aprender	historia	
	2. Investiga activamente biografía	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios digitales como herramientas de comunicación	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la sociedad del siglo XVIII	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos Tipo de rutina de agrupamiento para la comprensión del texto: "Conocemos palabras juntos"	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Portátil 3. Pantalla digital 4. Móvil (Pueden usar distintos espacios para grabación)
Rutina empleada: "3,2,1, puente"		
Organizador gráfico		

3-2-1 PUENTE

3 IDEAS/PENSAMIENTOS

3 IDEAS/PENSAMIENTOS

2 PREGUNTAS

2 PREGUNTAS

1 ANALOGÍA

1 ANALOGÍA

Puente



¿Cómo conectan tus nuevas respuestas con las iniciales?

Recursos audiovisuales o digitales

<https://www.youtube.com/watch?v=YwMzEi2EWew>

http://www.cervantesvirtual.com/portales/calderon_de_la_barca/

http://www.cervantesvirtual.com/portales/calderon_de_la_barca/673216_monologo_rosaura

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Investiga sobre la vida, la familia (padre y madre), la muerte de sus hermanos y su etapa de sacerdote de Calderón que influyeron en su educación.
2. Investiga la obra de *Las lanzas* de Velázquez, ¿Qué relación tiene con algunas de sus obras?
3. Calderón y los autos sacramentales. La música y la tramoya en las obras religiosas de

Calderón.

4. La fuente de Santa Ana en Madrid. Busca fotografías e investiga su relación con el autor.
5. La libertad del hombre y el Estado. Realiza un ensayo sobre este tema central de la obra que nos ocupa.



BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES
www.cervantesvirtual.com

> Literatura

Calderón de la Barca

Calderón de la Barca : vídeo intr...



5:23 / 5:23



YouTube



Los sueños, sueños son

En llegando a esta pasión,

un volcán, un Etna hecho,

quisiera sacar del pecho

pedazos del corazón.

¿Qué ley, justicia o razón,

negar a los hombres sabe

privilegio tan suave,

excepción tan principal,

que Dios le ha dado a un cristal,

a un pez, a un bruto y a un ave?

Sueña el rey que es rey, y vive

con este engaño mandando,

disponiendo y gobernando;

y este aplauso, que recibe

prestado, en el viento escribe,

y en cenizas le convierte

la muerte, ¡desdicha fuerte!

¿Que hay quien intente reinar,

viendo que ha de despertar

en el sueño de la muerte?

Sueña el rico en su riqueza,

que más cuidados le ofrece;

sueña el pobre que padece

su miseria y su pobreza;

sueña el que a medrar empieza,

sueña el que afana y pretende,

sueña el que agravia y ofende,

y en el mundo, en conclusión,

todos sueñan lo que son,

aunque ninguno lo entiende.

Yo sueño que estoy aquí

destas prisiones cargado,

y soñé que en otro estado

más lisonjero me vi.

¿Qué es la vida? Un frenesí.

¿Qué es la vida? Una ilusión,

una sombra, una ficción,

y el mayor bien es pequeño:

que toda la vida es sueño,

y los sueños, sueños son.

La vida es sueño, Calderón de la Barca, Cátedra

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Lee y memoriza una estrofa cada miembro del grupo de este fragmento de *La vida es sueño* de Calderón, interprétala en una grabación de video, una por grupo, adaptándola a una versión musical.
2. Escucha algún archivo de audio que facilita la página del Instituto Cervantes, te proponemos el audio del monólogo de Rosaura en la Jornada III, vv. 2690-2921
http://www.cervantesvirtual.com/portales/calderon_de_la_barca/673216_monologo_rosaura/
3. Observa este ejemplo de Aldo Narejos y Berto Romero de la obra de Calderón de la Barca. <https://www.youtube.com/watch?v=YwMzEi2EWew>



Nota para el profesor. Evaluación

La *web* y el enlace aportado en recursos audiovisuales del Instituto Cervantes aportan un material audiovisual y múltiples recursos para profundizar en la vida y obra de Calderón en la fase de obtención de información.

La creatividad y la interpretación la aportan el video divertido de Berto Romero, este material nos puede ayudar para conectar con los alumnos y pueden memorizar los versos más conocidos de *La vida es sueño* mediante la música y su creatividad en las actividades propuestas.

4.5.5 N° 5 El método Stanislawski

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4º ESO N° 5 El método Stanislawski
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La ensoñación
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula

	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el contexto social en el que se relaciona	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos		
Rutina empleada:		
Recursos audiovisuales o digitales		
https://www.ecured.cu/Konstant%C3%ADn_Stanislawski#Sistema_Stanislawski		
Orientaciones para el alumno		
FICHA 1		
<p>1. Vamos a profundizar en el método Stanislawski. El autor del método de las acciones físicas y su método se hicieron famosos entre los actores de los años dorados del cine. Vamos a ver unas secuencias de la película <i>Mi semana con Marilyn</i>, en ella se ejemplifica lo significaba poner en práctica este método que surge de la tradición teatral rusa.</p> <p>2. Escribe colaborativamente una crónica sobre dos o tres películas que recopiles en las que creas que los actores han utilizado en método Stanislawski.</p>		

GANADORA DEL **GLOBO DE ORO** 1 **2** NOMINACIONES A LOS **OSCAR**[®]
MEJOR ACTRIZ: MICHELLE WILLIAMS MEJOR ACTRIZ Y MEJOR ACTOR DE REPARTO

Michelle
WILLIAMS

Kenneth
BRANAGH

Eddie
REDMAYNE

Samma
WATSON

Judi
DENCH

ESTRENO
24
FEBRERO

“Una película
imprescindible”

HOLLYWOOD REPORTER



mi semana con

MARILYN

WIDE PICTURES, THE WEINSTEIN COMPANY, BEC FILMS PRESENTAN EN ASOCIACION CON LIPSING PRODUCTIONS UNA PRODUCCION TRADEMARK FILMS
MICHELLE WILLIAMS KENNETH BRANAGH EDDIE REDMAYNE "MI SEMANA CON MARILYN" DOMINIC COPPET JULIA GIBSON ZOE RABASZANKI SAMMA WATSON JUDI DENCH
MUSIC BY DEBORAH AGUIA COSTUME DESIGNER TRICIA WOOD EXECUTIVE PRODUCERS JENNY SHORROCK PRODUCED BY JULI TAYLOR EXECUTIVE PRODUCERS MASCHIE GODFORD DANA SAND EXECUTIVE PRODUCERS ALEXANDRE DESPLAT EXECUTIVE PRODUCERS CONRAD POPE
WRITTEN BY JOE LANG LANG DIRECTED BY MICHELLE WILLIAMS EXECUTIVE PRODUCERS ADAM BECHT EXECUTIVE PRODUCERS DONAL WOODS EXECUTIVE PRODUCERS BEN SMITHARD EXECUTIVE PRODUCERS MARK COOPER EXECUTIVE PRODUCERS COLIN CLARK
EXECUTIVE PRODUCERS JAMIE LAURENSEN EXECUTIVE PRODUCERS SIMON CURTIS EXECUTIVE PRODUCERS IVAN MACLAGGART EXECUTIVE PRODUCERS CHRISTINE LANGAN EXECUTIVE PRODUCERS BOB WEINSTEIN EXECUTIVE PRODUCERS KELLY CARMICHAEL EXECUTIVE PRODUCERS ADRIAN HODGES EXECUTIVE PRODUCERS DAVID PARHIT EXECUTIVE PRODUCERS HARVEY WEINSTEIN EXECUTIVE PRODUCERS SIMON CURTIS

www.misemanaconmarilyn-lapelicula.es

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad permite relacionar conceptos teatrales y cinematográficos, pone en uso y valor la convergencia cultural de los alumnos. Podemos realizar la recogida de las fichas o una exposición de las mismas y evaluar mediante una rúbrica la expresión escrita y oral.

4.5.6 N° 6 Casa de muñecas

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4º ESO N° 6 Casa de muñecas
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La igualdad de género
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º de ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación

	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el contexto de la sociedad actual en relación con otro momento histórico	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos: Compartiremos el CSI en los grupos.	Una sesión	1. Material fotocopiable 2. Cuaderno
Rutina empleada: CSI. Color, símbolo, imagen.		
Selecciona las tres ideas principales: <ul style="list-style-type: none"> • La primera idea la transformarás en un color que simbolice esta idea. • La segunda elegirás un símbolo que encarne esa idea • La tercera, visualiza y crea tú una imagen. 		
Recursos audiovisuales o digitales:		



Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

FICHA 1

1. Investiga sobre la vida y obra de Henrik Ibsen.
2. ¿Cómo fueron sus años en Noruega?
3. ¿Qué queremos decir con la expresión "Teatro natural"?
4. ¿A qué hace referencia el teatro psicológico de Ibsen?
5. *Casa de muñecas* se estrenó en 1879. Averigua más datos sobre el estreno.
6. Realiza una breve reseña sobre el argumento y los personajes.

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

FICHA 2

1. Observa estas imágenes que se proyectan.
2. Realiza la rutina "dos veces diez" y anota en tu cuaderno las ideas que se te ocurren, no solo objetos que observes sino sensaciones.
3. Leemos en clase las ideas surgidas de las imágenes y llegamos un o dos ideas centrales sobre la situación del personaje femenino. Con la rutina de pensamiento CSI: "Color, símbolo e imagen".

Nota para el profesor. Evaluación

Podemos realizar un debate y una exposición con los trabajos por grupos.

4.5.7 N° 7 Muñecas en el siglo XXI

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4° ESO N° 7 Muñecas en el siglo XXI
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La igualdad
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4° de ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer aspectos de la temática de la obra <i>Casa de muñecas</i>, de Ibsen • Reconocer rasgos del teatro europeo anterior a 1970 • Identificar temas transversales y de importancia social actual 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Reflexiona y relaciona temas de interés social
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas

Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce el contexto social en el que vive	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos		
Rutina empleada: "Pienso, me interesa, investigo"		
PIENSO: ¿Qué crees que sabes sobre este tema?		
ME INTERESA: ¿Qué preguntas o inquietudes tienes sobre este tema?		
INVESTIGO: ¿Qué te gustaría investigar? ¿Cómo podrías hacerlo?		
Recursos audiovisuales o digitales		
Blog o página web del centro, Internet.		
Orientaciones para el alumno		
OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN		
FICHA 1		
1. Leemos los fragmentos seleccionados de la obra de Ibsen <i>Casa de muñecas</i> .		

2. Cada grupo puede tener una parte y realizar reunión de expertos después del puzle.
3. ¿Cuál es el tema principal que aborda el fragmento?
4. ¿Qué visión de la mujer ofrece el fragmento?
5. ¿Podría ser una lectura actual de la sociedad actual?
6. Valora la sumisión de la mujer y la liberación moral en nuestra sociedad. Podéis subir el ensayo al *blog*.

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

FICHA 2

Los temas esenciales de la obra de Ibsen según la fase de información pueden ser los siguientes:

- La sumisión de la mujer en la sociedad noruega.
- La mujer como objeto.
- La liberación moral de la mujer
- La insatisfacción
- La dependencia psicológica.

1. Manteniendo los grupos de trabajo vamos a realizar una fase de rutina de pensamiento:
"Pienso, me interesa, investigo".
2. Realizaremos una exposición sobre el tema asignado por cada grupo.

3. Estableceremos un debate con argumentos seleccionados sobre el tema central de la obra. La igualdad de género.

Nota para el profesor. Evaluación

Podemos grabar a los alumnos mientras realizan el debate y luego proyectarlo en clase para ver sus errores y sus aciertos respecto a las habilidades de conversación y debate.

4.5.8 N° 8 La igualdad de género en la publicidad

Nombre del proyecto	Seis personajes en busca de autor. Curso: 4° ESO N° 8 La igualdad de género en la publicidad
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La igualdad
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4° ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Observar el lenguaje publicitario • Crear una composición (letra) para promover la igualdad de género • Crear un anuncio para la igualdad entre hombres y mujeres 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	5. Interpreta textos orales o escritos
	6. Conoce el significado de palabras
	7. Practica la descripción científica literaria
	8. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	3. Realiza la visualización de patrones
	4. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	3. Identifica emociones propias
	4. Reconoce emociones ajenas

Competencia digital	5. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	6. Introduce las TIC en el aula	
	7. Reconoce otros lenguajes digitales	
	8. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	5. Reconoce realidades que le rodean	
	6. Conoce el mundo social y cultural	
	7. Toma contacto con el mundo físico	
	8. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fotografías 2. Ordenador 3. Móvil
Rutina empleada:		
<p>"Luz amarilla/Luz Roja"</p> <p>"Dos veces diez"</p> <p>Observa la imagen y anota diez sustantivos alusivos a la imagen. Vuelve a observar y anota otros diez.</p>		
Recursos audiovisuales o digitales		
Fotografías de anuncios o videos de anuncios machistas.		
Orientaciones para el alumno		
FICHA 1		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa estas fotografías de anuncios de televisión o campañas publicitarias en nuestro 		

país. Escribe en tu cuaderno las palabras que te sugieran y a qué aluden las imágenes.

2. Realiza un debate en tu grupo sobre la existencia del machismo en el colegio o en tu entorno.
3. Realiza una investigación sobre el contenido de algunas letras en las canciones que puedes escuchar en la radio, ¿reconoces signos de maltrato verbal a la mujer?
4. Te proponemos crear un anuncio o una canción que promueva la igualdad de género (APS)



Campaña promocional MediaMarkt

¿Sexismo en la publicidad de juguetes de Lidl?



Unión de Consumidores de Andalucía-UCAUCE



Nota para el profesor. Evaluación

Recogeremos las evidencias en su cuaderno o Porfolio.

4.5.9 N° 9 Final *Casa de muñecas*.

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor</i> . Curso: 4º ESO N° 9 Final casa de muñecas.
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La búsqueda existencial
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Visualiza textos literarios a través del cine • Leer textos como el discurso de Malala • Practica la creación reflexiva a través del ensayo • Pone en juego habilidades de crítica social 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o audiovisuales
	2. Reconoce el papel de la mujer en la literatura
	3. Practica el ensayo y la argumentación
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias

	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación on-line	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Reconoce el papel de la mujer en el siglo XXI	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Cartulina 3. Material de fotocopias
Rutina empleada:		
"Veo, pienso, me pregunto".		
Recursos audiovisuales o digitales		
Secuencia de video. https://www.youtube.com/watch?v=y-BzT5QCoSc		



Orientaciones para el alumno

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

FICHA 1

1. Lee con atención el discurso de Malala en 2014 por la concesión del Premio Nobel en Noruega.
2. ¿Cuál es el país de procedencia de Malala?
3. ¿Qué significa la palabra *Malala*?
4. ¿De quién reclama los derechos Malala?
5. Investiga sobre el disparo a Malala ¿Cuándo fueron los hechos? ¿Qué sucedió?
6. Realiza una estructura textual atendiendo a conectores y marcadores, repeticiones y deixis textual.

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Vamos decorar las paredes del centro con la biografía de mujeres en la historia, mujeres que han luchado por los derechos y las libertades, por la ciencia y por el desarrollo, por la cultura. Realiza un listado de alguna de ellas.
2. Profundiza sobre su biografía y expón en una cartulina un *display* con datos y fotos
3. Decora el pasillo de tu clase a modo de exposición y preparad una explicación para los

otros grupos.

4. Visualización del final de la obra *Casa de muñecas*. Escribe unas 10 líneas sobre el papel de la mujer en el siglo XXI, ¿te parece novedoso el final de la obra de Ibsen?

TEXTO 1. Basado en un texto de voz distribuido por la Fundación Nobel antes de la ceremonia de premiación. Derechos de autor (*La Fundación Nobel, Estocolmo, 2014*)

Bismillab hir Rahman Rabim ir. En el nombre de Dios, el más misericordioso, el más benéfico

Majestades, distinguidos miembros del Comité Nobel noruego, queridos hermanos y hermanas, hoy es un día de gran felicidad para mí. Me siento muy honrada de que el Comité Nobel me ha elegido para este preciado galardón.

Gracias a todos por su continuo apoyo y amor. Estoy agradecida por las cartas y tarjetas que aún me llegan de todas partes del mundo. Leer sus palabras amables y alentadoras fortalece y me inspira.

Me gustaría dar las gracias a mis padres por su amor incondicional. Gracias a mi padre por no recortar mis alas y por dejarme volar. ¡Gracias a mi madre por inspirarme a ser paciente y hablar siempre la verdad: que creemos firmemente es el verdadero mensaje del Islam!

Estoy muy orgullosa de ser la primera pastún, la primera paquistaní, y la primera persona joven en recibir este premio. Estoy bastante segura de que yo también soy la primera en recibir el Premio Nobel de la Paz, que todavía lucha con sus hermanos más jóvenes. Yo quiero que haya paz en todas partes, pero mis hermanos y yo todavía estamos trabajando en eso.

También me siento honrada de recibir este premio conjuntamente con Kailash Satyarti, quien ha sido un defensor de los derechos de los niños por un largo tiempo. El doble de tiempo de lo que yo llevo viviendo.

También me alegra que podamos estar juntos y mostrar al mundo que un indio y un paquistaní pueden unirse en paz y juntos trabajar por los derechos de los niños.

Queridos hermanos y hermanas, fue nombrado después de que el pastún inspirador Juana de Arco, Malalai de Maiwand. La palabra Malala significa "llenos de dolor", "triste", pero con el fin de prestar un poco de felicidad, mi abuelo siempre me llama Malala - la chica más feliz en este mundo, y hoy estoy muy feliz de que estamos de pie juntos para una causa importante.

Este premio no es sólo para mí. Es por esos niños olvidados que quieren educación. Es para aquellos niños asustados que quieren la paz. Es para aquellos niños sin voz que quieren un cambio.

Yo estoy aquí para defender sus derechos, elevar su voz... no es tiempo para tenerles piedad. Es hora de tomar medidas por lo que se convierte en la última vez que vemos a un niño privado de la educación.

He encontrado que las personas me describen de muchas maneras diferentes.

Algunas personas me llaman la chica que fue baleado por los talibanes

Y algunos, la chica que luchó por sus derechos

Algunas personas, ahora me llaman el "Premio Nobel."

Por lo que yo sé, yo sólo soy una persona comprometida y testaruda que quiere ver a todos los niños cómo obtienen una educación de calidad, que quieren la igualdad de derechos para las mujeres y que quiere la paz en todos los rincones del mundo.

La educación es una de las bendiciones de la vida - y una de sus necesidades. Esa ha sido mi experiencia durante la vida 17 años. En mi casa en el valle de Swat, en el norte de Pakistán, siempre me ha gustado la escuela y aprender cosas nuevas. Recuerdo cuando mis amigos y yo decorar nuestras manos con henna para las ocasiones especiales. En lugar de flores y patrones de dibujo nos pintar nuestras manos con fórmulas y ecuaciones matemáticas.

Tuvimos una sed de educación, porque nuestro futuro estaba allí en ese salón de clases. Nos sentábamos y leer y aprender juntos. Nos encantaba usar uniformes escolares limpios y ordenados y nos sentábamos allí con grandes sueños en nuestros ojos. Queríamos que nuestros padres se sientan orgullosos y probar que podríamos sobresalir en nuestros estudios y lograr cosas, que algunas personas piensan que sólo los niños pueden.

Las cosas no son las mismas. Cuando tenía diez años, Swat, que era un lugar de belleza y el turismo, cambió de repente en un lugar de terrorismo. Más de 400 escuelas fueron destruidas. Las niñas no podían ir a la escuela. Las mujeres fueron azotadas. Personas inocentes fueron asesinadas. Todos sufrimos. Y nuestros hermosos sueños convertidos en pesadillas.

La educación pasó de ser un derecho a ser un crimen.

Pero cuando mi mundo cambió de repente, mis prioridades cambiaron con él.

Tenía dos opciones, una era de permanecer en silencio y esperar a ser asesinada, o bien, hablar y luego ser asesinada. Elegí la segunda. Decidí hablar.

Los terroristas trataron de detenernos y yo y mis amigos atacaron el 9 de octubre de 2012, pero sus balas no podían ganar.

Sobrevivimos. Y desde ese día, nuestras voces sólo han crecido más fuertes.

Yo cuento mi historia, no porque es único, sino porque no lo es.

Es la historia de muchas niñas.

Hoy, me cuentan sus historias también. He traído conmigo a Oslo, algunos de mis hermanas, que comparten esta historia, los amigos de Pakistán, Nigeria y Siria. Mis valientes hermanas Shazia y Kainat Riaz que también fueron fusiladas ese día en Swat conmigo. Pasaron por un trauma trágico. También mi hermana Kainat Somro de Pakistán que sufrió extrema violencia y el abuso, incluso su hermano fue asesinado, pero no sucumbió.

Y hay chicas con yo, que he conocido durante mi campaña del Fondo de Malala, que ahora son como mis hermanas, mi valiente 16 años de edad hermana Mezon de Siria, que ahora vive en Jordania en un campo de refugiados y se va de tienda en tienda para ayudar niñas y niños aprendan. Y mi hermana Amina, desde el norte de Nigeria, donde Boko Haram amenaza y secuestra a niñas, simplemente por querer ir a la escuela.

Aunque yo simplemente soy una niña, una persona, que mide 5 pies 2 pulgadas de alto, si se incluyen mis tacones altos, no soy una voz solitaria, soy muchas.

Soy Shazia.

Soy Kainat Riaz.

Soy Kainat Somro.

Soy Mezon.

Soy Amina. Estoy esos 66 millones de niñas que no asisten a la escuela.

La gente le gusta preguntarme por qué la educación es importante, especialmente para las niñas. Mi respuesta es siempre la misma.

Lo que he aprendido de los dos primeros capítulos del Sagrado Corán, es la palabra Iqra, que significa "leer", y la palabra, monja wal-qalam que significa "por la pluma"

Y por tanto, como dije el año pasado en las Naciones Unidas, "Un niño, un profesor, un lápiz y un libro pueden cambiar el mundo."

Hoy, en medio del mundo, vemos un rápido progreso, la modernización y el desarrollo. Sin embargo, hay países en los que millones de personas aún sufren de los muy viejos problemas del hambre, la pobreza, la injusticia y los conflictos.

De hecho, se nos recuerda que en 2014 un siglo ha pasado desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial, pero todavía no hemos aprendido todas las lecciones que surgieron de la pérdida de esos millones de vidas hace cien años.

Todavía hay conflictos en los que cientos de miles de personas inocentes han perdido la vida. Muchas familias se han convertido en refugiados en Siria, Gaza e Irak. Todavía hay chicas que no tienen la libertad de ir a la escuela en el norte de Nigeria. En Pakistán y Afganistán vemos a personas inocentes murieron en ataques suicidas y explosiones de bombas.

Muchos niños en África no tienen acceso a la escuela debido a la pobreza.

Muchos niños en la India y Pakistán se ven privados de su derecho a la educación debido a los tabúes sociales, o se han visto obligados a realizar trabajos y niñas forzadas a los matrimonios infantiles.

Uno de mis muy buenas amigas de la escuela, que tiene la misma edad que yo, había sido siempre una chica

audaz y confiada y soñaba con ser médico. Pero su sueño sigue siendo un sueño. A la edad de 12 años, se vio obligada a casarse y entonces pronto tuvo un hijo a una edad cuando ella misma era un niño - sólo 14. Yo sé que mi amiga hubiera sido un muy buen médico.

Pero ella no podía... porque ella era una niña.

