



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El cine como contenido disciplinar y material
didáctico en Lengua castellana y Literatura

Cinema as disciplinary content and teaching material
in Spanish language and Literature

Autor

Julio del Pino Perales

Director

José Antonio Escrig Aparicio

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2022

CONTENIDO

1. Introducción	3
2. Justificación de la propuesta de intervención docente	4
3. Base curricular de la propuesta de intervención docente	12
4. Enfoque metodológico de la propuesta de intervención docente	14
5. El cine como contenido disciplinar y material didáctico en la asignatura de lengua castellana y literatura. Concepto y actuaciones específicas	16
6. Unidad didáctica en la que se integra la propuesta de intervención docente	23
7. Conclusión y valoración a partir de la puesta en práctica. Puntos débiles y puntos fuertes de esta propuesta de intervención docente	47
8. Bibliografía	53
9. Anexos	55

1. INTRODUCCIÓN

Integrado en la Unidad Didáctica de «Los géneros literarios» para grupos de 2º de la ESO, este proyecto de intervención docente trata de introducir el cine en la enseñanza secundaria tanto como contenido disciplinar como material didáctico. Tal y como ha sido diseñada, esta propuesta no es de aplicación puntual en una o dos sesiones, sino que está conformada por una serie de exposiciones, intervenciones y actividades que atraviesan la unidad didáctica de la que forma parte.

La idea principal es tener en cuenta para la formación y la enseñanza de los estudiantes una institución artística y cultural muy presente en nuestro tiempo y en el ocio, e incluso en la conformación de los deseos, las aspiraciones y la visión del mundo de nuestros alumnos, como es el cine y la televisión. Mostrarles cómo se crean las historias de las películas y las series que ven en las pantallas, cómo se compone un guión literario, que es la base textual de toda producción cinematográfica y audiovisual, además de hacerles partícipes activos mediante la creación de un proyecto de escritura creativa desde un enfoque cinematográfico; creo que todo ello puede resultarles instructivo, atractivo, interesante y motivador.

Si bien es una propuesta que ya llevaba ideando desde el comienzo de este Máster, para su desarrollo me he basado en la iniciativa que propone en su artículo la doctora M^a Carmen Peña Ardid (1994). La autora, además de subrayar ciertos caracteres literarios de composición sintáctica, descripción y narración que precedieron a ciertas técnicas cinematográficas, propone que la enseñanza del cine en las aulas debe ir más allá del análisis meramente comparativo entre las obras literarias y sus adaptaciones cinematográficas, para adentrarse —en la medida en que la asignatura lo permite— en los aspectos más universales y compartidos con la literatura de la narratología cinematográfica. Para ello, apoya sus ideas en las tesis de autores como Francis Vanoye (1996) o Jordi Balló y Xavier Pérez (1997) quienes, al igual que hicieran Propp (1974) citando a Volkov (1924) con los cuentos, Campbell (1991) con los mitos y, ya en el siglo XXI, Blake Snyder (2010) con las películas, apuntan que todas las narraciones y los relatos que se ha contado la humanidad a lo largo de su historia se reducen a un puñado de tramas universales o arquetípicas, repetidas y actualizadas una y otra vez.

Para aquellos docentes que no tengan mucha idea sobre los guiones, la narratología y la estructura de las tramas de cine, recomiendo —además de los ya citados— la lectura de ciertos libros muy completos y divulgativos, considerados clásicos

en la industria, como son los de Christopher Vogler (2002), Michael Chion (2011), Syd Field (2012) o Robert McKee (2021), entre otros.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

Para justificar mi propuesta de innovación didáctica quiero detenerme en los siguientes puntos:

2.1. El cine como arte heredero de la literatura

El cine es un arte que, aunque presente un formato técnico audiovisual, es naturalmente heredero de la literatura. En su herencia es reconocible el teatro, tanto por el formato textual del que surge toda obra como por su enfoque performativo, al ser textos destinados específicamente a su representación dramática por parte de actores y actrices. En lo que respecta a la herencia narrativa literaria, el cine —donde incluyo series y documentales— ciertamente ofrece obras que contienen relatos o narraciones. Es más, si la industria del cine es tan consumida y tan rentable, es porque ha logrado sintetizar y reelaborar los elementos del relato y la narrativa en una fórmula tremendamente eficiente, efectiva y exitosa. Conseguir que un público sea capaz de mantener su atención durante una hora, hora y media, dos horas o más, sin hacer otra cosa que estar sentado y atender a la pantalla que proyecta una película o una serie, es algo loable.