Su historia es por eso que dedico el dinero del Premio Nobel al Fondo Malala, para ayudar a dar a las niñas de todo el mundo una educación de calidad y un llamamiento a los líderes para ayudar a las niñas como yo, Mezon y Amina. El primer lugar dónde ira el dinero será dónde está mi corazón, para construir escuelas en Pakistán - especialmente en mi casa de Swat y Shangla.

En mi propio pueblo, aún no existe una escuela secundaria para niñas. Quiero construir una, así que mis amigos puedan recibir una educación - y la oportunidad que trae a cumplir sus sueños.

Abí es donde voy a empezar, pero no es donde voy a parar. Voy a seguir esta lucha hasta que vea todos los niños en la escuela. Me siento mucho más fuerte después del ataque que he sufrido, porque sé que nadie me puede detener, ni nos detendrá, porque ahora somos millones que estamos de pie juntos.

Queridos hermanos y hermanas, grandes personas, que trajeron el cambio, como Martin Luther King y Nelson Mandela, la Madre Teresa y Aung San Suu Kyi, que una vez estuvieron aquí en esta etapa. Espero que los pasos que Kailash Satyarti y yo hemos tomado hasta ahora y tomarán en este viaje también traerá el cambio - un cambio duradero.

Mi gran esperanza es que esta será la última vez que hay que luchar por la educación de nuestros hijos. Queremos que todos se unan para que nos apoyen en nuestra campaña para que podamos resolver esto de una vez por todas.

Discurso de Malala, Fundación Premio Nobel, 2014

Nota para el profesor. Evaluación

Se puede realizar un mural con los datos averiguados sobre la investigación de Malala y comentarlos en clase. Podemos repartir una rúbrica para la evaluación de PBL.

4.5.10 N° 10 El teatro de lo absurdo

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4º ESO N° 10 El teatro de lo absurdo
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La incomprensión
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º de ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar en segunda lengua (inglés) para la mejora de las competencias en idioma • Relacionar la literatura europea existencialista con la española • Relacionar la obra de <i>La casa de Bernarda Alba</i> (1939) con otras europeas • Profundizar en el monólogo y sus características • Volver la obra de Beckett en relación a la literatura existencial 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos de la literatura española y europea
	2. Realiza analogías literarias y el monólogo teatral
	3. Practica la reflexión crítica
	4. Escucha activamente y relaciona temas del teatro universal
Competencia de aprender	1. Realiza la visualización de patrones

a aprender	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce la literatura de entreguerras como reflejo de la sociedad en crisis	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Escucha emociones a través de otras realidades	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Material fotocopiable 3. Cuaderno
Rutina empleada: Compara y contrasta		
Recursos audiovisuales o digitales		
http://www.youtube.com/watch?v=uS5gU3-0giE&feature=related		
Orientaciones para el alumno		



OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Lee este breve diálogo de la obra de Beckett *Esperando a Godot* (1953).
2. ¿Qué quiere expresar Beckett con la espera del personaje de Godot?
3. ¿Qué significa Godot? Investiga su posible simbología o interpretación.
4. El existencialismo. En la literatura española hemos trabajado este término relacionado al pesimismo existencial. Relaciona este concepto con alguno de los autores estudiados y sus obras. Puedes usar la rutina de “Compara y contrasta” entre Beckett y algún autor español que elijas.

INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

1. Observa la escenografía de la obra *Esperando a Godot*. ¿Qué colores predominan? ¿Cómo valoras el uso de la luminotecnia? ¿El decorado y el vestuario?
2. En la obra de *La casa de Bernarda Alba* (1939), de Federico García Lorca estudiamos el personaje que no aparece en escena, Pepe el romano, Godot tampoco aparece en la obra de Beckett, sin embargo ambas obras distan en el tema y en la estética. ¿Por qué

tiene en común la no presencia de un personaje?




3. Escuchamos en inglés el monólogo de Lucky.
4. Realiza un resumen de sus palabras.
5. ¿Has entendido algo? ¿Qué significa su monólogo? ¿Qué características del teatro del absurdo reconoces?

Nota para el profesor. Evaluación

Se anotarán las respuestas en el cuaderno de clase o en el diario reflexivo.

4.5.11 N° 11 Los medios de transporte

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4º ESO N° 11 Los medios de transporte
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La empatía
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la búsqueda de la identidad • Abordar el tema de la inmigración • Repasar los distintos medios de transporte • Ampliar vocabulario • Reactivar la lectura audiovisual • Practicar la descripción técnica • Practicar la escritura mediante la creatividad 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta

Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones	
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce distintos medios de transporte	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	1. Fichas 2. Fotografías 3. Cuaderno
Rutina empleada: Piensa, conecta, explora.		
Organizador gráfico		
 <p>PIENSA ¿Qué crees que sabes sobre este tema?</p>	 <p>CONECTA ¿Qué ideas o conexiones tienes? (¿Qué es lo que te preocupa</p>	 <p>EXPLORA ¿Qué cuestiones te invita a explorar?</p>

	de esta idea o propuesta?)	
Recursos audiovisuales o digitales. Juego "Érase una vez"		
Imágenes en la ficha.		
Orientaciones para el alumno		
FICHA 1		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa estas imágenes que te proponemos mediante la rutina "Piensa, conecta y explora". 2. Realiza una ficha de descripción del medio de transporte a cada imagen. Debe de ser breve, puedes incorporarla en la fotografía. 3. Realiza un relato creativo a través del juego "Érase una vez", cada grupo se encargará de un medio de transporte y por lo tanto de un relato que podemos subirlo al blog e incorporarlo en el portfolio. 		



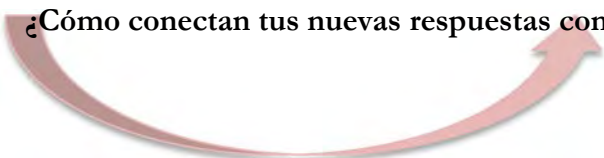
Nota para el profesor. Evaluación

La actividad propone varios aprendizajes, desde la descripción breve y técnica hasta un relato creativo mediante un juego de mesa para la construcción de la historia, la reflexión y toma de conciencia sobre la inmigración se fusionan con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas.

4.5.12 N° 12 La búsqueda

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4º ESO N° 12 La búsqueda
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La empatía
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Activar la conciencia social • Conocer la realidad • Activar la lectura de periódicos y recortes • Conocer los géneros periodísticos • Reconocer las características de la exposición y la argumentación 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Relaciona su propia existencia con la realidad

	social de otras personas	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realidades que le rodean	
	2. Conoce la realidad de las personas fuera de su país	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Grupos de 4/5 alumno	Dos sesiones	1. Recortes de periódico 2. Periódicos 3. Cuaderno
Rutina empleada: "3,2,1...puente"		
Organizador gráfico:		

3-2-1 PUENTE	
3 IDEAS/PENSAMIENTOS	3 IDEAS/PENSAMIENTOS
2 PREGUNTAS	2 PREGUNTAS
1 ANALOGÍA	1 ANALOGÍA
<p>Puente</p>  <p>¿Cómo conectan tus nuevas respuestas con las iniciales?</p>	

Recursos audiovisuales o digitales.

Podemos usar las webs de los periódicos de tirada nacional.

Orientaciones para el alumno

FICHA 1

1. Presentamos diversos extractos de noticias relacionadas con la inmigración, léelas con atención haciendo énfasis en cifras, datos concretos y contenidos.
2. Podéis proponer por grupos o colectivamente entre 10-15 palabras clave para abordar el tema de la inmigración en clase. Léxico que os sea relevante y novedoso para la comprensión del texto.
3. Responded a las preguntas ¿dónde?, ¿quién?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿circunstancias? y crear un panel o tríptico con las respuestas, pueden ser imágenes o usar el lenguaje corporal o la música para responder a las preguntas.
4. Traed a clase recortes de periódicos donde se aborde el tema de la inmigración y clasificar el género periodístico desde el que se abordan, recordad lo trabajado en clase: reportaje, noticia, artículo de opinión, crónica, columna...
5. Elegid uno de ellos y justificar los modos elocutivos: exposición, argumentación.

Rescatados 29 inmigrantes a bordo de dos pateras frente a costas de Almería

Agentes de la Guardia Civil y del Servicio de Salvamento Marítimo han rescatado en las últimas horas a 29 inmigrantes que pretendían alcanzar clandestinamente las costas de Almería a bordo de dos embarcaciones. Según han informado a Efe fuentes del instituto armado, la primera embarcación fue localizada a unas ocho millas al sureste de Punta Polacra, frente al cabo de Gata, sobre las 23.00 horas de anoche, con doce personas a bordo.

Seis detenidos tras la muerte de 10 'sin papeles' en una patera en Barbate, el suceso permite desarticular un año después una banda de inmigración ilegal

TEXTO 1. El País, PEDRO ESPINOSA - Cádiz - 28/07/2010

La noche del 29 de junio de 2009, a una treintena de inmigrantes les aguardaba en tierra una furgoneta para trasladarles a Murcia. Pero el viaje se frustró a pocos metros de la orilla con el faro de Trafalgar, en Barbate (Cádiz), como único testigo. Murieron diez ocupantes de la embarcación, uno de ellos era el patrón. Entre los supervivientes, la Guardia Civil encontró a tres de los organizadores. Suficiente para tirar del hilo y cerrar un año después la que ha denominado operación Patera 7, con la que se da por desmantelada una potente red de tráfico de personas y de droga entre Marruecos y España. Hay seis detenidos y tres imputados. Serán los que respondan por numerosos delitos, entre ellos, el homicidio de esas diez personas.

España abre la puerta de salida a 100.000 inmigrantes

Es una manera más de reconocer la situación de crisis que vive la economía española. Después del estallido de la burbuja inmobiliaria, muchos inmigrantes empleados por la construcción están quedando en paro. El Ejecutivo de Zapatero ha tomado la decisión de facilitarles el regreso a su país para no dañar las ya mermadas arcas de la Seguridad Social

"LOS INMIGRANTES NO TIENEN FORMACIÓN Y ABUSAN DE LOS SERVICIOS MÉDICOS". AHÍ VAN ALGUNOS DATOS

Por: [Jordi de Miguel/ CanalSolidario.org](#) el 22/03/10 19:25 Fuente: [Canalsolidario.org](#)

"Los inmigrantes abusan de la seguridad social porque en sus países no tienen", "los inmigrantes son gente sin estudios". A raíz del Día Internacional contra el Racismo y la Xenofobia, hemos pedido a SOS Racismo algunos datos para abordar tópicos que están hoy en la calle.

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad potencia varias habilidades, la descripción y la observación y la profundización de los géneros periodísticos desde el acceso directo y la manipulación de los mismos.

Podemos recoger las evidencias en el portfolio y realizar la observación en clase durante el proceso.

4.5.13 N° 13 El viaje

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4° ESO N° 13 La búsqueda
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La empatía
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4° ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Visualizar un corte de ficción en relación a la búsqueda del hogar y la identidad • Profundizar en esta reflexión mediante la escritura • Investigar la línea de opinión de Antonio Machado sobre la España de pandereta. • Lectura comprensiva de un fragmento de <i>Seis personajes en busca de autor</i> • Poner en relación el contenido de la obra de <i>Seis personajes en busca de autor</i> con el existencialismo 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activa y lectura en voz alta
Competencia de aprender a	1. Realiza la visualización de patrones

aprender	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria	
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2.	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales
Individual para la reflexión e interiorización	Dos sesiones	1. Ordenador 2. Pantalla digital 3. Cuaderno 4. Fotocopias
Rutina empleada:		
Recursos audiovisuales o digitales.		
Video <i>Viaje de Said</i> y la aplicación de grabación <i>Voxopop</i> .		
Orientaciones para el alumno		
FICHA 1		
1. Vamos visualizar el corto <i>El viaje de Said</i> . Este corto de animación expresa un		

búsqueda de identidad del personaje al igual que ocurre en la obra de Pirandello

2. Se proyectará el video hasta el minuto 1' 50" y se pausará el visionado. Responde a las siguientes cuestiones para crear hipótesis y expectativas: ¿Qué le pasará?, ¿qué tipo de viaje hará?, ¿a dónde?, ¿con quién?, ¿con quién se encontrará?
 3. Realizaremos el visionado completo del corto para que podáis llegar a vuestras propias conclusiones.
 4. Debéis realizar un debate mediante la grabación de lo debatido en la plataforma *Vixopop*.
- Ahora plantea tus propias hipótesis sobre el viaje de Said.



¿Qué le pasará?

¿Qué tipo de viaje hará?

¿A dónde?

¿Con quién?

¿Con quién se encontrará?

- Escríbelas:



¿Cuál crees que es la palabra que no se lee en el título?

¿Dónde crees que ha llegado el protagonista?

La frase de Machado, "España, país de charanga y pandereta", ¿qué te sugiere?

- Escribe tus hipótesis:

- En temas anteriores estudiamos la vida y obra de Antonio Machado, ¿a qué característica de la misma alude la frase que se señala "España, país de charanga y pandereta"? Investiga a qué obra pertenece.

FICHA 2

1. Repasemos esta parte de la conversación entre el Director y el Padre, fíjate en las frases subrayadas, ¿qué te sugieren en relación a la búsqueda? ¿cuál es la búsqueda del Padre? ¿y la búsqueda de Said? Responde en tu diario reflexivo e intenta encontrar conexiones de significado e interpretación.
2. Realiza un video de imágenes con la aplicación Vivavideo de tu móvil con este argumento existencial que se propone, cuida la forma y el significado de las imágenes.

FICHA 3 (ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN)

1. Te adjuntamos un enlace de Dialnet (<https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/download/48357/45240>) en él encontrarás un interesante artículo: *Ecos pirandellianos en el pensamiento de Unamuno*. de Armin Mobarak, Universidad Complutense de Madrid. Hemos trabajado en clase la obra de *Niebla*, ahora lee este artículo para establecer una relación entre la obra de Pirandello que nos ocupa y la ya estudiada de Unamuno. ¿Qué tópicos pirandellianos aparecen en la obra de Unamuno respecto a la coexistencia de realidad y ficción?

2. Miguel de Unamuno escribió un artículo titulado "Pirandello y yo", publicado el 15 de julio de 1923 en *La Nación*, en el que negaba cualquier tipo de influencia de Pirandello. Investiga y localiza este artículo, realiza un resumen del mismo.

TEXTO 1. Seis personajes en busca de autor

EL DIRECTOR. *Se necesita mucho coraje de todas maneras, como para venir y soltarlo así...*

EL PADRE. *Usted comprenderá, señor, nacidos para la escena...*

EL DIRECTOR. *¿Son cómicos aficionados?*

EL PADRE. *No, en absoluto. Digo nacidos para la escena porque...*

EL DIRECTOR. *¡No le creo! ¡Usted tiene que haber interpretado antes!*

EL PADRE. *Pues no, señor. Cada uno interpreta el papel que se ha asignado a sí mismo, o que los demás le han asignado en la vida. En mí es la misma pasión que se vuelve siempre un poco teatral apenas se exalta, como a todos...*

EL DIRECTOR. *¡Olvidémoslo!... Pero debe comprender, estimado señor, que sin autor... Yo podría recomendarle alguno...*

EL PADRE. *No, no... ¡Sea usted el autor!*

EL DIRECTOR. *¿Yo? ¿Qué dice?*

EL PADRE. *¡Sí, usted! ¡Usted mismo! ¿Por qué no?*

EL DIRECTOR. *¡Porque nunca he sido un autor!*

EL PADRE. Disculpe, ¿pero no podría serlo ahora? No se necesita nada especial. Mucha gente lo hace. Su trabajo tiene la ventaja de que ya estamos todos aquí, vivos delante de usted.

EL DIRECTOR. ¡Pero eso no basta!

EL PADRE. ¿Cómo que no basta? Viéndonos vivir nuestro drama...

EL DIRECTOR. Sí, sí, pero se necesita alguien que lo escriba.

Luigi Pirandello, *Seis personajes en busca de autor* (1921), Madrid: Millenium

Nota para el profesor. Evaluación

Podemos recoger el material en un porfolio digital para que puedan adjuntar los archivos de voz, podemos trabajar colaborativamente las actividades TIC con la asignatura de tecnología en este curso.

4.5.14 N° 14 España de pandereta

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4º ESO N° 14 España de pandereta
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La búsqueda de la identidad
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha y escribe sobre temas de interés social
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias
	2. Reconoce emociones ajenas
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación
	2. Introduce las TIC en el aula

	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el papel social de distintos colectivos.	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales y espacios
Grupos de 4/5 alumnos	Cinco sesiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenador 2. Fichas 3. Sala de informática 4. Porfolio digital
Rutina empleada		
Recursos audiovisuales o digitales.		
Facebook y redes sociales.		
Orientaciones para el alumno		
FICHA 1		
<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de la frase de Machado trabajada en la actividad anterior vamos a profundizar en la mirada crítica de la <i>La España de charanga y pandereta</i>. comentamos la noción de España como un país festivo y lúdico de cara al exterior para enlazarlo con la idea del slogan de "Bienvenidos" que presenta el parque de atracciones de tema español en el que se adentra el protagonista 2. Vamos a describir a los personajes que aparecen en el corto. Te exponemos en unas 		

viñetas las frases más significativas de estos personajes. Cada grupo se encargará de uno de ellos debe realizar un perfil en Facebook, con fotos, biografía que imaginéis, datos, publicaciones...

3. Para la explotación de los diferentes personajes del parque de atracciones, ocho fotos de (Guardia Civil, José M^a Aznar, Toro, Contratista de obra, Funcionario del Servicio de Empleo, Maruja, Dependienta de la tienda de dulces, Inmigrantes ahogados) deben realizar conversaciones en el chat que serán útiles para trabajar el registro coloquial y la generación de distintas ideas y debates.

1	<i>“A ver, chaval. A ver si te crees que aquí las cosas son gratis. ¡Dinero, dinero! Que sólo entendéis lo que os interesa...”</i>
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dependiente del puesto de dulces.

2	<i>“Mire usted, nosotros no podemos dejar las puertas abiertas, señores. Mire usted, sería un caos, una irresponsabilidad, señores. Hay que ser serios”.</i>
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

José María Aznar, ex presidente del gobierno.

3	<i>“A ver, ¿tienes permiso de residencia? ¿Algún contrato temporal? Así, sin nada, no te puedo ayudar. Tienes que hacer cola, allí te darán una instancia que tienes que enviar junto con su debida compulsación en la ventanilla número tres, junto con dos fotografías, fotocopia del DNI...”</i>
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Funcionario del Servicio de Empleo Público.

4 *“Yo no tengo nada contra vosotros, no soy racista. Solo digo una cosa. Me parece súper mal que siempre tengáis que estar con tales trapicheos. Así nunca vais a integraros”.*

Maruja.

5 *“Mira chaval, yo sin papeles no te puedo contratar. Me la juego ¿entiendes? Bueno, se podría apañar. Cobras un poquito menos y si viene algún inspector te escondes, ¿vale?”*

Contratista de obra.

6 *“Olvida tu miseria, bienvenido a esta feria. Un mundo con color, un país con sabor. Muchas atracciones, miles de emociones. Una hermosa ciudad, es tu oportunidad”.*

Toro

FICHA 2

1. Repartiremos en grupos los papeles de esta parte de la obra de Seis personajes en busca de autor, realizad una breve lectura dramatizada y una pequeña investigación sobre los oficios en el teatro que en el fragmento aparecen: Director, tramoyista, actriz, apuntador...
2. Realizad un anuncio para la radio publicitando la hora de Pirandello, inventad un estreno en vuestra ciudad. Grabad un archivo de audio con Voxopop y podéis incluirlo en el portfolio digital.

TEXTO Seis personajes en busca de autor

EL DIRECTOR DE ESCENA. ¿Qué haces?

EL TRAMOYISTA. ¿Qué hago? Estoy clavando.

EL DIRECTOR DE ESCENA. ¿A estas horas? (Mirará el reloj.) Son las diez y media. En un momento llegará el Director para el ensayo.

EL TRAMOYISTA. *Bueno, ¡yo también necesito mi tiempo para trabajar!*

EL DIRECTOR DE ESCENA. *Lo tendrás, pero no ahora.*

EL TRAMOYISTA. *¿Cuándo, entonces?*

EL DIRECTOR DE ESCENA. *Cuando no sea la hora de ensayo. Apresúrate y llévate todo. Déjame disponer la escena para el segundo acto de El juego de los papeles.*

EL TRAMOYISTA. *Resoplando, refunfuñando, recogerá los listones y se irá. Entretanto, por la puerta del foro, empezarán a aparecer los ACTORES de la compañía, hombres y mujeres, primero uno y después otro, después dos al mismo tiempo, a su gusto: nueve o diez, los que se supone que deban formar parte en los ensayos de la comedia de Pirandello El juego de los papeles, prevista para ese día. Entrarán, saludarán al DIRECTOR DE ESCENA y se saludarán entre ellos, deseándose un buen día. Algunos irán a los camerinos; otros, entre los cuales estará el APUNTADOR, que tendrá el guion enrollado bajo el brazo, permanecerán en el escenario esperando al DIRECTOR para dar inicio al ensayo, mientras que, sentados en círculo o de pie, cruzarán palabras; alguno encenderá un cigarrillo, otro se quejará del papel asignado, aquel leerá en voz alta a sus compañeros la noticia de una revista teatral. Sería bueno que tanto las ACTRICES como los ACTORES vistieran ropas claras y alegres, y que esta primera escena improvisada tuviera mucha vivacidad. En un determinado momento, uno de los cómicos se podrá sentar al piano y tocar una músicaailable; los más jóvenes entre los ACTORES y ACTRICES bailarán.*

EL DIRECTOR DE ESCENA. *(Batiendo palmas para llamarlos al orden.) Vamos, vamos, orden. ¡Ha llegado el Director!*

La música y el baile cesarán al mismo tiempo. Los ACTORES se volverán para mirar hacia la sala del teatro, por cuya puerta se verá entrar al DIRECTOR, quien, con un sombrero de copa, el bastón bajo el brazo y un grueso puro en la boca, cruzará el pasillo de butacas y, saludado por los cómicos, subirá al escenario por una de las dos escalerillas. El SECRETARIO le entregará el correo: un periódico y un guion sellado.

EL DIRECTOR. *¿Cartas?*

EL SECRETARIO. *Ninguna. Esto es todo.*

EL DIRECTOR. *(Entregándole el guion sellado.) Llévelo al camerino. (Después, mirando alrededor y*

dirigiéndose al DIRECTOR DE ESCENA.) Pero aquí no se ve nada. Por favor, que nos den un poco más de luz.

EL DIRECTOR DE ESCENA. ¡De inmediato! Irá a dar la orden. Y poco después el escenario se iluminará con una intensa luz blanca en la parte de la derecha, donde estarán los ACTORES. En tanto, el APUNTADOR habrá tomado su lugar en el foso, habrá encendido la lamparita y extendido ante sí el guion.

EL DIRECTOR. (Dando palmadas.) Vamos, vamos, que tenemos que empezar. (Al DIRECTOR DE ESCENA) ¿Falta alguien?

EL DIRECTOR DE ESCENA. Falta la Primera Actriz.

EL DIRECTOR. ¡Como siempre! (Mirará el reloj.) Estamos atrasados diez minutos. Anótelo, hágame el favor. Así aprenderá a ser puntual en los ensayos.

No habrá terminado la amonestación, cuando del fondo de la sala se escuchará la voz de la PRIMERA ACTRIZ.

LA PRIMERA ACTRIZ. ¡No, no, por favor! ¡Aquí estoy! ¡Aquí estoy! Está toda vestida de blanco, con un sombrero excéntrico y un gracioso perrito entre los brazos; correrá a través del corredor de la sala y subirá apresuradamente por una de las escalerillas.