Si bien con la invasiva omnipresencia de los dispositivos móviles y la cada vez más impaciente y fluida hiperactividad de una sociedad multitarea y conectada a internet esta atención sostenida puede reducirse, interrumpirse o distraerse fácilmente, no deja de ser cierto que las historias que nos ofrecen las películas, los documentales y las series han sido desarrolladas y producidas por grandes equipos de profesionales, capaces de diseñar y realizar estructuras narrativas que captan y mantienen nuestra atención, tanto porque apelan a nuestra capacidad de empatizar con los personajes como también a nuestra necesidad humana de oír historias. Nos alimentamos de historias porque con ellas crecemos, trabajamos nuestra identidad, ampliamos nuestro conocimiento, descubrimos nuevas posibilidades de ser y actuar, y enriquecemos nuestra experiencia sobre el mundo.

Por otra parte, no hay que olvidar algo fundamental, y es que el cine ha encontrado siempre en la literatura una enorme fuente de inspiración y referencia, tanto en las tramas como en ciertas técnicas expresivas. Como recoge Cañizares en su tesis (1992, 37-38):

La historia del cine ha pasado por sucesivos periodos de progreso que a lo largo del tiempo ha ido acumulando conquistas estéticas y técnicas que, observadas desde una perspectiva semiológica suponen diversas etapas que dan lugar a una trayectoria diacrónica del lenguaje del cine. Cabe destacar una primera etapa, la de los pioneros, depura reproducción mecánica de espectáculos y de puesta en escena teatral; le sigue una segunda etapa decisiva en la que, al intentar problemas narrativos y al contar historias entretenidas y llenas de intriga y emoción, fue necesario superar problemas concretos y, al conseguirlo, se consiguió ir formalizando el lenguaje cinematográfico. Esto se produjo entre los años 1910 y 1915. Le siguió la etapa del gran cine soviético con el desarrollo del montaje soberano, lo que supuso la conquista de un fenómeno esencial para la especificidad del lenguaje del cine. Después de esta etapa que se relaciona con la vanguardia artística, se alcanzan las décadas de los años treinta y cuarenta, del cine clásico. Más tarde surgen las diversas tendencias que podemos llamar contemporáneas, entre las que se encuentra la corriente del cine *underground* que violará todas las reglas del código clásico, rompiendo el proceso evolutivo normal de este lenguaje. Este cine exigirá un estudio semiológico especial.

Aunque en sus orígenes el cine ofreció muestras meramente representativas, miméticas, de «reproducción mecánica», enseguida superó su fase de espectacular invención tecnológica de feria, a finales del siglo XIX, para comprenderse un arte capaz de contar historias que atraigan al público a consumirlas en un formato impresionante, poderoso y económicamente muy provechoso. Con tal fin nacieron los estudios de cine a comienzos del siglo XX. Son incontables las adaptaciones cinematográficas de mitos, cuentos, novelas y obras de teatro desde esta etapa de la historia del cine hasta nuestros días. De hecho, incluso se está llegando a dar el fenómeno inverso en la actualidad, siendo las series y las películas que han cultivado un éxito comercial las que son adaptadas a la letra impresa. De la misma forma, ciertos *remakes* y revisiones de algunas películas — como *It* (Andy Muschietti, 2017)— han servido para reeditar y relanzar la venta de las obras literarias que fueron adaptadas por la película original. Por último, cabe señalar, como apunta muy brevemente Crespo (1969, 20), que desde su aparición el cine también ha influido en el imaginario, la expresión y la escritura de muchos autores.

2.2. La narratividad del cine

Esta eficiente narratividad del cine se sustenta en una serie de estructuras muy bien estudiadas, diseñadas y elaboradas. Comprender los elementos que integran esta

narratividad «mejorada» del cine, por calificarla de alguna manera, contribuye a desarrollar una capacidad de lectura o visionado críticos de las historias y las producciones cinematográficas, al mismo tiempo que dota a los estudiantes de potentes herramientas creativas para el diseño y la composiciones de sus propias creaciones y producciones.