EL DIRECTOR. Usted insiste en hacerse esperar.

LA PRIMERA ACTRIZ. Discúlpeme. ¡Busqué desesperadamente un automóvil para llegar a tiempo! Pero veo que todavía no han empezado. Y yo no aparezco al comienzo de la obra. (Luego, llamando por su nombre al DIRECTOR DE ESCENA, le encarga el perrito.) Por favor, déjelo en el camerino.

EL DIRECTOR. (Renegando.) ¡También el perrito! Como si fuéramos pocos los que parecemos mascotas aquí. (Dará palmadas otra vez y se dirigirá al APUNTADOR) Vamos, vamos, el segundo acto de El juego de los papeles. (Sentándose en la butaca.) Atención, señores. ¿A quién le toca la escena?

Los ACTORES y las ACTRICES despejarán el proscenio y se irán a sentar a un costado, salvo los tres que participarán en el ensayo y la PRIMERA ACTRIZ, que sin hacer caso de la pregunta del DIRECTOR se sentará delante de una de las mesitas.

EL DIRECTOR. (A la PRIMERA ACTRIZ) ¿Interviene usted en la escena?

LA PRIMERA ACTRIZ. Yo no.

Luigi Pirandello, *Seis personajes en busca de autor* (1921), Madrid: Millenium

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad pone en conexión el corto de animación con la lectura de la obra teatral de Pirandello. Capacita al alumno de conexiones intertextuales y de significado, de comprensión e interpretación en clave de búsqueda personal, evidenciando que todos perseguimos lo mismo: encontrar el sentido a la vida y la felicidad.

4.5.15 N° 15 Los orígenes

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor. Curso: 4º ESO</i> N° 15 Los orígenes
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La identidad y el encuentro
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º de ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer distintos países a través del juego • Hablar y debatir • Redactar y narrar historias realistas • Profundizar en la búsqueda de la identidad 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Interpreta textos breves instructivos
	4. Escucha activa activamente
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria
Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias

	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios audiovisuales.	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce características de otros países.	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales y espacios
Grupos de 4/5 alumnos	Dos sesiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenador 2. Fichas 3. Sala de informática 4. Porfolio digital
Rutina empleada: Juega a explicar		
<p>Organizador gráfico</p> <ul style="list-style-type: none"> • La rutina comienza por identificar algo interesante sobre un objeto o idea: • Me he dado cuenta de que... • Tras la observación plantemos pregunta inicial: • ¿Por qué es eso así...?/¿Por qué ocurrió así? • Tras el diálogo y primeras interpretaciones profundizamos con preguntas tipo: ¿Qué te hace decir eso?/ ¿Por qué crees que es así? 		

Recursos audiovisuales o digitales.**Fotografías de las plantillas****Orientaciones para el alumno****FICHA 1**

1. Visionado desde el minuto 6' 30" hasta 9' 23" para crear una redacción a partir de las fichas que os facilitamos. En ellas aparecerá un nombre de un país extranjero y cinco datos esenciales del país, a partir del cual desarrollarán la historia de este personaje ficticio de vuelta a los orígenes de la tierra de sus padres (aspectos como la nostalgia, el viaje, la familia, las costumbres, creencias) sin mencionar el nombre del país al que vuelve.
2. Posteriormente, le contará su historia al compañero que tendrá que deducir de qué país o zona se trata. Trabajaremos con nuestro compañero de hombro.

Said monta en la "Patera Adventure" y experimenta un viaje que le cambia la vida. A partir de las siguientes fichas, escribe la historia de un inmigrante que vuelve a la tierra de los orígenes de sus padres. Lécesla a tu compañero para que adivine de qué país se trata con los datos con los que cuentas y debes incluir en tu redacción.



Pais de salida: **Reino Unido**
 Pais de destino: **India**
 Nombre: **Kumar Gosh**

Motivo del viaje: Matrimonio concertado
 Religión: Hinduismo
 Comida: Vindaloo murch curry
 Vestimenta: Dhoti
 Hecho cultural:
 Sobrepoblación y tráfico caótico.



Pais de salida: **Nueva Zelanda**
 Pais de destino: **Australia**
 Nombre: **Stephanie Calvert**

Lugar: Ciudades con gran densidad de población
 Desierto: Desierto de Simpson
 Deporte: Surf
 Producto típico: Variedad de vinos de uvas Shiraz
 Rasgo de carácter: Extrovertidos



Pais de salida: **Japón**
 Pais de destino: **Brasil**
 Nombre: **Masahiro**

Religión: Catolicismo
 Comida: Feijoadá
 Bebida: Caipirinha
 Producto típico: Havaianas
 Rasgo de carácter: Desinhibición.



Pais de salida: **Estados Unidos**
 Pais de destino: **Polonia**
 Nombre: **Kasha Miller**

Religión: Catolicismo
 Clima: Temperaturas muy bajas durante el invierno.
 Bebida: Vodka
 Comida: Bigosz
 Urbanismo: Plaza Rynek



Pais de salida: **España**
 Pais de destino: **Senegal**
 Nombre: **Abdou Diouf**

Música: Yembé
 Comida: Sopa con cayena
 Familia: Numerosa, de tipo matriarcal.
 Lengua: Variedad de dialectos.
 Hecho cultural: **Kafousine**, pueblo de

Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad debe de ser dirigida por el profesor para que comprendan el sentido de la búsqueda de la identidad de miles de personas que se sienten desarraigadas y están en un viaje de búsqueda como los personajes de Pirandello.

Podemos recoger la evidencia en una grabación y que la aporten en el portfolio final.

4.5.16 N° 16 El encuentro

Nombre del proyecto	<i>Seis personajes en busca de autor.</i> Curso: 4º ESO Nº 16 El encuentro
Momento de lectura y emoción que se trabaja	Antes de la lectura La identidad y la incomprensión
Objetivos generales	
La obra de Pirandello pretende ofrecer a los alumnos de 4º ESO una mirada a las características más significativas del teatro hasta 1970. Trabajar las influencias del teatro europeo y de entreguerras para interiorizar la función del arte como representación de la vida y esta como un sueño y una búsqueda. Se ofrecerán recursos que dinamicen temas transversales como la igualdad de género y la integración social.	
Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conectar ideas en los temas trabajados • Reflexionara e interiorizar el aprendizaje • Autoevaluar los contenidos • Expresar a través de la lengua escrita • Practicar los sustantivos abstractos y las ideas complejas 	
Competencias básicas y estándares de aprendizaje	
Competencia lingüística	1. Interpreta textos orales o escritos
	2. Conoce el significado de palabras
	3. Practica la descripción científica literaria
	4. Escucha activamente y lee en voz alta
Competencia de aprender a aprender	1. Realiza la visualización de patrones
	2. Memoriza datos y fechas y activa la memoria

Competencia interpersonal	1. Identifica emociones propias	
	2. Reconoce emociones ajenas	
Competencia digital	1. Usa las plataformas digitales como medio de comunicación	
	2. Introduce las TIC en el aula	
	3. Reconoce otros lenguajes digitales	
	4. Utiliza medios de grabación <i>on-line</i>	
Competencia de interacción con el mundo físico	1. Reconoce realizadas que le rodean	
	2. Conoce el contexto sociocultural actual.	
	3. Toma contacto con el mundo físico	
	4. Expresa sus emociones a través del lenguaje plástico y manual	
Tipo de agrupamiento	Número de sesiones	Materiales y espacios
Individual	Dos sesiones	1. Diario reflexivo
Rutina empleada: Juega a explicar		
Organizador gráfico		
<ul style="list-style-type: none"> • La rutina comienza por identificar algo interesante sobre un objeto o idea: • Me he dado cuenta de que... • Tras la observación plantemos pregunta inicial: • ¿Por qué es eso así...?/¿Por qué ocurrió así? • Tras el diálogo y primeras interpretaciones profundizamos con preguntas tipo: ¿Qué te hace decir eso?/ ¿Por qué crees que es así? 		
Recursos audiovisuales o digitales.		

Ninguno

Orientaciones para el alumno

FICHA 1

1. Observa esta imagen y rellena la ficha que te aportamos.
2. ¿Te recuerda a algún otro fragmento trabajado en l obra teatral de *Esperando a Godot*?
3. ¿Cuál es la espera y cuál es la búsqueda? Es una pregunta compleja y de profundidad reflexiva, debes desarrollar un ensayo de 30 líneas sobre este tema y aportarlo al diario reflexivo.
4. Cuida tu léxico y la secuenciación de ideas generadas debe de mantener coherencia y cohesión.
5. Realizaremos una votación tras la lectura en voz alta y publicaremos el ganador en la Revista del centro.



Mira esta curiosa imagen de Said consigo mismo. Plantea de nuevo hipótesis sobre:

- ¿Qué ha pasado?
- ¿Qué está pasando?
- ¿Qué pasará?

Escribe tus ideas:

Ahora ponte por un momento en el lugar de Said. Piensa que harías tú si fueses él.

- “¿Volverías a tu país?
 - ¿Cómo reaccionarías ante esos problemas?
 - ¿Repetirías la experiencia en otro país?...
- ¡Ánimo!



Nota para el profesor. Evaluación

Esta actividad debe de ser dirigida por el profesor para que comprendan el sentido de la búsqueda de la identidad de miles de personas que se sienten desarraigadas y están en un viaje de búsqueda como los personajes de Pirandello.

Podemos recoger la evidencia en una grabación y que la aporten en el portfolio final.

Capítulo 5. La evaluación basada en evidencias.

Entendemos que las actividades presentadas basadas en un aprendizaje por competencias necesitan una evaluación que sea auténtica y real en su proceso de ejecución. Un sistema evaluatorio que nos permita recoger información sobre el proceso del alumno, de su progreso y del producto final.

Este proceso de evaluación implica averiguar qué sabe el alumno y qué es capaz de hacer con ese conocimiento y se fundamenta en que puede demostrar de distintas maneras su conocimiento. Howard Gardner (1993) mantiene que para que una evaluación sea auténtica ha de darse en un contexto, de manera parecida a situaciones laborales, donde el aprendiz ha de demostrar con hechos su capacidad de utilizar destrezas para realizar un trabajo determinado.

Por todo esto, el proceso de enseñanza y aprendizaje pretende favorecer el desarrollo de las inteligencias múltiples para que los alumnos lleguen a ser competentes. La valoración de las distintas actividades que de distintas competencias hemos ofrecido en las actividades desarrolla y se consigue a lo largo de un proceso un progreso que nos permite ser evaluado. Pero, ¿Cuáles son las características concretas de esta evaluación? Monserrat del Pozo (2009) señala las siguientes:

- Es amplia y continua, fuera y dentro del aula.
- Requiere observación diaria y directa de todas las interacciones
- Se ayuda de un intercambio de opiniones con el propio alumno y con otros profesores.
- Necesita anotaciones de tablas de seguimiento, documentación aportada del mismo alumno y documentación recogida del profesor, además de grabaciones de entrevistas con el alumno y con sus padres.
- Con la utilización de unas rúbricas muy claras y concretas, de tal manera que el alumno sabe lo que se le va a pedir y pueda llevar a cabo su aprendizaje.

5.1 El contenido de la evaluación.

De cada materia se evalúa si el alumno ha asumido su contenido, manifestando su capacidad de aplicarlo al desarrollo de las actividades y de resolver problemas en un contexto. Se valora la profundidad de la comprensión y no solo la capacidad de recordar la información, evaluando la comprensión del conocimiento adquirido con otra materia sus otros aspectos de la misma y a la capacidad de transferirlos en una situación real de la vida que era uno de nuestros objetivos principales.

Este tipo de evaluación de aula se realiza de manera formal por medio de las actividades que hemos diseñado previamente y de las que hemos mostrado algunos ejemplos como guía para el docente y el alumno. Se realiza de forma informal desde la observación y el seguimiento de la documentación y desde múltiple perspectivas: la del profesor y la del propio alumno y la de sus compañeros. La evaluación como tal no tiene lugares ni momentos determinados aunque las actividades se ejecutan en un tiempo concreto y distintos lugares. Debe mostrar el progreso del alumno y da al alumno la oportunidad de hacer un seguimiento de su aprendizaje y demostrarlo con evidencias (portfolio, diario...). Las rúbricas y su diseño deben de ser conocido previamente por el alumno desde un nivel de principiante hasta maestría y dominio (rúbricas).

Como hemos elaborado las actividades, la evaluación tiene presente las Inteligencias Múltiples, sabiendo que no todas se han desarrollado de igual modo, tenemos en cuenta las exposiciones, mapas mentales, dibujos, diario entrevistas, grabaciones, informes...Por lo que el sistema de valuación es global y tiene en cuenta diversos aspectos que pueden influir en las actuaciones de los alumnos (factores culturales, lingüísticos, sociales, personales...).

La Dra. Heidi Andrade (2004) aporta la visión de la evaluación mediante rúbricas y distingue entre una evaluación para el aprendizaje y una evaluación cuya finalidad es solo numérica. Veamos un esquema de instrumentos de evaluación que ella plantea:

Desde la evaluación de aprendizaje hasta la evaluación para contabilizar.

1. Autoevaluación.
2. Evaluación entre iguales.
3. Portfolios.
4. Rúbricas
5. Exposiciones
6. Exámenes-Test.

5.2 El portfolio como herramienta de evaluación

Un portfolio consiste en seleccionar los trabajos realizados en un dossier con el objetivo de documentar de un manera reflexiva su proceso y logros de aprendizaje. Es una evaluación motivadora ya que el alumno decide sobre qué materiales concretos debe incluir, juzga y reflexiona sobre ellos. El potencial educativo del portfolio consiste en dotar de sentido del trabajo llevado a cabo, facilitar la comunicación sobre el trabajo realizado, relacionar el aprendizaje con un contexto más amplio que las lecciones enseñadas en clase y promover proceso meta cognitivos. Señala Del Pozo (2009) varios tipos de portfolio desde el portfolio del profesor, el de centro y el del alumno que también pueden ser de muy diversos tipos:

1. El Portfolio de un curso o de una etapa de estudios acabados, que permita al alumno demostrar su progreso y las competencias que ha desarrollado con evidencias de reflexión.
2. El Portfolio de una materia, que el profesor utiliza como parte de su sistema de evaluación para permitir al alumno que demuestre en qué medida ha alcanzado los objetivos, puede ser individual o en grupo.
3. El Portfolio de un proyecto concreto que permite evaluar no solo los resultados finales sino también el proceso. Es la recogida del trabajo individual, la reflexión sobre las actividades, objetivos futuros...

5.3 Los contenidos y estructura del Porfolio

Un Porfolio puede contener documentos muy diversos, diferente para cada alumno, el alumno puede decidir qué evidencias son las que quiere mostrar, además debe presentar documentos explícitos que el profesor ha indicado, por lo que debe contener:

1. *Trabajos elegidos por los propios alumnos que recogen evidencias de sus aprendizajes:*
 - Entradas de diario.
 - Fotos, videos, mapas, tablas, gráficos...
 - Entrevistas
 - Cuestionarios
 - Proyectos, invenciones, diseños, trabajos escritos
 - Soluciones de problemas
 - Experimentos
 - Ejercicios y exámenes
2. *Comentarios formativos* (del profesor, del compañero, miembros comunidad..) y autoevaluación de alumnado. Consiste en evidenciar un análisis riguroso del proceso de aprendizaje realizado a lo largo de la acción formativa
3. *Notas y reflexiones personales. Experiencias personales vinculadas con los distintos temas.*

En cualquier caso, la estructura formal del porfolio es conveniente que siempre se ajuste a la lógica de la materia y a los contenidos establecidos previamente.

1. Los objetivos y el tipo de porfolio (de toso el curso, de tutoría...)
2. Las categorías de evidencias o índice de porfolio.
3. Los contenidos mínimos que debe contener cada categoría
4. Pautas para la reflexión

5. El tiempo que el alumno le tiene que dedicar y si habrá momentos para dedicar en clase al portfolio.
6. La audiencia o destinatarios de la presentación final del portfolio: entrega al profesor, exposición a padres.
7. La organización y almacenamiento de los documentos a lo largo del proceso.
8. La evaluación: los criterios de calidad requeridos y forma de tenerlo en cuenta para la evaluación.

5.4 Planificación de un Portfolio

A Portada

Refleja de manera creativa la naturaleza del trabajo del alumno

B Índice

Títulos de cada elemento y su localización. Ha de reflejar el esquema organizativo del portfolio: cronológico, agrupado por tipos de habilidades o competencias, subjetivo (presentando experiencias del aprendizaje del autor)

C Introducción

Explicación del contexto de aprendizaje y presentación panorámica del tipo de trabajo.

D Los documentos

Evidencias de trabajo que documentan el proceso y los logros del aprendizaje. Cada evidencia ha de incluir al menos el título, la fecha y el comentario de reflexión

E Autoevaluación y reflexión sobre el proceso

F. Objetivos futuros basados en los logros, intereses y progresos.

G. Otros comentarios y evaluaciones

Una vez planificado el Portfolio tiene las siguientes fases: colección de una variedad de documentos del proceso de aprendizaje, selección de evidencias que demuestren el aprendizaje,

reflexión sobre el proceso de aprendizaje a partir de las evidencias (qué es lo que se ha aprendido y qué es lo que se podría mejorar) y, por último, la publicidad, es decir, compartirlo con los compañeros, profesores o familia.

El Porfolio tiene una gran utilidad en la evaluación para los docentes. Con él podemos conocer las dificultades individuales y también las grupales y adaptar el programa al nivel de cada alumno. En las actividades aportadas podemos detectar cuáles son las actividades idóneas para el grupo, implicar y motivar y ajustar las expectativas. Es muy útil para conocer el proceso del alumno y poder intervenir adecuadamente para ayudarlo, el material para el docente es amplio y ofrece una información de calidad para el profesor.

5.5 El diario reflexivo

El diario reflexivo es otra buena herramienta de evaluación. Consiste en aportar un relato secuenciado de la formación, que contiene una descripción, un análisis y una opinión sobre el hecho trabajado. Se trata básicamente de un documento que facilita a reflexión y desarrolla las habilidades escritas. Exige unas condiciones concretas para que el diario sea reflexivo:

- El alumno debe acceder al conocimiento de una forma profesional, personal, comprensiva y significativa, opuesto al aprendizaje memorístico, es decir, el alumno cobra conciencia de lo que ha aprendido
- Favorece las habilidades lingüísticas, que previamente son habilidades de pensamiento.
- El diario permite progresivamente el desarrollo de las comprensiones profundas, como proceso de construcción de significados.
- Lo que se escribe en el diario es reflejo de una conversación con uno mismo y la situación vivida, se trata de un proceso dialéctico, fundamental para el desarrollo y la madurez del alumno.

- El diario proporciona habilidades de pensamiento de orden superior, que además de la cognición, incluyen dimensiones afectivas, lógicas, sociales y actitudinales del pensamiento.
- La periodicidad del diario puede ser libre o guiada, depende de las instrucciones del profesor, si es sobre una materia o una actividad formativa.
- Aportamos un ejemplo de hoja de reflexión:

(Acompaña a cada trabajo elegido)
HOJA DE REFLEXIÓN
NOMBRE Y APELLIDOS
FECHA
MATERIA
TÍTULO
¿Por qué has escogido este trabajo? ¿Cómo lo hiciste? Estrategias y proceso
¿Qué es lo que más te ha costado?
¿Salió como esperabas?
¿Qué crees que muestra este trabajo en ti?
¿De volver a hacerlo qué cambiarías?
¿Qué crees que has aprendido?

5.6 Rúbricas de evaluación

Una rúbrica es un documento que describe distintos niveles de calidad de una tarea para un trabajo relativamente complejo. Su objetivo es dar a los alumnos un *feedback* informativo sobre el desarrollo de su trabajo durante el proceso y una evaluación detallada sobre sus trabajos finales.

Señala Andrade (2004) que las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación de desempeño de los estudiantes que describen las características concretas de un producto o proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento con el fin de clarificar lo que se espera del alumno. Se diseñan de manera que el alumno pueda evaluarse y ser evaluado de forma objetiva y continúa. Permiten al profesor especificar claramente qué espera de él y cuáles son los criterios con los que se va a calificar un objetivo previamente establecido.

Todas las rúbricas tiene dos características en común: una lista de criterios y los grados de calidad con descripciones de mejor a insuficiente. Las rúbricas son una herramienta de evaluación y una herramienta de enseñanza formativa. La autoevaluación llevada a cabo con una rúbrica facilita la metacognición por lo que son entregadas antes de un trabajo o actividad para facilitar ese proceso.

El profesor puede establecer los niveles de calidad. Se recomienda el uso de cuatro niveles para facilitar una información más precisa, se puede utilizar los valores: no; no, pero; si; si, pero. Veamos los pasos para la creación de una rúbrica:

1. Identificar los objetivos del aprendizaje
2. Describir el trabajo o proyecto a realizar.
3. Observar modelos de calidad de un producto final: definir las características que lo convierten en un modelo excelente y definir las características que lo harían un producto defectuoso.

4. Crear los criterios con lluvia de ideas sobre los aspectos importantes, los objetivos de aprendizaje que el alumno ha de demostrar en su trabajo o proyecto.
5. Crear criterios y organizarlos en categorías.
6. Describir las características de cada criterio.

Ejemplo de rúbrica para evaluar la redacción escrita en 3º ESO

Criterios	Niveles								
PRESENTACIÓN	La grafía es clara, la hoja está limpia, márgenes	1	La grafía se entiende, pero hay manchas	0,7	La grafía cuesta entenderse, manchas y tachaduras	La grafía no se entiende, el papel no es limpio	0	1	0
									%

	El texto está bien estructurado en párrafos puntuación, conectores correctos, sin repeticiones y expresión adecuada	3	El texto está dividido en párrafos, pero la puntuación presenta algunos errores. No hay errores, faltan conectores	0,7	El texto no está dividido en párrafos y no se utilizan conectores. Hay algunas repeticiones	1	El texto no está dividido en párrafos, la puntuación es insuficiente, el uso de conectores es pobre o no hay	0	30%
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----	---------------------------------------------------------------------------------------------	---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	-----

CONTENIDO	Se entiende bien el sentido del texto. Es coherente y cumple las instrucciones dadas, es creativo y original	3	Se entiende el sentido general del texto. Cumple las instrucciones dadas. Falta información y no es creativo	2	Cuesta entender el sentido general del texto y no cumple las instrucciones dadas. Falta información y no es creativo ni original	1	No se entiende el sentido general del texto. No cumple las instrucciones dadas, falta información y no es nada creativo	0	30%
ORTOGRAFÍA	Utiliza frases complejas y bien estructuradas. No hay ninguna falta de ortografía grave		La complejidad de las frases es variada. Hay menos de cinco faltas de ortografía		Generalmente solo utiliza frases simples y hay entre 5 y 10 faltas	Solamente usa frases simples y hay más de 10 faltas de ortografía	0,5	20%	

LÉXICO	El vocabulario es rico, variado y adecuado al texto	1	El vocabulario no es rico, pero es adecuado al grado de formalidad		El vocabulario no es muy rico, la adecuación es aceptable		El vocabulario es pobre, el grado de formalidad no es adecuado	0	1
								0	%

Capítulo 6. Conclusiones

Esta tesis doctoral parte de la reflexión crítica y la responsabilidad como docente en el área de Lengua y Literatura. Parte desde la responsabilidad de contribuir a una mejora necesaria en la comprensión lectora e interpretación de los textos literarios en la Educación Secundaria Obligatoria. Este trabajo *El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: convergencia cultural y entornos de aprendizaje participativo en las aulas de Secundaria* recorre un camino que se inicia en los conceptos clave de los pensadores de la Teoría de la Recepción Literaria hasta una propuesta real y práctica, que puede servir de guía para motivar la lectura y la comprensión de los textos en la Etapa de Secundaria. Una propuesta que repasa la pirámide de aprendizaje actual, proyectada desde los estudios más recientes en la investigación del área de Didáctica en el ámbito internacional y nacional y la psicología del desarrollo así como las investigaciones de la cultura de pensamiento para la mejora del aprendizaje.

Con este fin, este trabajo ha puesto el foco en un problema vigente en las aulas de secundaria: los alumnos no leen. Los que leen han leído siempre, pero la mayoría lee poco y lo hace para superar pruebas evaluatorias de lectura, y una buena parte no comprende lo que lee. Los datos en España y en la Comunidad de La Rioja sobre lectura comprensiva son clarificadores a este respecto y encienden las alarmas sobre un problema que pasa por soluciones compartidas, desde el ámbito institucional, familiar y social. Desde luego, desde la coherencia del profesor de Lengua también.

Hemos señalado las causas posibles de este alejamiento en la etapa de la adolescencia: pese a gozar de buena salud las ventas de literatura juvenil e infantil, los jóvenes o adolescentes no encuentran en la lectura y en la tradición literaria un instrumento de mejora personal y vehículo de emoción. Las causas, probablemente, algunos críticos así lo señalan, sería el alejamiento del gusto personal del adolescente por la obra seleccionada por el docente: las obras canónicas que se alejan de sus intereses, el miedo a elegir ciertas lecturas más atrevidas el fracaso

de las actividades de la animación a la lectura desde instituciones gubernamentales, o, como también se ha dicho, el aumento del consumo de plataformas digitales que podrían dinamitar el hábito lector, al menos el del libro de papel.

De esta manera, esta reflexión ha partido de la intención de motivar el placer lector y construir en los aprendices capacidades interpretativas a través de recursos ricos en interpretación y emoción que repercutan en la mejoría de la competencia literaria y de las habilidades lingüísticas. El marco teórico de la ciencia hermenéutica abre una reflexión sobre la importancia de educar la mirada de los alumnos partiendo de una lectura que ponga en contacto el diálogo textual, el aquí y el ahora de los chicos y chicas de las aulas de Secundaria, siguiendo el presupuesto gadameriano de "comprender es interpretar". Una mirada sobre los textos elegidos de lectura de aula que conecta la realidad del alumno con la del texto original, una lectura desde una perspectiva hermenéutica del sentido que se transforma en *praxis* en el uso de las actividades propuestas para que los alumnos entren en diálogo con la transmisión de valores e ideas sobre las que el texto les interpela. Una inagotable lectura de significados en relación a la cultura actual que conecta en ese diálogo continuo entre pasado y presente, una mirada regeneradora y vital. Interpretar es tanto comprender un libro como comprender nuestra identidad cultural, así, la labor docente se dota de unidad en un proceso continuo de humanización y aprendizaje.

Las transformaciones constantes a las que hacíamos referencia en la introducción de estas páginas nos sitúan en un proceso de alteraciones sociales y culturales que hacen del entramado educativo un tapiz complejo y a la vez un motor que activa el cambio en las escuelas que continúa paralelo al cambio social y cultural. La Literatura se muestra en esta concepción vital de trabajo como una inagotable fuente de enseñanza, de interpretación y de mirada proteica como lo es la palabra. La reflexión en defensa de la lectura y la Literatura es esencial y marca un camino ontológico en la defensa de la literatura como parte de un diálogo cultural, un diálogo necesario para comprender el mundo, nuestra realidad personal y cultural, un diálogo del "ser" como "palabra", del "ser" como conversación continua y fusión de significados comunes que

trascienden a lo largo de los siglos y de la tradición literaria. En esta concepción ontológica sobre los textos, sobre la literatura, se sitúa el desarrollo de la competencia literaria como un agente transformador de nuestra realidad y contextos socioculturales.

La realidad del adolescente unida a su desarrollo evolutivo se incardina con su espacio personal y su crecimiento emocional. En muchas ocasiones, el fracaso de la elección de obras para la lectura en el aula por parte de los docentes, se anuncia incluso antes de haberse producido dicha elección. No es el texto elegido, en ocasiones, sino el vehículo y los instrumentos los que son poco indicados para acceder al centro de interés de los alumnos. Las grandes obras literarias transportan en sus palabras un universo de connotaciones actuales y significativas para la vida de los adolescentes, que dejan de ser significativas si pretendemos que las recepcionen como lectores del siglo XVI o XVII. La recepción y su comprensión se sitúan desde los códigos y desde el lenguaje del siglo XXI. El amor, la muerte, la búsqueda, la pérdida, la amistad, el encuentro, el miedo son trascendentes y universales en el tiempo y las culturas, y están atesoradas en la tradición literaria, necesitadas de actualizarse, de re-leerse y cobrar un sentido nuevamente único y generador de ideas.

Las carencias en la lectura comprensiva hacen en muchos casos imposibles trascender y comprender los textos. Los alumnos tienen la sensación de estar ante textos encriptados, difíciles y alejados de su espacio y de su tiempo. Palabras que no tienen significado en sus vidas porque no entienden su trascendencia, porque nos empeñamos en subordinar el sentido del texto al aparato formal, porque coexisten desintegradas las actividades de aula y los ejercicios de los momentos de lectura. Sobre estos puntos fundamentales del fracaso de la comprensión lectora ha incidido esta propuesta. Es necesario gestionar actividades que integren las cuatro habilidades lingüísticas y la hibridación de la Lengua y la Literatura, junto a la presencia de actividades de escritura para ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas que faciliten la adquisición de criterios necesarios para realizar buenos juicios y desenvolverse en emociones complejas.

Esta utilización de los textos como instrumentos de significado vital en el crecimiento personal ha de ser relacionado con actividades de lectura individual, colectiva y atendiendo a gustos muy diversos con lenguajes muy variados y herramientas que pertenezcan a la vida cotidiana en la comunicación adolescente.

El papel que juega el lenguaje en la actividad de la vida de las personas lo convierte en un andamiaje fundamental de distintas situaciones y realidades. Hemos establecido un vínculo entre comprensión de realidad mediante las diferentes manifestaciones lingüísticas: icónica, audiovisual, hablada o escrita, que nos sitúan en el mundo y nos hacen ser y actuar como somos.

Ante estas dificultades se encuentra el profesor de Lengua y Literatura que persigue el disfrute de la competencia literaria desde el aprendizaje en el proceso de enseñanza y la formación del alumno desde la calidad educativa y el bagaje cultural. Las herramientas para la comprensión de los textos son los medios usados para abrir este camino. El aumento de las tecnologías y las redes sociales han construido un entramado de lenguajes complejos y multiformes, convergentes culturales que son la expresión o el canal de recepción y comunicación de muchos de los alumnos. El cine, la fotografía, los videojuegos o las aplicaciones del móvil y las redes sociales forman parte del lenguaje actual del siglo XXI y son el vehículo para llegar a una lectura comprensiva y dinámica de algunos de los fragmentos u obras de la literatura. Pese a este universo digital en el que se mueve la generación de los *millennials* se observan carencias y una necesidad de construir una mejora en la inteligencia emocional de los alumnos. Este trabajo ha pretendido tener en cuenta esta necesidad iniciando cada bloque de actividades con una emoción que subyace en los textos y así prestar atención a la emoción y la trascendencia o inteligencia existencial del ser humano. La búsqueda de la identidad, la muerte, el miedo etc., ponen de manifiesto un mapa emocional que porta intrínsecamente la literatura como canal de expresión de sentimientos y mapa humano.

Las actividades siguen todas un mismo marco estructural. El nombre de la actividad, intentando mantener la originalidad, la emoción a la que se alude en la interpretación del texto y distintas disposiciones en torno a la cultura de pensamiento y sus mecanismos para lograr un aprendizaje más consciente y organizado. El desarrollo de variadas rutinas de pensamiento capacita al alumno para una mejor comprensión y organización mental y estructura cognitiva. Este estudio ha aportado las técnicas más relevantes de rutinas y destrezas que activan el pensamiento favoreciendo el equilibrio de ideas o la profundización de las mismas, así como su comprensión. Un itinerario que recoge estas rutinas mediante unos sencillos organizadores que se integran en la actividad, susceptibles de distintas combinaciones exigidas por la actividad. Una guía para el docente flexible y útil que mejore la comprensión lectora en este marco hermenéutico de sentido cultural. Las dinámicas de cultura de pensamiento pueden ser ejecutadas desde el trabajo individual o en grupo. Así, unido a la reflexión del concepto de la participación envuelto en la sociedad digital, los alumnos demandan tiempo y espacio de trabajo en equipo que potencia la investigación, el diálogo y el debate. La responsabilidad grupal se estructura desde técnicas simples de aprendizaje cooperativo a otras más complejas para estudiar los contenidos de las actividades propuestas. Un aspecto que mantiene la organización de la plantilla es la división de la actividad por dos fichas (generalmente); una primera atendiendo a dinámicas de obtención de información sobre el texto aportado o fragmentos de él, y otra ficha de la misma actividad que se dirige a la interpretación de la información poniéndose en relación con otras obras u otros géneros como el cinematográfico, la pintura o la música para facilitar la comprensión en un contexto cultural y social actual.

Otro punto importante en el desarrollo de las actividades ha sido potenciar el pensamiento crítico y la investigación mediante el uso del Aprendizaje por resolución de problemas. Plantear a los alumnos dinámicas de investigación y creación de soluciones ante los distintos interrogantes que puedan surgir en los trabajos que inciden en el desarrollo de la competencia literaria. Unido al uso del PBL se insertan en algunas de las actividades el

Aprendizaje por Servicio, un interesante método de trabajo que pone de manifiesto aprender realizando un servicio a la comunidad: actividades como la creación de campañas por la igualdad de género, los refugiados y el diario interactivo que recorre la literatura medieval en una encrucijada de sentidos solidarios y de reflexión crítico-literaria.

El conjunto de actividades, por lo tanto, están constituidas por una estructura similar que concreta los métodos y las herramientas más actuales del entramado sociocultural educativo: una emoción, una rutina de pensamiento, las competencias clave y los estándares de aprendizaje, metodologías activas con recursos audiovisuales y la gamificación en el aula. Finalmente se ha valorado la importancia de la evaluación de los procesos mediante el uso del portfolio y las rúbricas como los instrumentos más oportunos para la evaluación de este aprendizaje.

Las obras seleccionadas para cada uno de los cuatro cursos de la ESO facilitan este conjunto de actividades. Comenzamos el primer bloque de actividades con el recorrido por la condición humana de la mano de la obra francesa *El Principito* abriendo un grupo de quince actividades que combinaban la indagación en las características del cuento y la fábula, así como, el amor, la amistad, la relación con los padres, la conducta en clase y los hábitos saludables. El acercamiento a la mitología clásica desde la lectura de mitos como Narciso, Helio o el Coloso de Rodas. Actividades que conectaban el contenido textual de la obra francesa a la interpretación de imágenes simbólicas, secuencias de cortos de animación y series de la actual cultura juvenil como *Juego de Tronos*. Se recogía también la tradición de los textos bíblicos, la formación de palabras y el desarrollo del espíritu y la trascendencia de la inteligencia interpersonal, combinada con la naturalista o la musical. Un conjunto de actividades flexibles y variadas en tiempos y momentos que puedan facilitar al docente la lectura abierta de una obra singular y trascendente en la formación literaria y personal de los niños de 1º de ESO.

El grupo de actividades que constituyen el análisis de la obra de César Mallorquí, *Las lágrimas de Shiva* se abre con un amplio recorrido de ejercicios previos a esta lectura. Con ellas se trabaja la profundización del género cuentístico y la novela de terror como subgénero literario y

se atiende a la educación emocional tratando el miedo y la inseguridad en contexto de dicha narrativa de terror. Los cuentos de Edgar Allan Poe abren un universo de misterio y profundización en la descripción narrativa a través del uso del corto de animación, la imagen y las aplicaciones de *Instagram* o *Vivavideo* para poner en juego las habilidades de creación o *storyboard* de los alumnos. Las leyendas mejicanas y su iconografía, o el cambio adolescente relacionado con la obra maestra *La metamorfosis*, de Kafka, siguen ahondando en la educación en valores y la competencia literaria. El uso de la adjetivación y la descripción creativa se intensifican y exploran con el juego y dinámicas de gamificación usadas en algunas de las actividades para motivar la creatividad y la construcción creativa. La tradición española de *Don Juan Tenorio*, el recitado y las actividades fuera del aula con la intención de activar la curiosidad y la capacidad de investigar motivan la inclusión de varios PBL en las dinámicas de los talleres propuestos. El conocimiento del medio y la competencia lingüística se entrelazan para profundizar en el uso de mapas geográficos unidos al conocimiento del espacio en el que se desarrolla la historia de *Las lágrimas de Shiva*. El tratamiento de los personajes de esta obra pone de manifiesto un acercamiento a la música y a las lecturas de ciencia ficción, así como al estudio del contexto sociopolítico de la España de los años sesenta.

El capítulo tercero ha pretendido acercar a los estudiantes de 3º de ESO a una lectura solidaria y comprometida de *Las coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique. Unas actividades que corren paralelas al camino de desarraigo y pérdida de cientos de personas que sufren el abandono forzoso de sus hogares. El contexto histórico de la literatura medieval y el trabajo con fragmentos seleccionados de *El Cid* son el punto de partida de este éxodo europeo y de aquel destierro. La reflexión sobre la vulnerabilidad se pone en relación con el uso de las tecnologías y el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Será mediante la creación de un diario reflexivo y el uso de un diario interactivo como se lean algunos fragmentos de *El conde Lucanor* que acciona la figura del consejero en este viaje virtual y de consciencia social que brinda la perspectiva interpretativa de sentidos. El recorrido por las actividades de lectura de *Las coplas* ahonda en el

conocimiento de los tópicos literarios y la versificación en relación con otros textos de la literatura española como el paso del tiempo en Cernuda, o, con la reflexión del mismo tópico en el arte y la pintura o la música. La visión del ser humano como hombre en crecimiento y hombre como camino se hace presente en la dinámica del juego de mesa representado en el juego de la oca como itinerario vital, de caídas y obstáculos y de recorrido vital mediante el uso del aprendizaje basado en juegos.

El capítulo cuatro de esta tesis cierra el bloque de actividades. La lectura motivada de la obra teatral *Seis personajes en busca de autor* nos facilitan una reflexión dinámica del ser humano en búsqueda tanto existencial como de una nueva oportunidad. Las actividades hacen hincapié en el tratamiento de las características más importantes del género teatral, así como de los autores más relevantes, poniendo en relación textos actuales y de tradición clásica como *La vida es sueño* que se mezclan en su comprensión con recursos audiovisuales y culturales populares (el rap y el videoclip). Este bloque repasa una serie de textos teatrales en consonancia con la educación en valores y la visibilización del papel de la mujer en la sociedad actual mediante la imagen y los medios de comunicación o la publicidad. Finalizando y cerrando en un eje continuo con la reflexión de los textos en la incidencia de la búsqueda de hogar y la problemática social de la situación de los refugiados en Europa. Una reflexión sobre nuestro papel en Europa a partir de los textos periodísticos y sus subgéneros que activan la comprensión de las tipologías periodísticas con la puesta en práctica de valores ciudadanos y respeto a la dignidad humana, además de la práctica de la descripción literaria y científica, el reconocimiento de las categorías gramaticales y complementos verbales. Un universo de actividades que confluyen en una lectura abierta y una escritura creativa como herramienta para la comprensión lectora.

En definitiva, esta investigación ha tratado de mostrar una reflexión y un conjunto de recursos que recogen y sistematizan las metodologías activas, el aprendizaje significativo y las competencias básicas en relación a las herramientas más actuales. Desde luego, no constituyen una solución, pero, sí abren una ventana a la visualización y la ejecución de procesos

metodológicos que intenten avivar la creatividad y el compromiso social en relación al acto lector. Una propuesta que invita a dinamizar las horas de lectura en el aula, una propuesta realista e innovadora, práctica y útil que facilita la lectura comprensiva. En definitiva, una propuesta que permite ayudar al cumplimiento del objetivo fundamental del desarrollo de la competencia literaria con el que iniciábamos este trabajo: utilizar los textos para construir significados, activar los recursos lingüístico-culturales a través de la recepción literaria para involucrar a los receptores, los alumnos, en el desempeño de la recreación cultural y la implicación social como sujetos transformadores de la realidad.

Bibliografía

A

- ABELLÓ, L. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- AGGER, B. (2004). *The virtual self*. Malden MA: Blachwell.
- AGUILAR, A.R. (2000). *Crear vínculos con el corazón*. Madrid. Letras 32.
- AITMÁTOV, C. (1983). *El primer maestro*. Salamanca: Lóguez.
- ALBANELL, P. (2002). *Contagiar. Hablemos de leer*. Salamanca: Anaya, 11- 19.
- ALDAPE, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente*. Demanda de la aldea global. Siglo XXI. Libros
- ALDERSON, B. (1990). The irrelevance of Children to the Children's Book Reviewer. En P. Hunt (1990) *Children's Literature*. London-New York, Routledge & Kegan Paul.
- ALONSO, F. (2002). *El más grande de los tesoros. Hablemos de leer*. Salamanca: Anaya, 21-30.
- ALSINA, P., DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A. e IBARRETXE, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó. ANECA (Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación). Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, volumen I.
- ALVERMANN, D.E. et al. (1990). *Discutir para comprender*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- ANTHONY, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-57.
- APARICI, R. (1996). *La Revolución de los Medios Audiovisuales: Educación y Nuevas Tecnologías 2ª edición*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- APEL, K. O., HABERMAS, J., GADAMER, H. G., y otros (1971). *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- APPLEBEE, A. (1978). *The child's concept of story*. The University Chicago Press.
- APPLEBY, J., LYNN, H. y JACOB, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.

ARCINIEGAS, E., FAUSTINO, C. C., y MATA LLANA, S. (2005). La literatura y la enseñanza de lenguas. *Poligramas*, 22, 139-154.

ARENDT, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

ARMELLINI, G. (1987): *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*. Bologna: Zanichelli.

B

BALAGUER, J. M^a. (1996). L'ensenyament de la literatura o la literatura a l'ensenyament. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 10, 13-21.

BALAGUER, V. (2002). *La interpretación de la narración: la teoría de Paul Ricœur*. Pamplona: Eunsa. Vervuert.

BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

BANÚS, E. (1996). *Untersuchungen zur Rezeption Johann Gottfried Herders in der Komparatistik: Ein Beitrag zur Fachgeschichte*. Bern: Lang.

BANÚS, E. y GALVÁN, L. (2000). De cómo Mío Cid viajó a Alemania y volvió a España. La recepción de una recepción. *La Corónica* 28.2, 21-49.

— (2001). *La recepción del humor de Tirso de Molina: prejuicios y autoridades*. En Actas del V Coloquio Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (Münster 1999), Ch. Strosetzki (ed.), 161- 175. Madrid: Iberoamericana – Frankfurt a. M.:

BAQUEDANO, L. (1987). *Fantasmas de día*. Madrid: SM.

BARDOVI-HARLIG, K. (1995). A Narrative Perspective on The Development of The

- Tense/Aspect System in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(2), 263-291.
- BARKER, R. y ESCARPIT, R. (1974). *El deseo de leer*. Barcelona: Península.
- BARON, N. S. (2008). *Always on: language in an online and mobile world*. Oxford- New York: Oxford University Press.
- BARRENA, P. (2007). “¿Qué lector queremos hacer?”. *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro Iberoamericano*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 107-115.
- BARRIENTOS, C. (1996) Claus per a una didàctica de la poesia. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 10, 23-41.
- BARRIOS, E. (2010). *La educación bilingüe en Andalucía: análisis, experiencias y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BATTILANA, C. y SETTON, Y. (1997). *La experiencia poética: lectura y escritura en la escuela*. En C. Battilana y G. Bombini (eds.) *Voces de un campo problemático*. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. La Plata, Argentina, 333-340.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Gedisa.
- (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. *Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- BENASAYAG, M., y SCHMIDT, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BENJAMIN, W. (1988). *El origen del drama barroco alemán*. Madrid: Taurus. Benjamin, W. (2005):

- Libro de los pasajes. Madrid: Akal.
- BENTON, M y FOX, G. 1985) *Teaching literature nine to fourteen*. London, Oxford University Press, 1992.
- (1992): *Teaching Literature Nine to Fourteen*. London: Oxford University Press;
- BERGER, P., y LUCKSMAN, T. (1986). *La construcción social de la vida*. Buenos Aires: Martínez de Murguía.
- BERMÚDEZ, M^a. y NÚÑEZ, M^a. P. (Eds.) (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- BERNARDINIS, A.M. (1991) Théorie de l'éducation ET littérature de jeunesse. En J. Perrot (dir.), *Culture, texte et jeune lecteur*. Nancy, Presses Universitaires, 271-278.
- BERWICK, R. (1989). Needs assessment in Language Programming: from Theory to Practice. En Johnson, R. K. (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press, 48-62.
- BETTETINI, G. F., y COLOMBO, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- BESORA, R.; M. FLUVIÀ (1986). *Del plaer de llegir al joc d'escriure*. Barcelona: Eumo.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1981). *On learning to read. The child's fascination with meaning*. New York, Knopf (Trad. cast. Aprender a leer. Barcelona, Crítica, 1982.)
- BETTI, E. (1980). Hermeneutics as the General Methodology of the Geisteswissenschaften. En *Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*, J. Bleicher (ed.), 51-94. London: Routledge & Kegan Paul.

- BEZARD, J. (1911). De la méthode littéraire. Journal d'un professeur dans une classe de première. Citado por M. Jey (1996), *La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle)* en France de 1880 à 1925. Paris, Université de la Sorbonne nouvelle.
- BLEICHER, J. (1980). *Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BIRKERTS, S. (1999). *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza.
- BLANCO, A. (2004). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- BLECUA, A. (1975). *La poesía del siglo XV*. Madrid. La Muralla.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Gran Bretaña: Compton Printing Ltd. Blumenberg, H.
- BOMBINI, G. (1997). *Sujetos, literatura y curriculum*. En C. Battilana y G. Bombini (eds.) Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura.
- BONCKART, J-P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. En F. J. Cantero et al. (ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, Universitat de Barcelona-SEDLL, 13-23.
- BOURDIEU, P. (1977). *La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques*. Actes de la recherche en sciences sociales, 13.
- (1988). *La distinción*. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
- (1995). *Las reglas del arte*. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama.
- (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama. Bourdieu, P. (2002). La dominación masculina.