Actualmente se ha puesto de moda el término *storytelling* entre escritores, creadores, ponentes, especialistas de la mercadotecnia y hasta desarrolladores de videojuegos. Con esta nueva ciencia, técnica o disciplina parece haberse descubierto el Mediterráneo, cuando no se ha hecho más que recordar lo evidente. Se trata de analizar y explicitar aquellos elementos que construyen una estructura narrativa eficiente y efectiva. La estructura de la historia, la progresión de las tensiones entre la información que se da al público, la implicación de este y el conflicto que plantea la historia, la medida de los tiempos, la correcta ubicación de los picos de tensión o puntos de giro de la trama, que hacen fluir y avanzar el ritmo de las historias. También se debe tener en cuenta el diseño de unos personajes con los que el público pueda empatizar, la dualidad de objetivos o metas internas y externas de estos personajes —también identificables y comprensibles por parte de los lectores, espectadores, oyentes, consumidores o jugadores—; la adecuación del nivel intelectual de los temas y las tramas al público al que van dirigidas las historias o narraciones. Todo, en fin, redunda en la eficacia de una narrativa, y el conocimiento, el buen manejo y el aprovechamiento de cada una de estas herramientas contribuyen a la creación de historias, películas, series, juegos e incluso anuncios publicitarios atractivos y exitosos.

Como he mencionado antes, con la puesta en boga del término y las técnicas del *storytelling*, no se ha hecho más que reinventar la rueda. Quizá por los ritmos vertiginosos y la saturación informativa de nuestra era digital, muchas personas hayan olvidado las fuentes originales de las ideas que en este parágrafo se exponen, o quizá sea que la costumbre y la eficiencia de los métodos de trabajo creativo en la industria del cine hayan normativizado una serie de procedimientos que se perciben como impuestos por la costumbre y el éxito comprobado —que se traduce en rentabilidad económica—, pero lo cierto es que el funcionamiento efectivo de una buena narrativa no ha brotado como las setas en Hollywood, sino que bebe de los trabajos y las propuestas de los grandes autores de la narratología, entre los que quiero citar a Vladimir Propp, Joseph Campbell, Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Gerard Genette y Christopher Vogler.

Todos ellos, desde distintas perspectivas, han puesto de manifiesto la existencia de estructuras narrativas y tramas universales compartidas por los relatos que la humanidad se ha contado a sí misma, desde los mitos hasta las series que hoy nos ofrecen plataformas digitales como Netflix o HBO.

2.3. Los lenguajes del cine

Apunta muy bien Eugenio Cañizares su tesis (1992, 38) ya citada la evolución del lenguaje del cine:

Como todo lenguaje, el cine pasó primero por una etapa de expresión denotativa y de iconología analógica hasta que los más creativos cineastas inventaron y codificaron las figuras de expresión propias de este arte. Más tarde, el lenguaje del cine evoluciona rebelándose contra normas y convenciones lingüísticas, hasta alcanzar un alto grado de connotación perfeccionándose como objeto artístico y como lenguaje.

Por otra parte, como docentes de lengua y, por tanto, de la comunicación, el cine puede resultar muy útil y versátil para estudiar y trabajar los distintos lenguajes que en él se emplean para conformar, apoyar y reforzar sus historias. Puede no ser el caso específico de esta propuesta didáctica, pero es una cuestión muy aprovechable en unidades más centradas en contenidos y competencias comunicativas.

El cine es un arte integrado por numerosos lenguajes. En primer lugar, tenemos un lenguaje verbal en los diálogos de los personajes, que es el ejemplo más evidente y explícito, y que vertebran la trama de la historia que nos cuentan. No obstante, autores como Robert McKee o Syd Field advierten de la importancia en el cine de no transmitir la trama de una película exclusivamente o de manera abusiva por boca de sus personajes. Precisamente porque se trata del cine, un arte de naturaleza y de impronta audiovisual, y no de literatura en el sentido de obras textuales, las tramas, las historias y los conflictos de los personajes que las protagonizan deben mostrarse en la pantalla con acciones, decisiones y sus consecuencias, y no tanto explicarse verbalmente por los personajes.

Por otra parte, el cine contiene lenguaje no verbal en la gestualidad de los intérpretes que, como en el teatro, enriquecen, refuerzan o incluso contradicen dramáticamente lo dicho de manera verbal. Los paralenguajes también son recursos recurrentes en los actos comunicativos de las películas y las series.