- Barcelona: Anagrama. Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- BRANCO VIDA BUSTAMANTE, SILVIA (1998): Internet y medios tecnológicos: el ser humano en busca del mensaje. Revista *Diálogos de la Comunicación*. Agosto, 1998.
- BRETSCHNEIDER, JOACHIM (1999): El secreto de Nabada. *Investigación y Ciencia* Edición española de Scientific American. Agosto, 1999.
- BRITTON, J.N. (1977a). The role of fantasy. En M. Meek, A. Warlow y G. Barton (eds): *The cool Web. The pattern of children's reading*. London: The Bodley Head, 40-48
- (1977b): *Response to Literature*. En M. MEEK *et al.*: *op. cit.* 106.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Harvard University Press (Trad. cast. Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia. Madrid, Gedisa, 1988.)
- BRUNS, G. L. (1992). *Hermeneutics Ancient & Modern*. New Haven - London: Yale University Press.
- BUICK, JOANNA Y JEVTIC, ZORAN (1995): *Cibespacio para principiantes*. Era Naciente SRL. Buenos Aires. Argentina.
- BUTLER, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- C
- CABOT, C. (2000). *The effects of the World Wide Web on reading and writing skills in a Spanish cultural studies course*. *ReCALL*, 12(1), 63-72.
- CAIRNEY, T.H. (1990a). *Teaching reading comprehension. Meaning makers at work*. Open University

- Press (Trad. cast. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid, Morata, 1992.)
- CALDERÓN de la BARCA, P. (2004). *La vida es sueño*. Madrid: Cátedra.
- CÁMARA, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Madrid: Hesperia.
- CAMPS, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura* 2, 7-20.
- CANALE, M., y SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- CARBALLEIRA, P. (2006). *Smara*. Sevilla: Kalandraka.
- CARRIÈRE, J. C. (2006). *Fragilidad*. Barcelona: Península.
- CARUTH, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- CASARAVILLA, A. (s.d.). An Interdisciplinary Experience to improve the competences in English Communication in the UPM. Recuperado de: https://www.edificacion.upm.es/innovacion/isi/Comunicacion_INECE09-4.pdf
- CASAS, L.; CENTELLAS, J. (1988). *Jo lleixo. Una experiència de biblioteca d'aula a Cicle Mitjà d'EGB*. Barcelona: Pirene.
- CASSANY, E. (1995) El espacio abierto de la educación literaria. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 39.
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CASSIRER, E. (1984). *La filosofía de las formas simbólicas*. México: FCE, 3 vols.

- CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- CASTELLS, MANUEL (1997). *De information age. Economy, society and culture*. Volumen II: The power of identity. Cambridge, MA: Blackwell.
- (1997): *La era de la Información*. Volumen III: Fin de Milenio. Alianza Editorial. Madrid.
- CEBRIÁN, JUAN LUIS (1998): *La Red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- CENOZ, J. (2010). El inglés como lengua de instrucción en la Universidad: nuevas tecnologías y multimodalidad. *Ikastaria*, 17, 25-38. Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 23 de abril de 2017, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- CERDÁ, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá (Colombia): Aula abierta.
- CERRILLO, P. (2004). Promoción y animación a la lectura. En López, A., y Encabo, E. (Coord.). *Didáctica de la literatura: el cuento la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- (2007a). *Leer en el siglo XXI: libros, lectores y mediadores*. Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro Iberoamericano. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 163-176.
- (2007b). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona. Octaedro.
- CERVERA, J. (1995). *El alcaldillo y sus colegas*. Barcelona: Edebé.

- CESARINI, R.; FEDERICIS DE, L. (1988). La ricerca letteraria e la contemporaneità. En: (1979-1988): *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*. Torino: Loescher.
- CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CHANDLER (1977) Citado por N. Tucker (1981). *The child and the book: a psychological and literary exploration*. Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. cast. El niño y el libro. México, F.C.E.)
- CHARTIER, R. (20021.a-1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, A.M. y HÉBRARD, J. (1994) *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris, BPI-Centre Georges Pompidou (Trad. cast. Discursos sobre la lectura, 1880-1980). Barcelona, Gedisa.
- CHECA, M. (2010). *Discursos audiovisuales en las aulas: Cine, videojuegos y machinimia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá. Madrid.
- CHÉVREL, Y. (1980). *L'étude de l'opinion en histoire littéraire: le dilemme quantitatif / qualitatif*. En Literary Communication and Reception: Proceedings of the IX th Congress of the International Comparative Literature Association, Z. Konstatinovic, M. Naumann y H. R. Jauss (eds.), vol. 2: 129-33. Innsbruck: Universität.
- CHICHARRO, A. (1987). *Literatura y saber*. Sevilla: Alfar.
- (2006a). *Sociología de la recepción literaria y de la lectura (Aspectos introductorios)*. En Aullón de Haro, P., y Abascal, M^a D. (Eds.), Teoría de la lectura. Analecta Malacitana, Anejo lxi.

- (2006b). El corazón periférico: sobre el estudio de sobre literatura y sociedad. Granada: Universidad.
- Chomsky, N. (1959). *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour*. *Language*, 35(1), 26-58.
- COLOMBO, A. (1985): Storia della letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma. En Colombo, A.; Sommadossi, C.: *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione letteraria*. Milán. Mondadori.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 4, 8-22.
- (1996). *La evolución de la enseñanza literaria*. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.
- (1997a) L'heroi medieval: un projecte de literatura europea. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 14, 47-59.
- (1997b) La didáctica de la literatura. En *AAVV, La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria*. Barcelona, Horsori.
- (1997c): *La era de la Información*. Volumen III: Fin de Milenio.
- (1997d). *Cómo enseñan a leer los libros infantiles*. En F.J. Cantero et al. (ed). *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona-SDELL, 203-208.
- (1998a) *La formació del lector literari*. Barcelona: Barçanova (Trad. cast. La formación del lector

- literario. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.)
- (1998b): *La poesia com a expressió de sentiments*. En A. Camps y T. Colomer (coords.), *Didáctica de la lengua i la literatura a l'etapa secundària*. Barcelona: Horsori.
- (1998c): *La formación del lector literario*. Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2007). *Tendencias actuales de la intervención en la formación de lectores*. Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro Iberoamericano. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Trad. esp. del Instituto Cervantes, 2002, Madrid: MEC-ANAYA).
- CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid. Publicaciones Consejería de Educación. Recuperado el 1 de julio de: http://www.fapaginerdelosrios.org/documentacion/informe_programas_bilingues.pdf
- CORDER, S. P. (1967). *The Significance of Learner's Errors*. IRAL, 4, 161- 170.
- CORDÓN, J.A. (2006). *Los circuitos de compra y lectura de libros y otros aspectos de recepción actual en Europa*. En Aullón de Haro, P., y Abascal, M^a D. (Eds.), *Teoría de la lectura*. Analecta Malacitana, Anejo lxi, 101-126.
- COROMINAS, AGUSTÍ (1994): *La Comunicación Audiovisual y su integración en el currículum*. GRAO editorial. Icc. Barcelona.BI
- CORTÉS GÓMEZ, S.; GARCÍA PERNÍA, M.R.; LACASA, P. (2012). *Videojuegos y redes sociales. El proceso de identidad en Los Sims 3*. RED, Revista de Educación a Distancia.

Número 33. Número monográfico dedicado a videojuego y aprendizaje. 15 de octubre de 2012. Recuperado el 3 de mayo de 2017, de <http://www.um.es/ead/red/33/>

CORREA, E. y LÁZARO, F. (1957). *Como se comenta un texto literario*. Salamanca: Anaya, o ed. Madrid: Cátedra, 1974.

CRYSTAL, D. (2002). *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.

CUBELLS, F. (1993). *Prólogo*. En Sarto, M., *La animación a la lectura*. Madrid: SM.

CUESTA ABAD, J. M. (1991). *Teoría hermenéutica y literatura (el sujeto del texto)*. Madrid: Visor.

— (1997). *Las formas del sentido: estudios de poética y hermenéutica*. Madrid: Ediciones UAM.

D

DAFOUZ, E., y GUERRINI, M. (Eds.) (2009). *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid: Santillana.

DAHL, R. (1990). *Charlie y la fábrica de chocolate*. Madrid: Alfaguara.

— (1990b) *Matilda*. Madrid: Alfaguara.

DAUNAY, B. (1997). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. *Pratiques*, 95, 97-124.

DEKEYSER, R. (1997). Beyond Explicit Rule Learning: Automatizing Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 195-221.

— (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En Doughty, C., y Williams, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-63.

DELGADO, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación

- Secundaria, en Revista OCNOS no 3, 2007, p. 39-53. ISSN 1885-446X.
- DEL MORAL, C. (2008). *Una actividad para trabajar la progresión textual en clase de ELE*. En Sánchez, R. (Ed.), *Lecciones azules*. Madrid: Visor.
- (2010). *Enseñanza-aprendizaje del léxico en el contexto escolar: un programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- (2012). *Bases teóricas y propuestas didácticas para el desarrollo del repertorio léxico en la enseñanza del español como segunda lengua*. *Textos*, 59, 99-110. Barcelona: Graó.
- DEL POZO, M. (2005). *Una experiencia a compartir. Las inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat*. Badalona: Ediciones Tekman Books.
- (2009). *Aprendizaje inteligente. Educación Secundaria en el Colegio Montserrat*. Badalona: Ediciones Tekman Books.
- DEL PULGAR, H. (1954). *Claros barones de Castilla*. Madrid: Espasa-Calpe.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4 Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- DERRIDA, J. (1989). *Escritura y diferencia*. Barcelona: Anthropos, p. 400.
- DOMECH, C., MARTÍN, N. y DELGADO, M^a. C. (1994). *Animación a la lectura: ¿Cuántos cuentos cuentas tú?*. Madrid: Popular.
- DOMÍNGUEZ, A. (2006). *El fundamento hermenéutico de la lectura*. En Aullón de Haro, P., y Abascal, M. ^a D. (Eds.), *Teoría de la lectura*. *Analecta Malacitana*, Anejo lxi, 127-231.
- DUQUE, F. (2002). *En torno al humanismo*. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk. Madrid: Tecnos.

E

- EBERLE, B. (1996). *Scamper on. Creative games and activities for imagination development*. EE.UU.: Sourcebooks, inc.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- EHRISMANN, O. (1975). *Das Nibelungenlied in Deutschland: Studien zur Rezeption des Nibelungenliedes von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zum ersten Weltkrieg*. Munich: Fink.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. Ellis, R.
- (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113.
- (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ENDE, M. (1995). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
- ESCARPIT, R. (1970). *Le littéraire et le social. Eléments pour une sociologie de la littérature*. Paris: Flammarion.
- (1981): *La literatura infantil y juvenil en Europa*. México: FCE, 122-123).
- ESCOLAR, H. (1983). *Lectura y política bibliotecaria*. En Lázaro Carreter, F. (Coord.): *La cultura del libro*. Madrid: Pirámide-Fundación Sánchez Ruipérez.
- ESCRIVÁ, R. y FERRER, M. (1994). Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 1, 75-83.
- ESCUADERO, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 1-

32. Recuperado el 3 de mayo de 2017, de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos_n7/articulo_referencia.pdf

ESPARZA, J. J. (2001). *Informe sobre la televisión. El invento del maligno*. Madrid: Criterio libros.

EZPELETA, F. (2010). La escuela en la última literatura infantil y juvenil. *AILIJ Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 8, 7-28.

F

FABBRI, P. (2000). *El giro semiótico*. Buenos Aires: Gedisa.

FADER, D. N. (1969): *Hooked on books*. Pergamon, citado en M. BENTON; G. FOX (1985): *Teaching Literature Nine to Fourteen*. London: Oxford University Press, 1992.

FARIÑA, F., ARCE, R., SEIJO, D. y REAL, S. (2004). *¿Es posible establecer un perfil psicológico universal que anticipe desajustes en la integración con las nuevas tecnologías?*. En Cuevas, M., Díaz, F., Fuentes, A. y Pareja, J. (Coords.), *Atención a la Diversidad y Calidad Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 443-453.

FEDERICIS DE, L. (1985): *11 dibattito sull'insegnamento di letteratura*. En Colombo, A.; Sommadossi, C.: *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione letteraria*. Milán: Mondadori.

FERNÁNDEZ, A. (2002). *Como quien bebe agua. Hablemos de leer*. Salamanca: Anaya, 77-88.

— (2009). *Luna de Senegal*. Madrid: Anaya.

FERNÁNDEZ, J. (2002). *¡E/LE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ, V. (2008). El año del Cid y otros fantásticos. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*

2008, 29-38.

FERRES, J. (2011). *La transformación del paisaje comunicativo*. Lenguaje y textos, 34, 9-16.

FIGAL, G. (2002) The doing of the thing Itself: Gadamer's Hermeneutic Ontology of Language. In Robert J. Dostal (ed.), *The Cambridge Companion to Gadamer*. Cambridge University Press.

FLAMARIQUE, L. (2002). Reflexiones sobre la naturaleza filosófica de la hermenéutica. *Thémata: Revista de filosofía* 28, 215-33.

FLORES, E. (2007). ¿Cómo evaluar los niveles de comprensión lectora?. Recuperado el 3 de mayo 2017, de: <http://www.educared.edu.pe>

FOUCAULT, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

— (1999): *¿Qué es un autor?*. Entre filosofía y literatura. Barcelona: Paidós, 329-360.

FREIXAS, L. (2007). *Adolescencia en Barcelona hacia 1970*. Barcelona: Destino.

FROMAN, W. J. (1991). *L'Écriture and Philosophical Hermeneutics*. En *Gadamer and Hermeneutics*, H. J. Silverman (ed.), 136-148. New York – London: Routledge.

FUNKE, C. (2004). *Corazón de tinta*. Madrid: Siruela.

— (2007). *Sangre de tinta*. Madrid: Siruela.

— (2008). *Muerte de tinta*. Madrid: Siruela.

— (2013). *Reckless*. Sombras vivas. Madrid: Siruela.

G

- GADAMER, H. G. (1977). *Wahrheit und Methode*. Tübinga: J.C.B. Mohr, 1975 (versión castellana Verdad y Método, trad. Ana Aparicio-Rafael de Agapito, Salamanca: Sígueme.
- (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- (1985). *La inversión mito-poética en las Elegías de Duino, de Rilke*. En *Métodos de estudio de la obra literaria*, J. M. Díez Borque (coord.), 445-461. Madrid: Taurus.
- (1986). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Gesammelte Werke, 1). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- (1991). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.
- (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- (1993a). *Ästhetik und Poetik I: Kunst als Aussage*. Gesammelte Werke. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- (1993b). *Ästhetik und Poetik II: Hermeneutik im Vollzug*. Gesammelte Werke, 9. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- (1993c). *Ästhetik und Poetik I*. Tübinga: Mohr Band 8, 1993 (versión castellana parcial Arte y verdad de la palabra, trad. José Zúñiga García. Barcelona: Paidós, 1998).
- (1997). *Texto e interpretación*. En *Hermenéutica*, J. Domínguez Caparrós (ed.), 77-114. Madrid: Arco/Libros.
- (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- GALVÁN, L. (2001). *El «Poema del Cid» en España, 1779-1936: recepción, mediación, historia de la filología*. Pamplona: Eunsa.

- y BANÚS, E. (1999). «Seco y latoso» – «Viejo y venerable»: El Poema del Cid a principios del siglo XX o del cambio en la apreciación de la literatura». *Rilce* 15, 115-40.
- y GRONDIN, J. (2006) Looking back with Gadamer over his writings and their effective history (1996). *Theory, Culture y Society* 23/1 (2006): 85-100.
- GALEANO, E. (2002). *Mitos de Memoria del fuego*. Madrid: Anaya.
- GALLEGO, L. (2004a). *Fenris, el elfo*. Madrid: SM.
- (2004b). *Memorias de Idhún I: La Resistencia*. Madrid: SM
- (2005). *Memorias de Idhún II: Triada*. Madrid: SM
- (2006). *Memorias de Idhún III: Panteón*. Madrid: SM
- (2007a). *La emperatriz de los Eféros*. Madrid: Alfaguara.
- (2007b). *Crónicas de la torre*. Madrid: SM.
- (2008). *Dos velas para el diablo*. Madrid: SM.
- (2011). *Donde los árboles cantan*. Madrid: SM.
- (2013). *El libro de los portales*. Barcelona: Planeta.
- GALLEGO, D., y GÁTICA, N. (2010). *La Pizarra Digital. Una ventana al mundo desde las aulas*. Madrid: Ed. MAD, Eduforma.
- GALVÁN MORENO, L. (1987). *El lector como instancia de una nueva historia de la literatura*. En *Estética de la recepción*, J. A. Mayoral (ed.), 59-85. Madrid: Arco/Libros.
- (1989). *La Ifigenia de Goethe y la de Racine. Con un epílogo sobre el carácter parcial de la estética de la recepción*. En *Estética de la recepción*, R. Warning (ed.), 217-50. Madrid: Visor.

- (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- GARCÍA, N. (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA, G. (2004). *La literatura infantil y juvenil como marco de referencia a la animación a la lectura*. En López, A., y Encabo, E. (Coord.), *Didáctica de la literatura: el cuento la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA, J. (2005). *Only connect/construyendo el puente: libros infantiles e interculturalidad dentro de la iniciativa e-learning de la Unión Europea*. En VV. AA. (Eds.), *Leer de nuevo. Leer lo nuevo*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 153-159.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GEBER, B.A. (ed.) (1977). *Piaget and knowing*. London, Routledge.
- GEE, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- (2010). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- GELABERT, M^a. J. y MARTINELL, E. (1988). Aprender una lengua es también aprender sus gestos. En *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*. Madrid, 297-305. Recuperado el 1 de mayo de 2017, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0445.pdf
- GELABERT, M^a. J., HERRERA, M., MARTINELL, E., y MARTINELL, F. (1988). *Niveles umbral, intermedio y avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid: SGEL.

- GENETTE, G. (1962, 1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GERVAIS, B. (2002). Naviguer entre le texte et l'écran. Penser la lecture à l'ère de l'hypertextualité. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/21/PDF/sic_00000291.pdf
- GILMAN, S. (1959). Tres retratos de la muerte en las coplas de Jorge Manrique. *Nueva Revista Filología Hispánica*, XIII. México: El Colegio de México.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos, en IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 29-52.
- GINZBURG, C. (1979). *Spie. Radici di un paradigma indiziario*. En A. Gargani (Ed.), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra spare e attività umane. Giorni di scuola. Pagine di diario di chi ci crede ancora* (2011). Comps. Tullio de Mauro y Dario Ianes. Trento: Erickson.
- GOLDGEWICHT, R. (Director) (2013). *Gameplay*. [Documental]. Berkeley, CA: Lux Digital Pictures
- GOLDIN, D. (2007). *Continuidades y discontinuidades: tentativas para comprender procesualmente la formación de usuarios de la cultura escrita*. Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro Iberoamericano. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 94-106.
- GOLDMANN, L. (1965). *Pour une sociologie du roman*. Paris: Gallimard.
- GÓMEZ, A. (1990). *Apareció en mi ventana*. Madrid: SM.
- (1990). *Libro psicológico. Relato intrapsíquico. Superación de problemas*, en varios autores. *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana* Madrid: Asociación

Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 72-77.

GÓMEZ, I. (2007). *Tránsitos de la lectura en tiempos de incertidumbre*. En Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro Iberoamericano. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 40-79.

GÓMEZ, E. (1996). *Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión*. En Cerrillo, P., y García Padrino, J. (Eds.), Hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 71-84.

GONZÁLEZ, L. (1993). La literatura en la enseñanza obligatoria. *Aula de innovación educativa*, (14), 15-21.

GONZÁLEZ, M^a. P., y MARTÍNEZ, E. M^a. (2009). *Programación por competencias en la Educación Primaria: el primer ciclo de la etapa*. En Actas do X Congreso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

GREISCH, J. (2001). *El cogito herido*, trad. Gerardo Losada. Buenos Aires: UNSAM.

GRONDIN, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.

— (2005). *La fusion des horizons*. La version gadamérienne de l'adéquation rei et intellectus. *Archives de philosophie* 68: 401-418.

GROSZ, E. (2004). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism (Theories of representation and difference)*. Bloomington: Indiana University Press.

GUARDINI, R. (1966). *Rainer Maria Rilkes Deutung des Daseins: Eine Interpretation der Duineser Elegien*. Mainz: Matthias Grünewald – Paderborn: Ferdinand Schöningh.

GUERRERO, L. (2008). La neo-subversión en la LIJ: ecos de la posmodernidad. *Ocnos. Revista de*

Estudios sobre Lectura, 4, 35-56.

GUTIÉRREZ, C. M. (1999). Cervantes, un proyecto de modernidad para el Fin de Siglo (1880-1905). *Cervantes* 10, 113-24.

GUTIÉRREZ, A. (2000). Educación multimedia: Nuevos textos, nuevos contextos. *Revista: Tabanque. Monográfico dedicado a la educación y medios en el siglo XXI*. N° 14, 75-90.

H

HAAS DYSON, A. (1989). Once upon a time reconsidered: the development dialectic between function and form. *Technical Report*, 36, July.

HADOT, P. (2007). *Wittgenstein y los límites del lenguaje*. Valencia: Pre-Textos.

HAMERA, J. (2011). Performance ethnography. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 317-330). Thousand Oaks, Calif.; London: Sage Publications.

HAMMERSLEY, M., & ATKINSON, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. Canada, USA: Routledge.

HARDY, B. (1977): Towards a poetics of fiction: an approach through narrative. En: M. MEEK et al. (ed.): *The Cool Web: The Pattern of Children's reading*. Londres: Macmillan, 12-24.

HAZARD, P. (1982). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud.

HEIDEGGER, M. (1951). *El ser y el tiempo*. México – Buenos Aires: FCE.

— (1976). *Sein und Zeit*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.

— (1997). *Sein und Zeit*. Max Niemayer: Tubinga, 1963 (versión castellana *Ser y Tiempo*, trad. Jorge Rivera, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- HEILBRUN, C.G. (1988). *Writing a woman's life*. Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa et al. (1995), *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- HENRIQUES DE VILHEGAS, D. (1672). *Leer sin libro. Direcciones acertadas para el gobierno ético, económico y político. Dirigido al Señor Príncipe don Pedro el Felice*. Lisboa: Imprenta de Antônio Craesbeeck de Mello.
- HERNADI, P. (1987). *Literary Interpretation and the Rhetoric of the Human Sciences*. En *The Rhetoric of the Human Sciences*, J. S. Nelson, A. Megill y D. N. McCloskey (eds.), 263-75. Madison: The University of Wisconsin Press.
- HERNÁNDEZ, A. (2007). La lectura extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil. En *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 1-34. Recuperado el 4 de mayo de 2017, de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.
- HERNANDO, A. (2013). *La revolución de las escuelas 21. ¿Qué tiene en común y cómo convertirse en una?* Madrid: Escuela21.org.2013.
- HOGGART, R. (1973). *La culture du pauvre*. París: Minuit.
- HOLLAND, N. (1968). *The dynamics of literary response*. New York: Oxford University Press.
- (1975). *Five readers reading*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- HOY, D. C. (1982). *The Critical Circle: Literature, History and Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- HUIZINGA, J. (1979). *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza Universal. pág. 153.

INCIARTE, F. (1986) *Hermenéutica y sistemas filosóficos*. En *Biblia y hermenéutica: VII simposio internacional de teología de la Universidad de Navarra*, J. M. Casciaro, G. Aranda, J. Chapa y J. M. Zumaquero (eds.), 89-101. Pamplona: Eunsa.

ISER, W. (1987a). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus, p. 177. Fragmento “Las moradas”, Norah Borges “hoy” (140-141).

— (1987b). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

— (2005): *Rutas de la interpretación*. México: FCE. (Breviarios, 545).

J

JAFFE, C. (2003). *Excavations: History and the Woman Reader in the Work of Carmen Martín Gaité*. En Glenn, K. M., y Rolón, L. (Eds.), *Carmen Martín Gaité: Cuento de Nunca Acabar / Never-ending Story*. Boulder, Colorado: Society of Spanish and Spanish-American Studies, 214-231.