Por último, pero no menos importante, las obras cinematográficas cuentan con los lenguajes técnicos propios del audiovisual, como la fotografía, los planos, la iluminación,

el color, el montaje y la banda sonora. Con su fuerte carácter expresionista, estas técnicas refuerzan y matizan la caracterización de las historias que cuenta una película. Véanse esos planos generales que introducen un paisaje o un ejército listo para luchar; el plano detalle de unos ojos alarmados o un objeto clave. Obsérvense los angustiosos y efectivos planos aberrantes en los thrillers y las películas de terror; los picados o contrapicados que dotan a los personajes de dominio e imponencia o, por el contrario, de vulnerabilidad y posición inferior. Nótese el color enfermizo de ciertas películas como *Seven* (David Fincher, 1997) o *Saw* (James Wan, 2002), o la amable claridad en *Desayuno con diamantes* (Blake Edwards, 1961). O escúchense ciertas bandas sonoras con las que destacan auténticos maestros indiscutibles que como Ennio Morricone, Henri Mancini, Thomas Newman, Danny Elfman, Hans Zimmer, Christopher Young o Trent Reznor, colorean la pantalla y nuestras emociones con auténticas texturas y experiencias musicales.

Para una mayor profundización en este aspecto del lenguaje del cine, remito a trabajos como el de Roland Barthes (1966) desde una perspectiva estructural, la tesis de Eugenio Cañizares (1992) como un repaso diacrónico de los primeros estudiosos de la semiología cinematográfica, o el más filosófico de Christian Metz (2002).

Cabe recordar que como profesores de lengua y literatura nos interesa no solo enseñar a nuestros alumnos los fundamentos gramaticales y el correcto uso del lenguaje, sino también los distintos procedimientos y fenómenos de la comunicación como herramientas expresivas. Y aquí entran en liza muchos otros lenguajes, entre los cuales los que nos ocupan en este trabajo y que integran el arte cinematográfico: el no verbal, el icónico, el uso de los planos y movimientos de cámara, el montaje, la banda sonora. Las destrezas y competencias comunicativas previstas en la asignatura de Lengua castellana y Literatura no tienen por qué atenerse solo a los contenidos estrictamente lingüísticos. El currículo es lo suficientemente amplio como para enriquecer nuestros contenidos y aprovecharlo en beneficio de nuestros alumnos, desde el momento en que puedan convertirse no solo en consumidores pasivos, sino también en usuarios críticos y productores activos y creativos de contenidos, productos y obras artísticas mediante los cuales expresarse y comunicarse. Esto también forma parte de la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos, activos y con capacidad de comprometerse con la sociedad, su cultura y sus desafíos.

2.4. El guión como material básico de toda producción cinematográfica

Centrándonos más en el objeto textual que es el guión de cine, este es una creación literaria que está detrás, y en primer lugar, de toda producción audiovisual que quiera realizarse. La semilla, la fuente, el punto de partida imprescindible de toda película, serie, documental, corto o medimetraje, incluso de un videoclip o un anuncio, es un guión literario que ha escrito un autor. En la industria, por cierto, se le llama más específicamente «guión literario», y no es baladí. Después de la redacción y aprobación del guión de una película o piloto de serie, se desarrolla el llamado «guión técnico», donde se codifican, especifican y concretan las escenas, el reparto, las localizaciones, las cámaras, los equipos, los planos, etc.

El hecho de calificarse al guión como «literario» denota esa cierta voluntad de estilo que cada guionista debe desarrollar y aportar a sus guiones. El guión de cine es un formato textual muy estandarizado y estricto, en su extensión, fuente y tamaño, interlineado, márgenes, sangrados, parte, etc. Este formato tan restrictivo proviene de una estandarización incuestionada a lo largo del siglo XX y que proviene de la escritura mediante máquinas de escribir de los guiones de cine allá por el Hollywood de los años 20 y 30, en la edad dorada de la industria y sus estudios de producción. En definitiva, con este formato se logra una manejable y conveniente equivalencia: una página se traduce en un minuto aproximado de metraje en la pantalla.

2.5. La intención literaria en el guión de cine

Precisamente con estas limitaciones formales, además de otras como que la página respire o la recomendación de no emplear párrafos densos y extensos, el guionista debe lidiar y realizar un sobreesfuerzo para que quien lea su historia para decidir que vale la pena producirla logre ver en la pantalla de su mente la misma película que ideó su creador. Por lograr esto es que el guionista busca y desarrolla cierto estilo literario en su escritura mediante el cual, con sus giros de lenguaje y sus licencias poéticas, se ahorran palabras al mismo tiempo que florecen de expresividad, personalidad y emotividad suficientes como para quedar claro qué debe verse en la pantalla con exactitud.