JANER, G. (1982): *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Barcelona: CEAC

JÁUREGUI, K., et al. (2008). *Distant intercultural communication through video- web communication tools: preliminary results after four years of experience*. En Colpaert (Ed.), *Practice-Based & Practice-Oriented CALL Research. Proceedings of the XIIIth International CALL (Computer Assisted Language Learning) Research Conference 2008*. LINGUAPOLIS, Institute for Language and Communication at the University of Antwerp (Belgium). 23-26.

JAUSS, H. R. (1977). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Munich: Fink.

— (1981). *Zur Abgrenzung und Bestimmung einer literarischen Hermeneutik*. En *Poetik und Hermeneutik. Arbeitsergebnisse einer Forschungsgruppe IX: Text und Applikation*. M. Fuhrmann, H. R. Jauss y W. Pannenberg (eds.), 459-81. Munich: Fink.

— (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

JAY, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid: Akal.

JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

JENKINS, H., CLINTON, K., PURUSHOTMA, R., ROBINSON, A. J., & WEIGEL, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. MacArthur Foundation. Cambridge, MA: The MIT Press.

JENKINSON, A. J. (1940): *What do Boys and Girls Read?*. London: Methuen.

JIMÉNEZ, J. R. (2014) *Platero y yo*. Madrid: Anaya

JIMÉNEZ, M^a. Á. (2009). *La lectura extensiva en lengua extranjera*. En Rico, A. M.; Jiménez, M. Á.; Molina, M. J.; Rienda, J., y Ramos, A. M. (Eds.), *Ámbitos para la dinamización de la lectura*. Granada: GEU, 117-119.

JOHNSON, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell. Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

JUAN, O. (2001). *La red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía.

K

KAGAN, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

KIERKEGARD, S. (1975). *In vino veritas. La repetición*. Barcelona: Guadarrama. Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice

Hall International.

KNOBEL, M., & LANKSHEAR, C. (Eds.). (2010). *DYC Media: Creating, sharing and learning with new technologies* (Vol. 44). New York: Peter Lang Publishing.

KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

— (1992). Another Educator Comments. *TESOL Quarterly*, 26(2), 409-411.

KUSCH, M. (1989). *Language as calculus vs. language as universal medium: A study in Husserl, Heidegger and Gadamer*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

L

LABORDA, X. (2005). Tecnologías, redes y comunicación interpersonal. Efectos en las formas de la comunicación digital. *Anales de documentación*, 8, 101-116.

LACASA, P. (2002). *Medios de comunicación, tecnología y multiculturalidad*. En Pardo de León, P., y Méndez Cevallos, R., *Psicología de la Educación Multicultural*. Madrid: UNED.

— (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

LACASA, P., & REINA, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria*. Madrid: MEC-CIDE.

LACAU, M.H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1978.

LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. (2011). *Literacies: social, cultural, and historical perspectives*. New York: Peter Lang.

LALANA, F. (2000). *Sigismundo y compañía*. Madrid: Everest.

LANSON, G. (1894). *L'étude des auteurs français dans les classes de lettres*.

Revue universitaire (2).

LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de «falsos lectores». *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 1.

LARSEN-FREEMAN, D. (2009). *Teaching and Testing Grammar*. En Long, M. H., y Doughty, C. (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 518-542.

LASAGABASTER, D., y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

LEMKE, J. L. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. . In D.

LEWIS, C. S. (2000a). *La abolición del hombre. Reflexiones sobre la educación*. Barcelona: Andrés Bello.

— (2000b). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba.

— (2006). *Las crónicas de Narnia*. Barcelona: Planeta, 7 vols.

— (2007). *Regreso a Narnia. El rescate del príncipe Caspian*. Barcelona: Planeta.

LIGHFOOT, M. y MARTIN, N. (eds.) (1988). *The word for teaching is learning. Essays for James Britton*. London: Heinemann.

LIONNI, L. (2005). *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Sevilla: Kalandraka. (1.a edición, ingl., 1991).

LLEDÓ, E. (1994) *La voz de la lectura*. CLIJ. Cuadernos de Literatura infantil y juvenil, 63, 7-16.

— (1997). *Literatura y crítica filosófica*. En *Hermenéutica*, J. Domínguez Caparrós (ed.), 21-57. Madrid: Arco Libros.

LLUCH, G., y CHAPARRO, J. (2007). La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una

- investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA. *Ocnos*, 3, 103-119.
- LÓPEZ, L. (1989). *La retórica como código de producción y de análisis literario*. En G. REYES Teorías literarias en la actualidad. Madrid: Arquero.
- LUKE, C. (1997): Technological Literacy. Recuperado el 4 de abril de 2017, de:
<http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Luke/TECHLIT.html>
- LOBSIEN, E. (1978). *Die rezeptionsgeschichtliche These von der Entfaltung des Sinnpotentials*. Rezeptionsgeschichte oder Wirkungs- Ästhetik: Konstanzer Diskussionsbeiträge zur Praxis der Literatur- Geschichtsschreibung, H. D. Weber (ed.), 11-28. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LOCHER, M. A. (2010). Introduction: politeness and impoliteness in computer-mediated communication. *Journal of Politeness Research*, 6, 1-5.
- LOMAS, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. (2 vols.). Barcelona: Paidós.
- (2002). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.
- (2007). *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Barcelona: Graó.
- LONG, M. H. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly*, 17(3): 359-382.
- (1988). *Instructed Interlanguage Development*. En Beebe, L. M. (Ed.), *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 115-141.
- (1991). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. En De Bot, K.; Ginsberg, R., y Kramsch, C. (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamin, 39- 52.

LÓPEZ, M^a, JEREZ, I., y MORENO, C. (2004). *El taller como estrategia de animación a la lectura*.

En López, A., y Encabo, E. (Coord.), *Didáctica de la literatura: el cuento la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ, A., y ENCABO, E. (Coord.) (2004). *Didáctica de la literatura: el cuento la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.

LORENZO, F.; CASAL, S., y MOORE, P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418- 442.

LORENZO, F.; TRUJILLO, F.; VEZ, J. M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

LURIE, A. (2004). *Niños y niñas eternamente. Los clásicos infantiles desde Cenicienta hasta Harry Potter*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.

M

MACHADO, A. (1971). *Nuevas canciones y de un cancionero apócrifo*. Madrid: Castalia.

MADISON, G. B. (1991). *Beyond Seriousness and Frivolity: A Gadamerian Response to Deconstruction*. En Gadamer and Hermeneutics, H. J. Silverman (ed.), 119-135. New York – London: Routledge.

MADRID, D., y HUGHES, S. (Eds.) (2011). *Studies in Bilingual Education*. Berna: Peter Lang.

MAFFESOLI, M. (2007). *En el crisol de las apariencias. Para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI.

MAHAL, G. (1975). *Der tausendjährige Faust: Rezeption als Anmaßung*. En *Literatur und Leser: Theorien und Modelle zur Rezeption literarischer Werke*, G. Grimm (ed.), 181-95.

Stuttgart: Reclam.

MAILLARD, C. y DE SANTIAGO, L. E. (1999). *Estética y hermenéutica*. Málaga: Departamento Filosofía Universidad de Málaga, pp. 229-248.

MALLORQUÍ, C. (2002). *Las lágrimas de Shiva*. Barcelona. Edebé

MANESSE, D. y GRELLET, I. (1994). *La littérature du collège*. Paris: Nathan INRP.

MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

— (2006): *Nuevo elogio de la locura*. Barcelona: Lumen.

MANRIQUE, J. (2011). *Coplas a la muerte de su padre*. Madrid: Castalia.

MAÑAS, M^a. (2004): *Mis ataduras con Carmen Martín Gaité: Una mirada personal a sus libros de ensayo*. En Redondo, A. (Ed.), Carmen Martín Gaité. Madrid: Ediciones del Orto, 33-52.

MARCELO, G. (2007). *Referencias culturales de la LIJ multicultural. Una ventana hacia la tolerancia*. En Pascua Febles, I. (y otros) (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 55-83.

MARINA, J. A., y VÁLGOMA, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza y Janés.

— (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza y Janés.

MARI, R. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.

MARTÍN, C. (1987). *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama.

— (2005a). *Visión de Nueva York*. Madrid: Círculo de Lectores-Siruela.

— (2005b). *La gramática de la felicidad. Relecturas franquistas postmodernas del melodrama*. Madrid:

Libertarias / Prodhufi.

MARTÍNEZ, M. (2001). Decálogo para profesores internautas novatos. *Mosaico*. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, 7- 9.

MARTORELL, A. (1923): Llibres catalans per a infants. *Butlletí dels Mestres II*, 25, 34-36.

MARTOS, E., y GARCÍA, G. (2005). *Las nuevas tecnologías y la literatura infantil y juvenil*. En Abril, M. (Coord.), *Lectura y literatura infantil y juvenil*. Claves. Málaga: Aljibe, 247-283.

MCKEE, D. (2006). *Elmer*. Barcelona: Beascoa (1.a ed., ingl., 1989).

— (2011). ¡Elmer ha vuelto! Barcelona: Beascoa (1.a ed., ingl., 1991).

MCLAUGHLIN, B., y HEREDIA, R. (1996). *Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition*. En Ritchie, W., y Bhatia, T. K. (Eds.), *Handbook Second of Language Acquisition*. New York: Academic Press, 213-228.

MCLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T., y MCLEOD, B. (1983). *Second Language Learning: An Information Processing Perspective*. *Language Learning*, 33(2), 331-350.

MC LUHAN, MARSHALL (1988): *La galaxia Gutenberg*. Madrid: Biblioteca Universal del Círculo de Lectores.

MEDINA, R. M. a (2013). *Ciencia y sabiduría del amor. Una historia cultural del franquismo (1940-1960)*. Madrid-Fránkfort: Iberoamericana- Vervuert.

MEEK, M. et al. (1983). *Achieving literacy. Longitudinal studies of adolescents learning to read*. Londres: Routledge.

MEEK, M. y MILLS, C. (eds.) (1988). *Language and literacy in the primary school*. Londres: Falmer Press.

- MEIX, F. (1993). *La literatura y su didáctica Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. Zaragoza: ICE, 11-46.
- (1994): Teorías literarias y enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura* 1, 53-64.
- MENDOZA, A. (1998). *Tú lector (Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura)*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (1999a). *El tratamiento didáctico de la literatura desde una perspectiva intertextual*. En Romero, A., y otros (Eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: GEU.
- (1999b). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. En Cerrillo, P. C., y García Padrino, J. (Eds.), *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 11-41.
- MILIAN, M. (1995). Una exposición de poesía. *Aula de innovación educativa*, 39, 29-34.
- MINHOS, I. (2009). *Los mil blancos de los esquimales*. Pontevedra: OQO editora.
- MILLER, R. A. (1999). *Hermès et Aminadab: Essai d'herméneutique littéraire*. Toronto: Paratexte.
- MOLANO, M. M. & MARTÍNEZ, P. (2006). La dimensión simbólica del jugador de videojuegos (A propósito del punto de vista subjetivo de los juegos en primera persona). *Icono 14. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, 8, 1-10. Munstemberg, H. (1970). *The Film: A Psychological Study*. Nueva York: Dover.
- MOLIST, P. (2008). *Dentro del espejo. La literatura infantil y juvenil contada a los adultos*. Barcelona: Graó.

- MONTALBÁN, C. (2009). *Estás en la Luna*. Sevilla: Kalandraka.
- MONTES, G. (2007). *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro Iberoamericano. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 27-39.
- MORALES, J. (2011). *La competencia multimedia en didáctica de la lengua*. Granada: Dauro Ediciones.
- MOREIRAS, C. (2002). *Cultura berida: Literatura y cine en la España democrática*. Madrid: Libertarias / Prodhufi.
- MORENO, P. M. (2004). Estrategias y mecanismos de búsqueda en la web invisible. Recuperado el 23 de febrero de 2017, de: http://biblio.colmex.mx/recelec/web_invisible.htm
- MORÓN, C. (2007). En el núcleo de la lectura. *Ocnos*, 3, 7-20.
- MORROS, B. (2009). *Poesía. Jorge Manrique. Clásicos Hispánicos*. Barcelona: Vicens Vives.
- MUÑOZ, A. (2007). Ciudadanía hispánica de la literatura. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de http://congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/molina_m.htm
- MURRAY, J. (2004): *From Game-Story to Cyberdrama*. In: N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (Eds.): *First Person. New Media as Story, Performance and Game* (pp. 2- 11). Cambridge, Londres: The MIT Press.
- N
- NAKAMURA, L. (2002). *Cybertypes: Race, ethnicity and identity on the internet*. New York: Routledge.
- NICHOLSON, G. (1991). «*Answers to Critical Theory*». En *Gadamer and Hermeneutics*, H. J. Silverman (ed.), 151-162. New York – London: Routledge.
- NIETZSCHE, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.

- NOAKES, S. (1988). *Timely Reading: Between Exegesis and Interpretation*. Ithaca - London: Cornell University Press.
- NORRIS, J., y ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3): 417-528.
- NÖSTLINGER, C. (1985). *Querida Susi, querido Paul*. Madrid: SM.
- (1986). *Querida abuela, tu Susi*. Madrid: SM.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NÚÑEZ, G. (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zéjel (Textos y ensayos 10), 170.
- NÚÑEZ, M. P. (2009). *Sobre la necesaria presencia de la literatura en la Educación Infantil. Algunas consideraciones estéticas y axiológicas para fundamentar una didáctica*. Alhucema. Revista Internacional de Teatro y Literatura, julio-diciembre 2009, 22.
- NÚÑEZ, M. P., GONZALEZ, A., y TRUJILLO, F. (2006). *La formación del profesorado de español. Situación actual y propuestas*. Textos, 42, 65-79. 11
- NÚÑEZ, M. P., y LIÉBANA, J. A. (2004). “Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información”. *Comunicar*, 22, 39-45.
- O
- OCDE (2008). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*. Madrid: MEPYSD.
- OLAECHEA, J. B. (1986). *El libro en el ecosistema de la comunicación cultural*. Madrid: Pirámide-

Fundación Sánchez Ruipérez.

OLSON, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

OLVERA, F. J. (2005). La caza del tesoro: comenzar a usar Internet en el aula de ELE. *Revista RedELE*, 3.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., y WALKER, C. (1987). Some Applications of Cognitive Theory to Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3): 287-306.

OSORO, K. (2007). *Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento*. Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro Iberoamericano. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 250-262.

OUTHWAITE, W. (1985). Hans-Georg Gadamer. En *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, Q. Skinner (ed.), 21-39. Cambridge: Cambridge University Press.

P

PÁEZ, E. (1994). *Abdel*. Madrid: SM.

PAGÉS, V. (1998). *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.

— (2009). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un canon de literatura juvenil*. Barcelona: Ariel.

PENN, Z. (Director) y BURNS, M. A. (Productor) (2014). *Atari: Game Over*. [Documental]. USA: Fuel Entertainment, Grainey Pictures, Lightbox, Red Box Films y Xbox Entertainment Studios.

- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PEONZA, E. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- PERERA, A., y MOLINA, R. (2007). *La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula*. En Pascua Febles, I. (y otros) (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 85-212.
- PÉREZ, J., y GÓMEZ-VILLALBA, E. (2003): *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Granada: Universidad de Granada.
- PÉREZ, J. M. (2000). El ansia de la identidad juvenil y la educación. Del individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. *Anuario de Psicología*, 31(2), 59-72.
- PERRENOUD, P. (2002). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones (2.a Ed.).
- PIENEMANN, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2): 186- 214.
- (1988). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. En Kasper, G. (Ed.), *Classroom Research. AILA Review*, 5, 40- 72. Aproximación didáctica a la lengua y la literatura.
- (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79.
- PINTO, R. (2009). *Las nuevas pantallas y las familias: televisión, videojuegos, móviles e Internet*. Recuperado de <http://www.salesianos-madrid.com/image/Television.pdf>
- PIRANDELLO, L. (1999). *Seis personajes en busca de autor*. Madrid: Millenium.

- PISONI, C. y LAVARONI, M.G. (1993). Tesato e lettore: autonomia interpretativa e vincoli oggettivi. *LEND*, 2, 61-69.
- PLASS, J., HOMER, B. D., & HAYWARD, E. O. (2009). Design Factors for Educationally Effective Animations and Simulations. *Journal of Computing in Higher Education*, 21, (1), 31-61.
- POCHAT, T. (1993). *Intervención en "El cuento de nunca acabar: técnica narrativa"*. En Martinell, E. (Ed.), Carmen Martín Gaité. Madrid: Cultura Hispánica, 33-38. (Instituto de Cooperación Iberoamericana).
- POSLANIEC, C. (1990). Animar a la lectura, *CLIJ*, 17.
- POSTMAN N. (1985): *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*. Methuen: Pinguin Books.
- (1994): *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- POZUELO, J. M. a (1996). *Canon: ¿estética o pedagogía?*. Madrid: Ínsula, 600.
- PRADO, F. J. del (1984). *Cómo se analiza una novela*. Madrid: Alhambra.
- PRADO, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PRIVAT, J. M. (1997). Introduction à la lecture ethno-critique en 3°. *Pratiques*, 95, 53-96
- PROPP, V. (1928). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil, 1970. (Trad. cast. Morfología del cuento. Madrid: Fundamentos, 1971).
- PUJOLA, J. T. (2002). Calling for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL*, 14(2), 235-262.

PUJOLÀS MASET, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Graó.

PULLMAN, P. (2001). *La materia oscura*. Barcelona: Ediciones B, 3 vols.

PUNCEL, M^a. (1981). *Abuelita Opalina*. Madrid: SM.

Q

QUIGNARD, P. (1997). *Petitstraités*. París: Gallimard-Folio, 2 vols.

— (2008): *El lector*. Madrid: Cuatro.

R

RAMONET, I. (1998): *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.

— (2002). *La tiranía de la comunicación. El papel actual de la comunicación*. Barcelona: Debate.

RAMOS, A. (2009). *La lectura intensiva en lengua extranjera*. En Rico, A. M^a; Jiménez, M^a Á.; Molina, M^a J.; Rienda, J., y Ramos, A. M^a (Eds.), *Ámbitos para la dinamización de la lectura*. Granada: GEU, 121-131.

RAMOS, A. M., y VILLORIA, J. (2013). *La enseñanza bilingüe en la educación superior*. En Villoria, J.; Fernández Fraile, M^a. E., y Ramos García, A. M. (Coords.), *Enseñanza de la lengua en la universidad: innovación y calidad*. Granada: Comares, 17-27 (en prensa).

REINKING, M. C., MCKENNA, LABBO, L. y KIEFFER R.D. (1998). *Handbook of literacies and technology: transformation in a post-typographic world* (pp. 283- 301). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

REUTER, Y. (ed.) (1994). *Les interactions lecture- écriture. Actes du Colloque Théodile-Crel*. Lille : Peter Lang.

- (1996) *La lecture littéraire: éléments de définition*. En J.L. Dufays et al. Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français. Bruxelles: De Boeck.
- REVERTE, C., y LOZANO, M^a C. (2013). Primeras experiencias en el nuevo grado bilingüe en ADE en la Universidad Politécnica de Cartagena. *Revista Educadores*. Escuelas católicas. Año 2013, n^o 247-248. Madrid: Escuelas. Católicas. 2013. Trimestral.
- RICŒUR, P. (1980). *La métaphore viva*. Madrid: Europa.
- (1981). *Appropriation*. En Paul Ricœur: Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation, J. B. Thompson (ed. y trad.), 182-93. Cambridge – London – New York: Cambridge University Press – Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- (1983-1985). *Temps et récit*, 3 vols. Paris: Seuil.
- (1986). *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique*, II. Paris: Seuil.
- (1997). *La función hermenéutica del distanciamiento*. En *Hermenéutica*, J. Domínguez Caparrós (ed.), 115-133. Madrid: Arco/Libros.
- RICHARDS, I.A. (1924). *Principles of Literary Criticism*. New York: Harcourt Brace.
- (1929). *Practical Criticism*. New York: Harcourt Brace.
- RICHARDSON, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts and other powerful Web Tools for classrooms*. California: CorwinPress.
- RICO, A. (2007). *Leer con niños*. Barcelona: Caballo de Troya.
- RICO, L. (1986). *Castillos de arena*. Ensayo sobre literatura infantil. Madrid: Alhambra.

- RIENDA, J. (2010). *Nociones elementales de didáctica de la literatura*. Granada: Academia de Buenas Letras.
- (2012). *Animación a la lectura, lectura motivada y multiculturalidad: una problemática conceptual*. En Bermúdez Martínez, M^a y Núñez Delgado, M^a P., *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- RODRIGO, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995). La educación literaria en la pubertad. *CLIJ*, nº 72, 16-22.
- RODRÍGUEZ, J. (2007). *Los futuros del libro*. Barcelona: Melusina.
- RODRÍGUEZ, J. C. (1994). *La norma literaria*. Granada: Diputación Provincial.
- RODRÍGUEZ, M. J., y PLANCHUELO, D. (2004). Educación, biblioteca y TIC en la sociedad de la información: reto y compromiso. Recuperado el 3 de abril de 2017, de <http://www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=158>
- ROMANO, V. (1998). *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid: Endimión.
- ROMERO, A. (1999). *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: GEU.
- ROMILLY, J. (1999). *El tesoro de los saberes olvidados*. Barcelona: Península.
- RORTY, R. (1990). *El giro lingüístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos, p. 167.
- ROSZAK, THEODORE (1990): *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero*

arte de pensar. México D.F.: Grijalbo.

ROWLING, J. K. (1999a). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra.

— (1999b). *Harry Potter y la cámara secreta*. Barcelona: Salamandra.

— (2000). *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. Barcelona: Salamandra.

— (2001). *Harry Potter y el cáliz de fuego*. Barcelona: Salamandra.

— (2004). *Harry Potter y la Orden del Fénix*. Barcelona: Salamandra.

— (2006). *Harry Potter y el misterio del príncipe*. Barcelona: Salamandra.

RUIZ, J. (2008). *El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia*, *CEE Participación Educativa*, 7, marzo 2008,. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 28-3.

RYBA, K.; SELBY, L.; KRUGER, L. J. (2011). Creating Computer-Mediated Communities of Practice in Special Education. *Special-Services-in-the-Schools*, 17 (1-2), 59- 76.

S

SAER, J. J. (1991). *El río sin orillas. Tratado imaginario*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

SALEN, K., & ZIMMERMAN, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: The MIT Press.

SALINAS, P. (1974). *Jorge Manrique o tradición y originalidad*. Barcelona: Seix Barral.

SANJUÁN, M. (2003). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza

SÁNCHEZ, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.

- SÁNCHEZ, A. (2007). *Escribir los cuerpos de las mujeres*. En Muñoz, A. M^a; Gregorio, C., y Sánchez, A. (Eds.), *Cuerpos de mujeres: miradas, representaciones e identidades*. Granada: Universidad de Granada, 19-22.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, F. (2016). *Estudio desde el Grupo de Software Educativo de Extremadura (GSEEX) para el Servicio de Tecnologías de la Educación de la Consejería de Educación y empleo de Extremadura*.
- SANZ, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SANZ, M. (2006). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 349-354.
- SARTO, M. (1993). *La animación a la lectura*. Madrid: SM.
- SARTORI, G. (2005). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Suma de letras.
- SATO, C. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen: Gunter Narr.
- SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. París: Payot.
- SCHMIDT, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence, en Wolfson, N., y Judd, E. (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-174.
- (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- (1994). *Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA*. En Ellis, N. (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 165-209.
- (2001). Attention. En P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge:

Cambridge University Press, 3-32.

SCHMIDT, R., y FROTA, S. N. (1986). *Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult language learner of Portuguese*. En Day, R. (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 237-326.

SCHOR, J. B. (2006). *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10: 209-231.

SENIS, J. (2006). Valores y lectura(s). *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 79-90.

SEVILLA, L. (1998). La formación en nuevas tecnologías: entre la necesidad curricular y el reto profesional. En Domingo, J. et alii (Eds.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: Universidad de Granada.

SHARWOOD, M. (1981). Consciousness-Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 159-168.

— (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118-132.

— (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.

SHUA, A. M. (2007). *Este pícaro mundo*. Madrid: Anaya.

SNEAD, J. (Director) (2014). *Video Games: The Movie* [Documental]. Dallas: Mediajuice Studios y Creative Group PR.

SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

SOTOMAYOR, V. (1993). *Lectura y libros para niños en la Institución Libre de Enseñanza: Una reflexión*

- desde el presente*. Comunicación en el I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Ávila.
- (2006). *Enseñanza de la lectura y literatura infantil*” En Aullón de Haro, P., y Abascal, M^a. D., Teoría de la lectura. Analecta Malacitana, Anejo lxi, 309-342.
- SPADA, N., y LIGHTBOWN, P. M. (1999). Instruction, First Language Influence and Developmental Readiness in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22.
- SPINK, J. (1990). *Niños lectores*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- SPIRES, R. C. (2003). *Embodied History: Usos amorosos de la postguerra española and La Codorniz*. En Glenn, K. M., y Roln, L. (Eds.), Carmen Martín 15 Bibliografía Gaité: Cuento de Nunca Acabar / Never-ending Story. Boulder, Colorado: Society of Spanish and Spanish-American Studies, 141-168.
- STEINBERG, Sh. R., y KINCHELOE, J. L. (Comps.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata. Steiner, G. (1998a). Errata. El examen de una vida. Madrid: Siruela.
- STEINER, G. (1990) *Lectura, obsesiones y otros ensayos*. Madrid, Alianza.
- (1998). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- (2002). *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución lingüística*. Madrid: Siruela.
- STEVENSON, R. L. (2005). *Memoria para el olvido*. Madrid: Siruela.
- SULLIVAN, C. A. (1993). *The Boundary-Crossing Essays of Carmen Martín Gaité*. En Boetcher, R. E., y Mittman, E., *The Politics of the Essay. Feminist Perspectives*, Bloomington and

Indianapolis: Indiana University Press, 41-56.

SWAIN, M. (1985). *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. En Gass, S., y Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-256.

SWARTZ, R; COSTA, A.; BEYER, B.; REAGAN, R.; KALLICK, B. (2013). *El aprendizaje basa en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madri: SM Innova Educativa.

SZONDI, P. (1978). *Über philologische Erkenntnis*. En Peter Szondi: *Schriften*, J. Bollack (ed.), vol. 1: 263-86. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

— (1995). *Introduction to Literary Hermeneutics*, M. Woodmansee (trad.). Cambridge – New York: Cambridge University Press.

T

TAYLOR, CH. (1997). *Comparison, History, and Truth*. *Philosophical Arguments*, ed. Taylor, Ch. Cambridge-London: Harvard University Press, 1995. (versión castellana Taylor Ch. (ed)). Argumentos losó cos, trad. Fina Birulés Bertrán. Barcelona: Paidós.

TEIXIDOR, E. (2007). *La lectura y la vida. Como incitar a los niños y adolescentes a la lectura: una guía para padres y maestros*. Barcelona: Ariel.

TERRELL, T. (1991). The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 75 (1), 52-63.

THURLOW, C., y MROCZEK. K. (2011). *Digital discourse: Language in the new media*. Nueva York: Oxford University Press.

- TODOROV, T. (1965). *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*. Paris: Seuil, la publicación más relevante para la aplicación del método estructuralista al análisis del texto literario. *Communications*, 8.
- (2007). *Los aventureros del absoluto*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-
- TOLKIEN, J. R. R. (1992). *El hobbit*. Barcelona: Norma.
- (1995). *El señor de los anillos*. Barcelona: Minotauro.
- TOSETE, F. (2009). Para qué pueden servir un mundo virtual como Second Life y la realidad aumentada. *Anuario ThinkEPI2009*, EPI SCP. 185-191.
- TRACIA, D. (1993). *Téchne Grammatiké. Ars Grammatica*. Gramática. Zamora: Verbum.
- TREJO, R. (1996): *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*. Madrid: Fundesco.
- TRILLA, J. (1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- TROUSSON, R. (1965). *Un Problème de la littérature comparée: Les études thèmes: essai de méthodologie*. Paris: Lettres Modernes.
- TRUJILLO, F. (2003). *Carta abierta sobre la interculturalidad*. Carabela, 54. Trujillo, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje: reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Mágina.
- TUSQUETS, E. (2007). *Habíamos ganado la guerra*. Barcelona: Lumen.
- TYNER, K. (1998): *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*. LEA. Mahwah. New Jersey / London.

U

ÚCAR, M. a P. (2008). *El texto literario en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en universitarios*. En Moreno Sandoval (Ed.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General: el valor de la diversidad (meta) lingüística*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1950-1963.

URRY, J. (2002). *The tourist gaze*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

V

VALUENA, A. (2013) *Una función que viene de lejos*. Madrid: Acotaciones

VANPATTEN, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Westport, CT: Ablex.

VATTIMO, G. (1992). *Ética de la interpretación*, trad. José Etcheverry. Buenos Aires: Paidós.

VÁZQUEZ, M. (1971). *Crónica sentimental de España*. Barcelona: Grijalbo.

VÁZQUEL, L. y OSORO, K. (2007). Proyecto de lectura para centros escolares (PLEC). *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 207, 57-59.

VENTURA, N. (2007). *La biblioteca pública y el fomento de la lectura: nuevos retos*. Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI. II Encuentro Iberoamericano. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 217-223.

VEZ, J. (2009). Multilingual Education in Europe: Policy Developments. *Porta Linguarum*, 12, 7-24.

VIERIO, P., y GÓMEZ, I. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson.

VILLANUEVA, D. (1994). *Narrativa literaria y narrativa fílmica en "La colmena" (1951-1982)*.

VV.AA., Homenaje a Alonso Zamora Vicente, vol. IV, Castalia, pp. 424-438.

VON SEE, K. (1991). *Das Nibelungenlied – ein Nationalepos?*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

VV.AA. (1989): *Media Literacy. Resource Guide*. Ministry of Education. Queen's Printer. Ontario.

— (2009). *La lectura en Pisa 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid: Ministerio de

Educación. Recuperado el 3 de mayo de 2017, de

www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=09101e72b8072f8d9

— (2011). *Guía docente de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura española en*

Educación Infantil, II. Recuperado el 2 de febrero de 2017, de <http://grados.ugr.es>

W

WACHSBERGER, J. (1989): *Exercices de style et pastiches*. *NRP 1*, septiembre, 13-24

WACHTERHAUSER, B. (2002). *Getting it Right: Relativism, Realism, and Truth*. The Cambridge

Companion to Gadamer, ed. Dostal, R. Cambridge: Cambridge University Press.

WAHNÓN BENSUSAN, S. (1991). *Saber literario y hermenéutica: en defensa de la interpretación*.

Granada: Universidad Leandro Catoggio.

WARNKE, G. (1987). *Gadamer: Hermeneutics, Tradition, and Reason*. Cambridge: Polity Press.

WARSCHAUER, M. (1999): *Electronic Literacies. Language, Culture, and Power in Online*. Education.

LEA. Mahwah, New Jersey; London.

WEINSHEIMER, J. (1985). *Gadamer's Hermeneutics: A Reading of «Truth and Method»*. New Haven

(Conn.): Yale University Press.

— (1991). *Philosophical Hermeneutics and Literary Theory*. New Haven (Conn.) - London: Yale University Press.

WELLS, G. (1986). *The meaning markers*. London, Heinemann. (Trad. cast. Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia.

WHITE, D. (1954). *Books before five*. Oxford University Press.

WHITEHEAD, F. (1977). *Children and their Books*. Londres: Macmillan.

WILDE, O. (1973). *El gigante egoísta*. Barcelona: Bruguera.

WILKINS, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

WITTGENSTEIN, L. (1993). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza.

WILLIAMS, G. (1985). *Literature and development of interpersonal understanding*. En: L. UNSWORTH Reading: an Australian Perspective. Melbourne: Thomas Nelson.

WOLFEL, U. (1981). *Campos verdes, campos grises*. Salamanca: Lóguez.

— (1988). *El jajilé azul*. Madrid: SM.

Z

ZAYAS, F. (2012). *La competencia lectora según Pisa*. Reflexiones y orientaciones didácticas. Barcelona: Graó.

ZUCCHERINI, R. (1992). *Como educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC.

ZUGASTI, M. (2013). *Teatro en el teatro: cuatro ejemplos de Cervantes, Lope, Tirso y Vélez*. Universidad de Navarra-GRISO.




ANEXOS I

1.1 Rutinas y organizadores gráficos para comprender ideas

1.1.1 Conectar, Extender, Desafiar

Esta rutina pretende afianzar en los alumnos sus propios razonamientos. Ayuda a los alumnos a reflexionar sobre sus propios puntos de vista y la solidez de los mismos. También ayuda a contemplar otros puntos de vista, por lo que el uso de razonamiento tiene que ver con la comprensión de los puntos de vista de los demás y su razonamiento propio.

Organizador gráfico

CONECTAR	EXTENDER	DESAFIAR
 ¿Cómo conectan las ideas de este tema con las que ya tenías?	 ¿Qué nuevas ideas han impulsado tu pensamiento en nuevas direcciones?	 ¿Qué supone un desafío para ti?
(Ya sabía...)	(Esto es nuevo para mí...)	(Para poder hacer esto yo...)
Ya sabía que...	Para mí es nuevo que...	Para mí supone un desafío...

1.1.2 Juega a explicar

Esta rutina Ayuda a reflexionar sobre los propios puntos de vista y la solidez de los razonamientos y ayuda a contemplar otros puntos de vista.

Organizador gráfico

- La rutina comienza por identificar algo interesante sobre un objeto o idea:

- Me he dado cuenta de que...
- Tras la observación plantemos pregunta inicial:
- ¿Por qué es eso así...?/¿Por qué ocurrió así?
- Tras el diálogo y primeras interpretaciones profundizamos con preguntas tipo: ¿Qué te hace decir eso?/ ¿Por qué crees que es así?

1.1.3 Headlines

Ayuda a que los alumnos puedan identificar las ideas centrales de un asunto estudiado y a resumir y capturar la esencia de un acontecimiento, idea o tema y conectar con conclusiones personales. Se puede utilizar también para saber de dónde parten, una rutina a modo de evaluación inicial de los alumnos y así reflexionar sobre el cambio que puede experimentar una idea tras realizar un estudio más profundo o considerar nuevos puntos de vista. Una rutina muy interesante para conceptualizar ideas y empezar a practicar los títulos y resúmenes en los comentarios de textos. Puede usarse desde los más pequeños hasta 4º de ESO.

Tras ser usada pueden lanzarse preguntas del tipo: ¿Cómo ha cambiado tu *headline* a partir de lo visto, hablado, estudiado...? ¿En qué difiere con respecto a lo que dijiste ayer, al empezar el tema...? Esta rutina puede combinarse con la rutina *Think pair share*.

Organizador gráfico

HEADLINES	
1. Escribe un titular:	
2. Razona tu primer titular	3. Razona tu segundo titular
4. Escribe un nuevo titular:	

Para integrar el uso de las redes sociales y la competencia digital también podemos usar a partir de 2º ESO *twitter*. Veamos cómo quedaría el organizador:



1.1.4 Think pair share

En este caso, esta rutina de pensamiento promueve la comprensión a través del razonamiento y la explicación activa usando la cooperación, en un agrupamiento por parejas o en grupo, así integraría el aprendizaje cooperativo. Esta ideado para trabajar en la fase de finalización del proceso cognitivo. Ayuda al alumno a acercarnos acercamos a una solución, resolviendo un problema de matemáticas, antes de un experimento, o en el caso que nos ocupa, tras leer un artículo o un texto.

Organizador gráfico

Se lanza el tema y se les pide a los alumnos:

1. Piensa en el tema durante unos minutos.






2. Comparte con un compañero tus pensamientos.



1.1.5 Piensa, Conecta, Explora

Piensa-Conecta-Explora puede ayudar a los alumnos a conectar con el conocimiento previo y además a generar nuevas ideas, despertar la curiosidad para adentrarse en una investigación. Esta rutina añade la fase de investigación y conecta con los aprendizajes saliendo de la zona de confort además de activar la curiosidad de los alumnos. Vemos la plantilla del organizador gráfico que aportamos.

Organizador gráfico

 PIENSA	 CONECTA	 EXPLORA
¿Qué crees que sabes sobre este tema?	¿Qué ideas o conexiones tienes? (¿Qué es lo que te preocupa de esta idea o propuesta?)	¿Qué cuestiones te invita a explorar?

1.1.6 ¿Qué te hace decir esto?

Esta rutina es una pregunta que los alumnos pueden contestar en dos fases de respuesta, sencillas y breves que busca la evidencia en el razonamiento. Intenta motivar y comprender los textos o las lecturas. Podemos usarla como rutina tras la hora de lectura en el aula. Promueve también que los alumnos comprendan otras alternativas o perspectivas al escuchar lo cementado por sus compañeros. Usa la descripción de un objeto o concepto apoyando su interpretación con pruebas.

Organizador gráfico

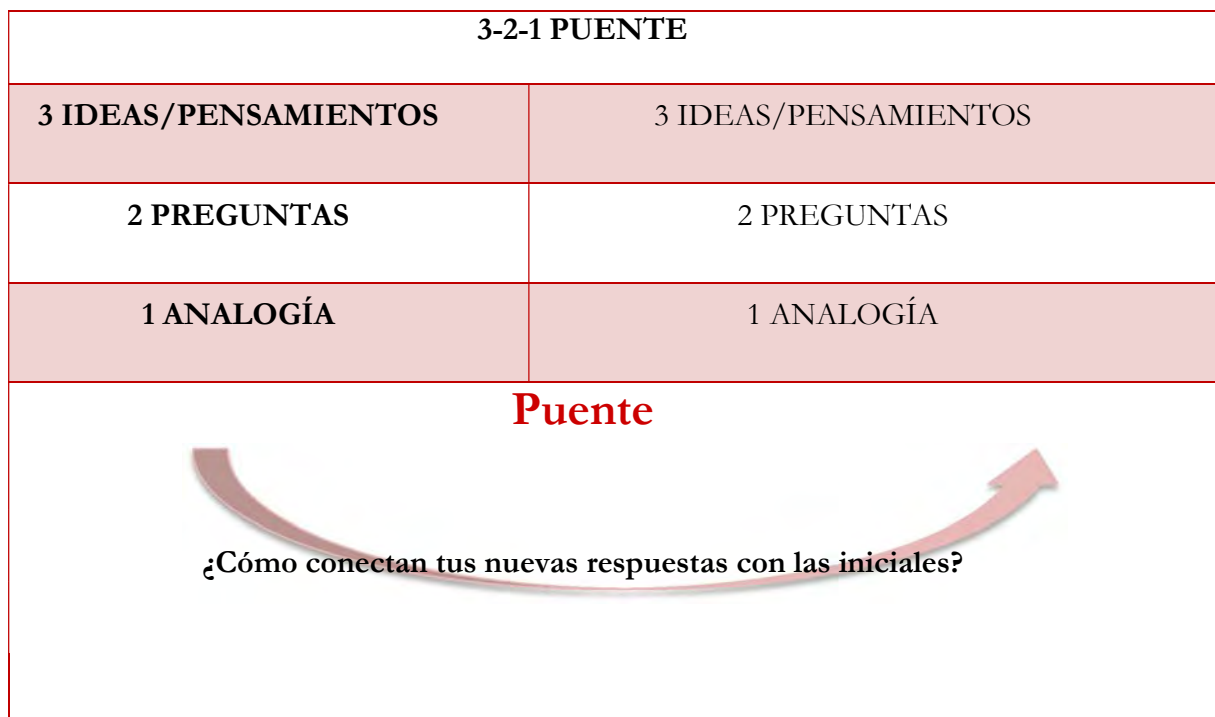
La rutina consta de dos preguntas fundamentales:

Responde a estas dos preguntas en una hoja:
1. ¿Qué ves? ¿Qué sabes?
2. ¿Qué es lo que ves o sabes que te hace decir eso?

1.1.7 3, 2, 1 Puente

Esta rutina activa el conocimiento previo y favorece el establecimiento de conexiones. Se realiza al iniciar un tema o concepto y al finalizarlo.

Organizador gráfico

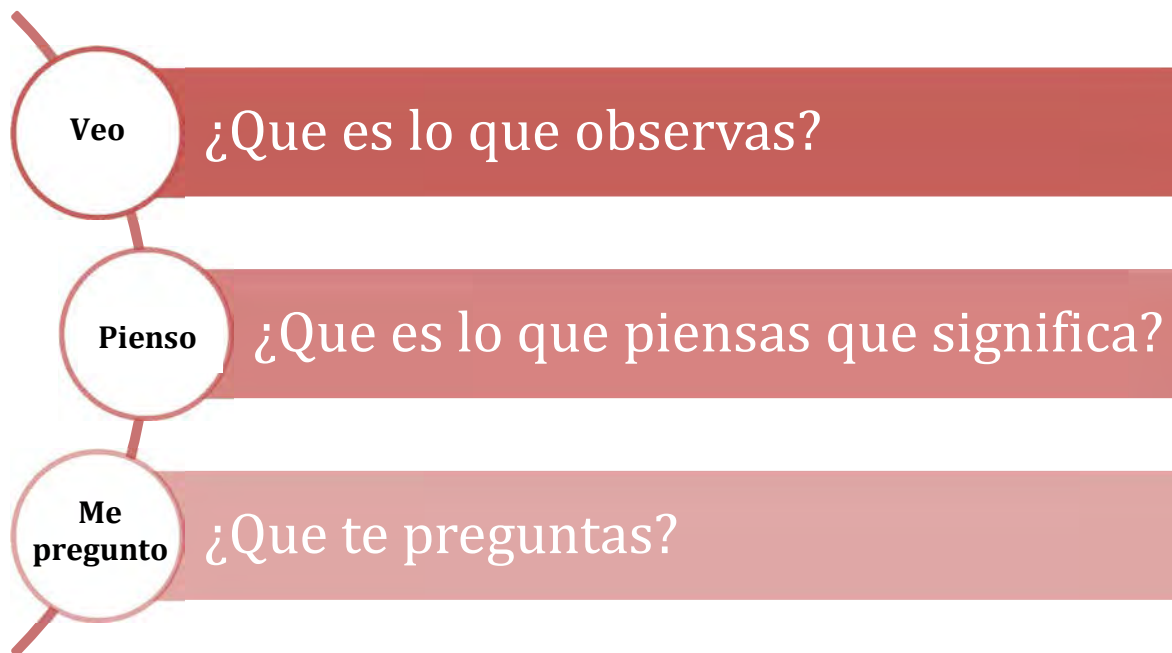
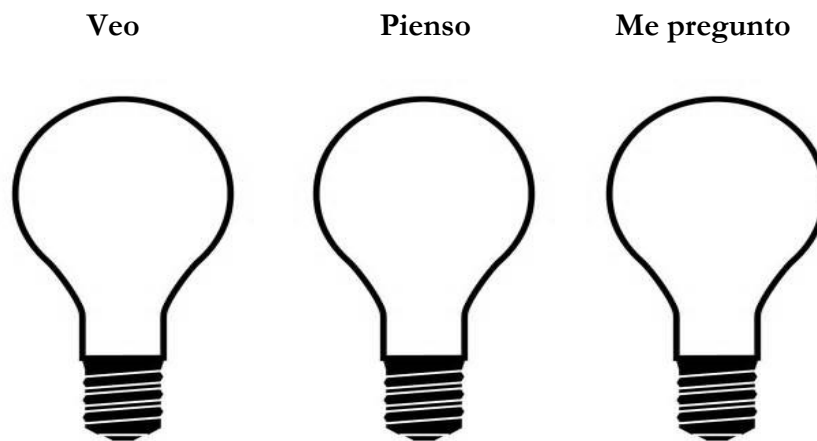


1.1.8 Veo, pienso, me pregunto

Rutina para explorar lo que se puede considerar interesante y observar las características de una foto o texto. Ayuda a pensar por qué las cosas son lo que son y a ser cuidadosos en las

observaciones e interpretaciones, además de interrogarnos sobre lo observado y lanzar nuevas vías de pensamiento.

Organizador gráfico

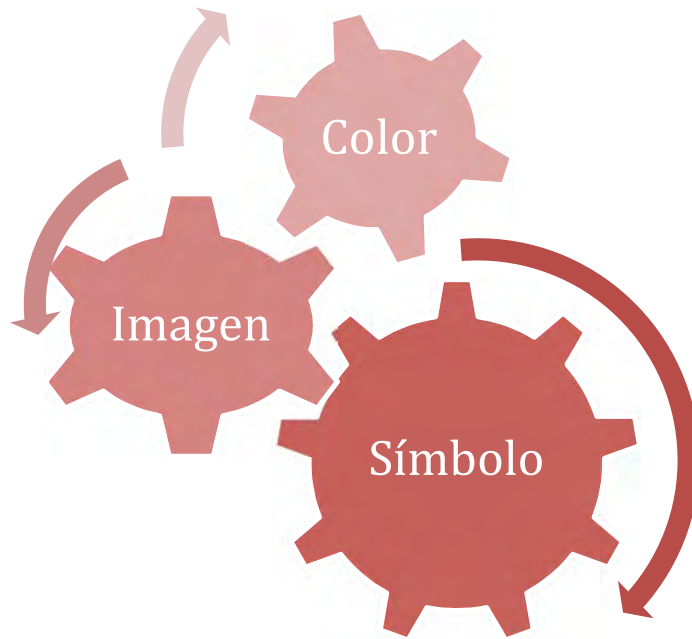


1.1.9 C.S.I

Busca hacer visible el pensamiento con otros recursos distintos a los del lenguaje oral o escrito usando el lenguaje metafórico. Una rutina para extraer la esencia de las ideas. Y

desarrollar el plano de los segundos significados al sugerir la creación de una metáfora Propicia el diálogo posterior, la comunicación en grupo y la imaginación así como la conceptualización.




Organizador gráfico



1.1.10 Pienso, me interesa, investigo

Una rutina para conectar con el conocimiento previo y el mundo interno de los alumnos. Útil al comienzo de un tema y como previo al desarrollo de una investigación. Se puede hacer todo al principio o hacer cada punto en distintos momentos del tema

Organizador

 PIENSO	 ME INTERESA	 INVESTIGO
¿Qué crees que sabes sobre este tema?	¿Qué preguntas o inquietudes te plantea?	¿Qué te gustaría investigar al respecto? ¿Cómo podrías

		investigarlo?
--	--	---------------

1.1.11 Generar, clasificar, relacionar, desarrollar

Esta rutina organiza la comprensión de un tema a través de un mapa conceptual. Estimula el pensamiento no lineal y facilita conexiones entre ideas. El alumno debe realizarla paso a paso y requiere más tiempo que otras rutinas.

Organizador gráfico

Podemos realizar esta plantilla con los siguientes pasos en el proceso a modo de indicación y pautas para el alumno y el profesor.

Proceso:
1. Genera una lista de ideas y de pensamientos iniciales que te vienen a la mente cuando piensas en este tema.
2. Clasifica tus ideas poniendo las más importantes más centradas y a mayor tamaño.
3. Conecta tus ideas trazando líneas entre aquellas que tengan algo en común. Explica con una frase o palabra la razón de esa conexión.
4. Continúa generando, conectando y elaborando nuevas ideas hasta que sientas que tienes una buena representación de tu entendimiento. Se puede terminar redactando brevemente las conclusiones más importantes.