Que sea un texto con un formato estandarizado y con cierta intención literaria me parece un buen motivo para considerarlo literatura, e incluirlo entre los géneros literarios —pese a la opinión de Crespo (1969, 15)—, a medio caballo entre lo narrativo y lo teatral.

Además, leer guiones —como escribirlos— puede ser divertido. Leer el guión de una película o una serie, antes o después del visionado o revisionado de la obra, es estimulante y enriquecedor. Se puede comparar lo que escribió en origen su guionista y lo que las productoras finalmente realizaron y proyectaron en la pantalla, y esta experiencia también nos enseña la naturaleza industrial del cine. En este sentido, incluir guiones —muchos fácilmente localizables en la red— como parte del Plan lector de una Programación Anual de Lengua castellana y Literatura puede ser una propuesta interesante y una manera de fomentar la lectura y despertar en los alumnos más desencantados el gusto por leer.

2.6. ¿Es el guión un género literario?

Con esta pregunta abrió Antonio Crespo (1969, 15) un apartado de su artículo «Literatura y cine».

Entre el guión de cine y la novela existen algunos puntos de contacto. Hay quienes piensan que el primero es una especie de versión novelada de un film. Sólo en un sentido muy general se podría aceptar este concepto. En la novela, el escritor no tiene necesidad de poner en boca de los personajes todo lo que éstos hablan, ni de detallar sus movimientos; en el cine, sí. Tampoco son precisos en la novela la ordenación de escenas y el engarce de las mismas con el rigor que el guión suele exigir. Y no digamos nada del estilo, que en el guión se caracteriza por la justeza del diálogo, la brevedad de las descripciones y el ritmo ágil y vivo del relato, frente a la libertad del novelista. [...]

De todo esto se deduce que el guión es algo peculiar. Pero no parece apropiado considerarlo como *género literario*, ya que existe sólo *en función* del film, en el que se vierte y transforma. Y el guión, aisladamente, importa muy poco como lectura y ofrece una débil idea de lo que es el film. Es como ver una tele del revés, que decía Ortega, me parece, sobre las traducciones. «De un mismo guión —ha escrito Julián Marías— pueden salir innumerables películas. Aunque la comparación pueda ser desorientadora, piénsese en la diferencia entre una partitura y la música ejecutada realmente por una orquesta».

Deberíamos, para responder a esta pregunta, primero establecer una definición de lo que son los géneros literarios. Podemos entender los géneros literarios como los modelos o las tipologías de los textos con cierta intención literaria y que comparten una serie de rasgos o características a partir de la cual pueden clasificarse o categorizarse las obras o productos que conforman el conjunto de la literatura. Esta es en realidad la

definición a la que básicamente podemos reducir lo que entendemos por géneros literarios, partiendo de las diferentes propuestas que numerosos autores han hecho a lo largo de la historia. Otros, incluso, como Benedetto Croce (1967) o Maurice Blanchot (2005), llegan a negar la existencia real de los géneros literarios.

Personalmente, considero que deberíamos tomar el concepto de «género literario» con prudencia. Desde el momento en que se comprende que los géneros responden a una serie de necesidades pragmáticas para las ciencias literarias —filología, historiografía, crítica— y el mercado editorial, estamos devolviendo a la literatura su grandeza y su amplitud. El guión de cine es una tipología textual que presenta un conjunto muy marcado de rasgos formales, estilísticos y de contenido, pero con cuya escritura y composición el guionista no deja de mantener una cierta intención literaria y de estilo, tanto en la expresión como en la composición de su estructura narrativa. En este sentido, entonces el guión de cine es un género literario. Independientemente de que la existencia del guión literario parece que deba su existencia solo en función de la producción y realización de la obra cinematográfica que alberga potencialmente, como sostiene Crespo, lo cierto es que puede existir por sí solo, y si no, que se lo pregunten a los miles de escritores cuyos guiones nadie ha comprado, todavía.