1.2 Rutinas que favorecen el equilibrio de ideas

1.2.1 Círculo de punto de vista

Para explorar un tema desde otras perspectivas. Ayuda a considerar diferentes puntos de vista de los compañeros y a trabajar con la agrupación y técnica del trabajo cooperativo, así como a desarrollar las habilidades lingüísticas.

Organizador gráfico

Podemos hacer lluvia de ideas con diferentes perspectivas sobre determinado tema y utiliza el organizador para explorar cada una de ellas. Veamos el organizador realizado para poder usar esta rutina.

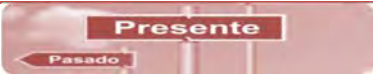
Estoy pensando en... (tema)... desde el punto de vista de... (punto de vista elegido)	Pienso... (describe el tema desde tu punto de vista, sé un actor, métete en el personaje...)	Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...

1.2.2 Ahora aquí, antes allí / Antes pensaba, ahora pienso

Esta rutina ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su pensamiento con relación a un tema o asunto y a explorar ¿cómo? y ¿por qué? ha cambiado ese pensamiento. Funciona muy bien después de ver un vídeo como actividad antes de la lectura, así lo evidenciaremos en las actividades preparadas en el proyecto. También es susceptible de usarse antes de cualquier lectura de un texto seleccionada en clase. Puede ser útil para consolidar un nuevo aprendizaje y establecer relaciones causa-efecto. Este será el organizador con los planteamientos que los alumnos pueden seguir.

Organizador gráfico

Lanzamiento:
1. Identifica un tópico y rellena la columna A
2. Pide a los alumnos que viajen al pasado tan lejos como permitan reconocer que los juicios o certezas eran distintos y rellena la columna B
3. Compara la perspectiva de las dos columnas. Columna C
4. Cierra el diálogo

AHORA AQUÍ, ANTES ALLÍ			
a) Haz un listado de juicios, valores, posicionamientos presentes sobre el	b) Haz un listado de juicios, valores, posicionamientos pasados sobre el	c) ¿Por qué piensas que han cambiado las cosas? ¿Por qué la gente en el pasado no pensaba de la	

tema.	tema.	misma manera que hoy?

1.2.3 Hagamos justicia: Ahora, a continuación, más tarde.

Rutina para identificar y definir acciones. Esta rutina permite identificar y evaluar acciones específicas que pueden contribuir a mejorar una situación, a hacerla más justa. Se trabaja el pensamiento crítico y la toma de decisiones, la ética y la moral de los alumnos. Útil para iniciar secuencias cuyo temática incluya aprendizajes transversales que podemos encontrar en las lecturas elegidas.

Organizador gráfico

Estructura de la tarea: Se presenta y analiza una situación / tema en el que se de alguna situación de injusticia. Los alumnos/as pensarán en cosas, actividades que se pueden realizar para mejorar la situación en la actualidad o en el futuro.

Lluvia de ideas: Se pide a los estudiantes que nombren dichas ideas o acciones que se pueden realizar para contribuir a mejorar la situación sobre la que se trabaja.

Clasificación: Clasificar las acciones en acciones que se pueden realizar en el presente o en el futuro.

Evaluación: Pedir a los estudiantes que seleccionen la idea/acción de la lista que crean que es mejor o que tiene más mérito, argumentando por qué lo creen así.

1.2.4 El cuaderno del periodista

Esta rutina tiene por objeto ayudar a los estudiantes a discernir entre creencias subjetivas y juicios emitidos en base a hechos o pruebas objetivas. Ayuda a organizar ideas y sentimientos ante hechos o situaciones en las que “las cosas no son lo que parecen”. Promueve el discernimiento de la información y de las distintas perspectivas en torno a un tema, que ayuda elaborar los mencionados juicios en base a hechos o pruebas objetivas.

Organizador gráfico

Establecemos estos pasos para la secuenciación de esta rutina:

1. Identificar la situación, historia o dilema sobre el que se organizará el debate.
2. Pedir a los estudiantes que identifiquen los factores y hechos centrales de la situación que se analiza. Según los nombran, preguntarles si se trata de cuestiones que conocen y tiene claras o si, por el contrario, necesitan más información sobre las mismas
3. Pedir a los estudiantes que identifiquen las ideas y sentimientos de los participantes/personajes participantes en la historia. Según las van nombrando, preguntarles si son aspectos que tienen claros o si, por el contrario, necesitan más información al respecto
4. Tras debatir sobre hechos y personajes, pedir a los estudiantes que emitan un juicio, lo más objetivo posible, basado en la información que poseen

 Journalist	CERTEZAS	REQUIERE REVISAR
HECHOS Y ACONTECIMIENTOS (¿Qué ha ocurrido?)		

IDEAS Y SENTIMIENTOS		
-----------------------------	--	--

(¿Qué piensan o sienten los implicados?)

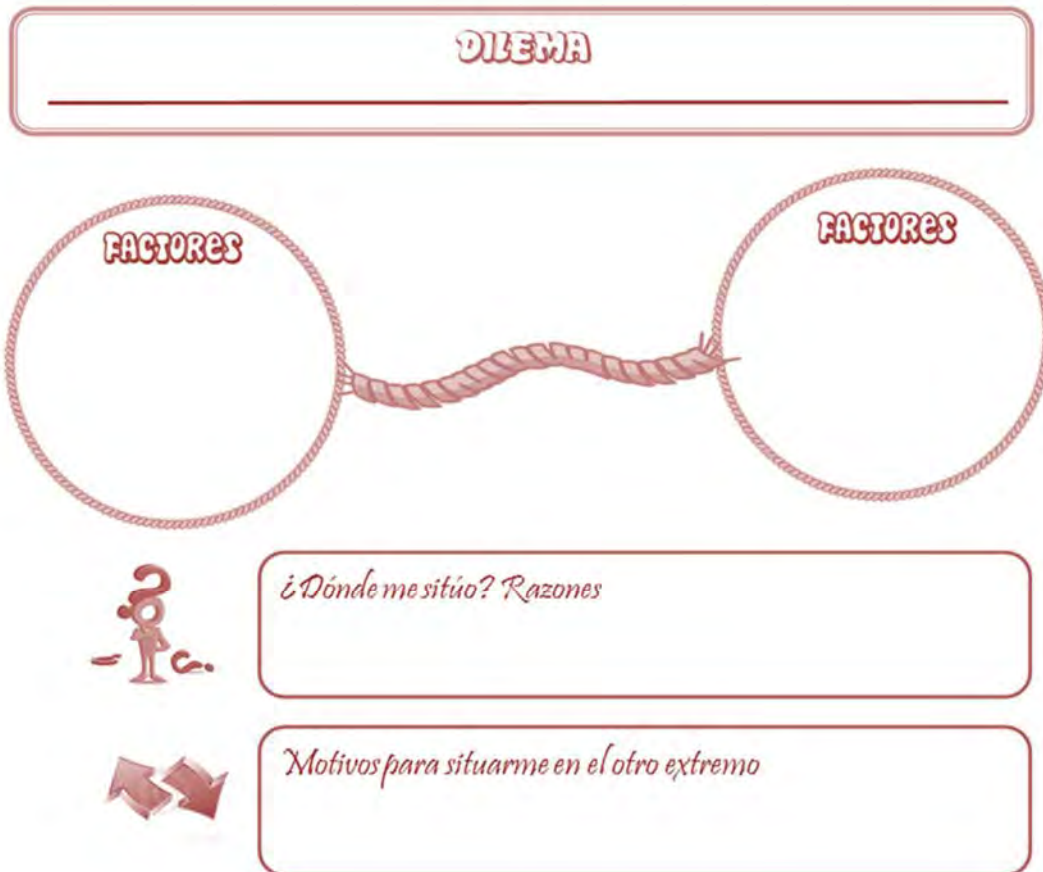
1.2.5 El juego de la soga

Rutina para explorar la complejidad que plantean los dilemas morales. Promueve el análisis y razonamiento de factores aparentemente contrapuestos, y ayuda a apreciar la complejidad de diversas situaciones o acontecimientos que, a primera vista, pueden parecer verdades únicas.

Organizador gráfico

Seguimos estos pasos para la realización de la rutina:

Juguemos a la soga
1. Presentar un dilema moral.
2. Identificar los factores que “tiran” de cada extremo del dilema.
3. Preguntar a los estudiantes sobre las razones por las cuales se colocan en uno u otro lado del dilema. Pedirles que traten de encontrar motivos para colocarse, también, en el otro extremo.
4. Realizar preguntas del tipo “¿qué pasaría si...?”, que ayuden a explorar el tema de manera más profunda.

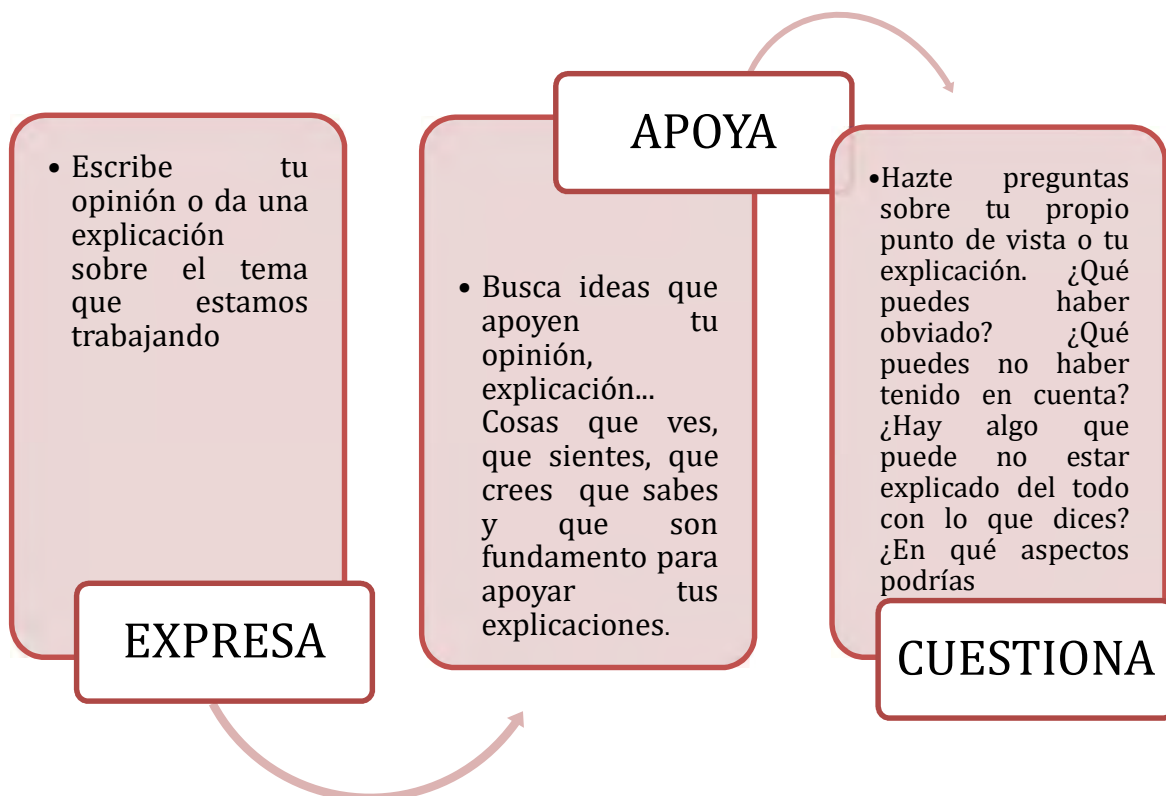


1.3 Rutinas para profundizar en las ideas

1.3.1 Expresa / apoya / cuestiona

Al igual que las rutinas señaladas anteriormente, Expresa/Apoya/Cuestiona es una rutina que trabaja la expresión de ideas y su escritura en el organizador, la expresión en voz alta y con los compañeros, así como la autocrítica y la autoevaluación. Una rutina para clarificar afirmaciones que se tienen como verdaderas.

Organizador gráfico



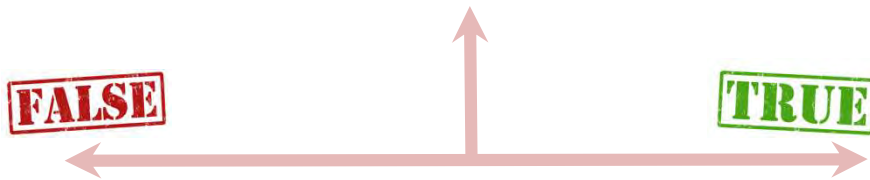
1.3.2 Puntos calientes

Identifica un tópico, una idea, una frase sobre una situación. ¿Es esta idea claramente verdadera, falsa, o no está en ninguno de los extremos? ¿Qué es lo que hace que no sea del todo verdad o mentira? ¿Y es muy importante ese aspecto? ¿Qué lo hace importante? Su uso estaría vinculado a temas sobre los que los alumnos tienen algún tipo de conocimiento previo.

Organizador gráfico

Los alumnos pueden exponer ideas sobre el tópico planteado por el profesor (frases) que tratan de situar como claramente verdaderas o falsas, o inciertas... Esto se puede hacer en la pizarra, en una línea continua en la que en un extremo ponga “verdad” y en otro “falso”.

Al colocarlo en el continuo en la pizarra hay también que colocarlo más arriba o más debajo de la misma. Mientras más arriba, más importancia tiene esa idea o frase.



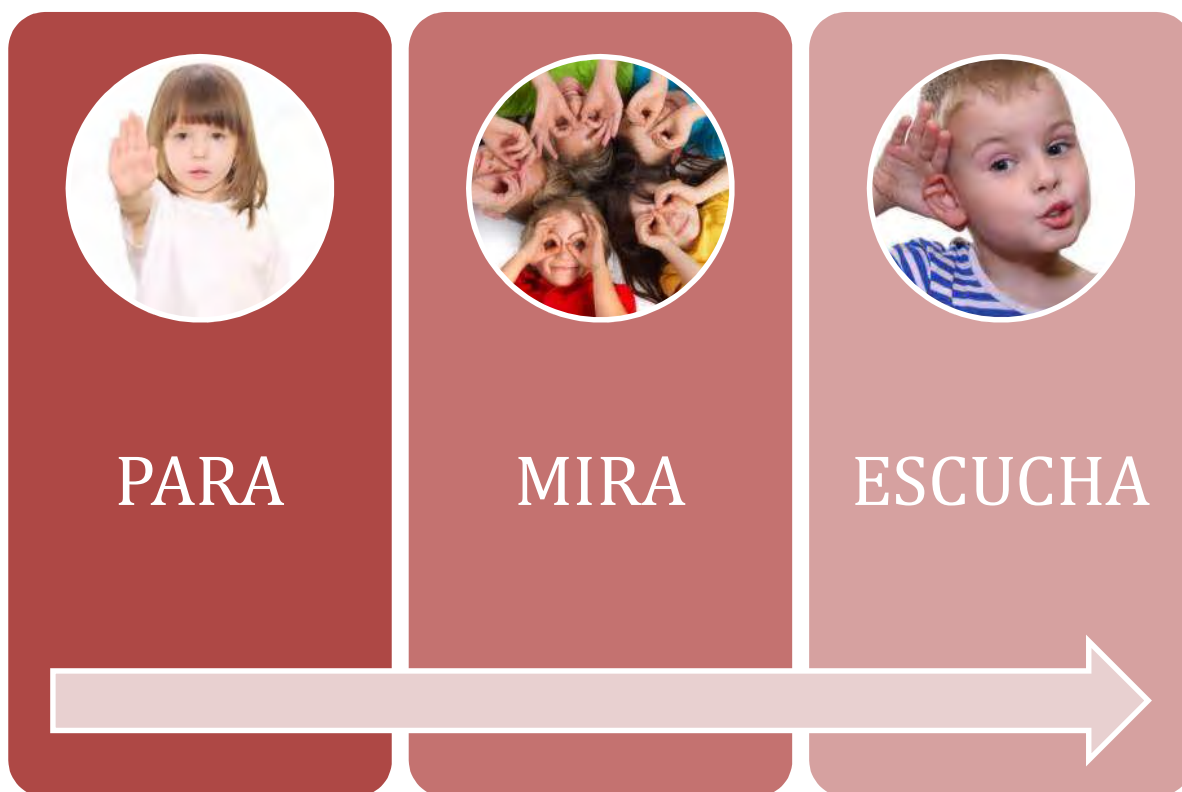
El profesor puede ir preguntando por qué colocarían esa idea más a un lado u otro y por qué más o menos arriba.

1.3.3 Para, mira y escucha

Una rutina para usar en un proceso de investigación sobre cualquier cuestión, la vida de un autor, su contexto... Sirve para clarificar afirmaciones y reflexionar sobre las fuentes y para ajustarse a lo indicado por el profesor en el proceso de la actividad.

Organizador gráfico

1. **PARA:** Asegúrate de lo que te están pidiendo. Diferencia hechos ciertos de ideas no fundamentadas.
2. **MIRA:** Encuentra tus fuentes. ¿Dónde buscarás? Considera tanto posibles lugares más evidentes como otros no tanto.
3. **ESCUCHA:** Escucha lo que esas fuentes te dicen con mente abierta. ¿Es una fuente sesgada? ¿O tu información era sesgada? ¿Cómo puede afectar todo esto a tu propia información?



1.3.4 Luz amarilla /Luz roja

Rutina que ayuda a los alumnos a descubrir signos de veracidad en la búsqueda de información y aplicación en las habilidades orales y escritas, además de una fase reflexiva de los errores y aciertos en el proceso de aprendizaje. Veamos como hasta ahora el organizador para la rutina.

Organizador gráfico

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Identifica una fuente de información (texto, noticia, discurso político, rumores...) |
| 2. Busca y realiza un listado de luces amarillas y rojas en los textos o discursos orales. |
| 3. ¿Qué hemos aprendido? |



LUCES AMARILLAS

(Puntos, frases o partes del texto o discurso que parecen no ser muy claros o fundamentados. Que nos hagan sospechar de su veracidad)



LUCES ROJAS

(Puntos, frases... claramente falsas)

1.3.5 Palabra / idea / frase

Esta rutina es muy útil para trabajar la comprensión lectora de los textos, para capturar la esencia y explorar el significado de un texto desde una gran variedad de puntos de vista.

Organizador gráfico

1. Se lee un texto y se escribe de manera individual

(5 minutos): Palabra/Idea/ Frase

2. El grupo comparte la palabra, idea o frase explicando

Sus razones. (10 m).

3. Se analizan las respuestas del grupo (15 m):

- *¿Qué temas hay en común?*

- *¿Qué implicaciones, interpretaciones o predicciones pueden sacarse del texto?*

- *¿Qué aspectos se han olvidado en la discusión?*

4. Finalmente, cada alumno recoge aspectos derivados de una nueva comprensión del tema.		
¿Qué palabra ha captado tu atención?	¿Qué idea resulta significativa para ti?	¿Qué frase te ha ayudado a entender más el texto?
TEMAS: ¿Qué temas hay en común?		
IMPLICACIONES: ¿Qué implicaciones, interpretaciones o predicciones podéis sacar del texto?		
ASPECTOS OLVIDADOS: ¿Qué aspectos del texto se han olvidado en la discusión del grupo? ¿Qué os lleva a pensar esto?		

1.3.6 RAP

La rutina RAP conecta nuevas ideas con conocimientos previos ya establecidos por los alumnos. Se emplea después de que los alumnos han aprendido algo nuevo. Los alumnos pueden trabajarla individualmente, por grupos o toda la clase empleando un mural y colocando *post-it*.

Organizador gráfico

Relacionar	Ampliar	Preguntar
¿Cómo conectas esta nueva información?	¿Qué ideas dirigen tu pensamiento en nuevas direcciones?	¿Qué te preguntas a partir de ahora?
Relaciona		

1.4 Rutinas para trabajar la creatividad

1.4.1 A la caza de la creatividad

Objetivo de esta rutina es conocer las cualidades y características de un objeto o de un concepto, cuáles son sus partes y reflexionar sobre su aportación creativa.

Organizador

1. ¿Cuál es el principal objetivo del objeto? (su función principal, por ejemplo de un bolígrafo). Podemos cambiar la pregunta por “¿para qué sirve?”
2. ¿Cuáles son sus partes y sus funciones?
3. ¿Cuál de esas partes es especialmente creativa? Señálala.
4. ¿Para quién es ese “objeto”? ¿A quién va dirigido?

1.4.2 Las preguntas estrella.

Una rutina para generar preguntas que fomenten una comprensión más profunda. Ayuda a los alumnos a saber preguntar, a desarrollar preguntas relevantes para las diferentes disciplinas. Ayuda a profundizar en lo que sé y necesito saber. Ayuda a percibir la complejidad y profundidad de las situaciones.

Organizador

1. Haz una "lluvia de preguntas" (entre 10 y 15) sobre el objeto, tema, concepto...
 - ¿Por qué?
 - ¿Qué sería diferente si...?
 - ¿Cuáles son los motivos o razones?
 - Supón que...
 - ¿Y si...?

- ¿Cuál es el propósito, objetivo o función de...?
 - ¿Qué pasaría si supiésemos...?
2. Revisa la lista de preguntas y pon un asterisco a las que parecen más interesantes.
 3. Elige una o dos de ellas para dialogar sobre ellas o sus respuestas durante unos minutos.
 4. Reflexiona: ¿qué nuevas ideas tienes sobre la materia o concepto inicial?

1.4.3 ¿Encaja?

Una rutina para pensar creativamente sobre las opciones. Permite a los alumnos evaluar y pensar de manera más efectiva sobre las opciones, alternativas y elecciones en una situación en la que se requiera una toma de decisiones

Organizador

¿ENCAJA EN EL IDEAL?: Trata de imaginar la solución ideal y pensar sobre cada opción.

¿Se parecen, se acercan, ayudan a llegar a ese ideal?

¿ENCAJA EN LOS CRITERIOS?: Identifica los criterios fundamentales que deben tenerse en cuenta a la hora de buscar soluciones. ¿Toman en cuenta estos criterios las soluciones planteadas?

¿ENCAJA EN LA SITUACIÓN?: Identifica la realidad que rodea a la situación (recursos, tiempo...) ¿La solución u opción es realista?

¿ENCAJA EN TI PERSONALMENTE? Imagínate llevando a cabo esa opción. ¿Cómo te sentirías? ¿Piensas que es la mejor desde tu punto de vista?

1.4.4 Step inside.

Ayuda a los alumnos a explorar diferentes perspectivas y puntos de vista mientras imaginan cosas, acontecimientos, problemas. También puede abrir nuevas perspectivas desde la creatividad. Se puede terminar con algo escrito o expresado a modo de reflexión (carta, poema...)

Organizador



1.4.5 El semáforo.

Permite realizar una autoevaluación del trabajo. De esta forma los alumnos, previo a los controles de evaluación, podrán realizar una autoevaluación de su trabajo siendo conscientes de lo que tienen que reforzar de cara a la evaluación sistemática del profesor.

Organizador

1. Verde : ¿Qué sé o entiendo?
2. Amarillo: ¿Qué me genera duda?
3. Rojo: ¿Qué no sé y nunca me he preocupado en aprender?

1.4.6 Pasado / presente/futuro

Ayuda a reflexionar sobre la evolución de nuestras ideas, pensamientos. Nos ayuda a organizarlos y a situarlos en el tiempo.

Organizador