Si el problema parece radicar en que un guión que no es producido no existe o pierde por ello su valor o razón de ser, entonces podemos decir lo mismo de todas aquellas obras literarias que, por la razón que sea, no encuentran su lugar en el mercado literario. ¿Es menos literatura una obra que no encuentra editor, impresor o distribuidor? ¿Qué sentido tendría entonces editar una obra teatral si ese texto también está supeditado a su representación dramática sobre las tablas? ¿Qué ocurre con esos miles de guiones especulativos¹ que aguardan en cajones —físicos o digitales, como la *Black list*— la atención de quien tiene la capacidad de decidir producirlos? ¿El valor literario de un guión está supeditado a la valoración de un productor, cuyos intereses suelen ser más comerciales que artísticos? Aunque podemos también hacernos preguntas similares desde el otro lado del texto: ¿tiene el guionista acaso motivaciones artísticas que pesen más en su esfuerzo de escritor que las motivaciones económicas? Probablemente no. Pero entonces, ¿sólo tienen motivaciones artísticas y literarias los autores de *bestsellers*, los poetas más seguidos en las redes sociales —y a los que grandes casas editoriales no dudan

¹ Un guión especulativo, o *spec script* en inglés, es aquel que no ha sido solicitado ni encargado por una productora, sino que ha sido creado y escrito por motivación propia de un guionista.

en publicar— o cualquier autor de una obra presentada a un concurso cuyo premio consista en una cuantiosa suma de dinero? ¿Es posible que una obra concebida con plena intención artística y literaria mantenga su artísticidad y literariedad cuanto menos haya sido «tocada» por un interés industrial? Es posible que la relación entre intención literaria y rentabilidad económica sea inversamente proporcional, como se suele apuntar. Pero la pregunta definitiva quizá sea: ¿la literariedad la otorga el proceso de edición y publicación? ¿O quizá más bien los procesos de creación y de recepción? ¿Y no está el proceso de recepción directamente relacionado con el de edición y distribución?

La dimensión industrial y comercial de la literatura es real, y deberíamos tenerla presente como filólogos, educadores, lectores y/o escritores para conocer del todo cuál es el lugar que ocupan los textos literarios en nuestras sociedades, y qué se puede hacer con y a partir de ellos. En esto ayuda y a esto ha contribuido el concepto de género literario. El problema que tienen los guiones de cine, creo, es que no se los ha sabido valorar por lo que a veces realmente llegan a ser, textos literarios con una tradición y una serie de rasgos, y, por tanto, tender un puente entre estos textos y un potencial público lector, más allá de los departamentos de lectura de las productoras de cine. El guión de cine está muy constreñido por su razón de ser, pero si se lee, si se idea, si se diseña, se compone y se escribe alguno, se comprende que hay disfrute y enriquecimiento en su lectura, en su estudio y en su creación. Y por supuesto, si se puede, en el análisis comparativo con la película que se produjo a partir de él.

Al fin de cuentas, es un círculo vicioso donde el lector no contempla la posibilidad de disfrutar de su lectura porque no se le ofrece; no se le ofrece porque no hay editores que le encuentren un beneficio económico al no considerarlo un producto vendible, porque nadie los consume, porque nadie los ofrece... Pero entre los «agentes» del campo literario que pueden intervenir para realizar cambios están los docentes de lengua y literatura. Quizá desde el aula es posible revalorizar la literariedad de los guiones de cine.

3. BASE CURRICULAR DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

Para elaborar esta propuesta de innovación he tratado de apoyarme en los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación recogidos por el currículo aragonés de la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo del Departamento de Educación, Cultura y

Deporte del Gobierno de Aragón. En cuanto a los objetivos que pueden albergar mi propuesta se pueden contar los siguientes:

Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medio de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.

Obj.LE.4. Ampliar el léxico formal, cultural y científico de los alumnos con actividades prácticas que planteen diferentes situaciones comunicativas en las que se pueda utilizar.

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.

Obj.LE.11. Cultivar la caligrafía y la presentación en todos los escritos.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

Al tratarse de una propuesta integrada en la unidad de «Los géneros literarios», se implementaría en 2º de la ESO, así que los contenidos y criterios de evaluación que sustentarían o justificarían la aplicación de esta propuesta en el aula serían los siguientes:

BLOQUE 4. Educación literaria

Lectura de obras o fragmentos de obras (...)

Introducción a la literatura a través de textos.

Conocimiento de los géneros y principales subgéneros literarios y de sus características esenciales a través de la lectura y explicación de fragmentos (...)

Redacción de textos de intención literaria

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Crit.LE.4.1. Leer fragmentos u obras de la literatura (...)

Crit.LE.4.3. Reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc. (...)

Crit.LE.4.4. Favorecer el hábito lector y el gusto por la lectura en todas sus vertientes (...)

Crit.LE.4.6. Redactar textos con intención literaria (...)

Todos estos puntos recogidos en el currículo aragonés presentan los criterios y la amplitud suficientes como para poder encontrar un lugar en la enseñanza para el cine como material didáctico y contenido disciplinar en un curso de 2º de la ESO.

En cuanto a los objetivos didácticos que diseñé específicamente para la unidad didáctica en que se ubica esta propuesta, y que están directamente relacionados con este proyecto, cabe señalar estos:

Obj.D.6. Comprender la interrelación e intertextualidad de las distintas artes mediante el uso y la actualización de personajes arquetípicos y temas universales.

Obj.D.7. Comprender el cine como disciplina artística heredera de la literatura y fundamentada en la escritura creativa.

Obj.D.8. Saber valorar, justificar y defender un proyecto de creación personal.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

Surgida, como muchas otras, a partir de las propuestas de innovación pedagógica de John Dewey en la primera mitad del siglo XX, el **aprender haciendo** o *Learning by doing* es el enfoque metodológico que domina sobre esta propuesta didáctica, a partir del **aprendizaje basado en proyectos** (ABP). La idea² consiste en que los estudiantes lleven a la práctica los conocimientos aprendidos en clase a partir de un conjunto de actividades elaboradas. Pero este carácter práctico, además, debe estar orientado hacia una finalidad concreta y contextualizada en un escenario real, o al menos simulado. Lo que se consigue con este tipo de metodología, como bien apunta Peláez Navarrete (2014, 1080) es que el alumno desarrolle un proyecto a través de un proceso completamente experiencial y

² Tan bien resumida y explicada en este artículo de Pearson Latam: <https://blog.pearsonlatam.com/talento-humano/metodologia-aprender-haciendo-como-aplicarla-desde-la-universidad>

competencial, lo que redundará en la satisfacción personal de saberse capaz de llevar a cabo una tarea real, aplicada, profesional.

En el caso de esta propuesta didáctica, la escritura creativa y la exposición oral son el tipo de actividades a través de las cuales se realiza esta metodología de aprender haciendo. Siguiendo estas directrices, planteo al alumnado un trabajo activo formulado de la siguiente manera:

1. Una carta de motivación (Anexo I) plantea una simulación de una situación real y presenta el trabajo a realizar por los alumnos como un requerimiento y un reto.
2. El proyecto individual que debe realizar cada estudiante está enfocado como un trabajo real, semejante pero a escala menor —y adaptado a la unidad didáctica en la que se integra— a los que desarrollan los guionistas y creadores de historias de las productoras de cine y cadenas de televisión. Se trata de un trabajo de escritura creativa.
3. Una actividad de lecturas dramatizadas, por otro lado, permitirá reproducir en clase de manera activa, grupal y performativa una de las fases más dinámicas del proceso de producción de una película o una serie.
4. Por último, la presentación y exposición del proyecto individual ante la clase otorgará a los estudiantes la oportunidad de dar a conocer su creación, y de conocer las del resto de los compañeros. Pero al presentar un enfoque que trata de imitar la industria cinematográfica, también les situará ante el desafío de hacer valer su trabajo y saber venderlo, lo cual requiere sin duda de un cierto sentido de la iniciativa y el emprendimiento, como de un trabajo implícito de la seguridad y la confianza en uno mismo.

Como puede verse, este conjunto de actividades implica un trabajo activo por parte del estudiante, y en su diseño todas presentan un enfoque metodológico eminentemente práctico, competencial y experiencial, en la medida en que se basa en la adaptación a un aula de secundaria de una cierta simulación o reproducción de las condiciones reales del mundo profesional de la producción cinematográfica.

5. EL CINE COMO CONTENIDO DISCIPLINAR Y MATERIAL DIDÁCTICO EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. CONCEPTO Y ACTUACIONES ESPECÍFICAS

Esta propuesta está ideada y diseñada con la finalidad de que los estudiantes conozcan el guión de cine, que se animen a escribir una escena de guión como parte de un trabajo de escritura creativa que deberán posteriormente presentar de manera muy breve y, finalmente, que realicen por grupos lecturas dramatizadas de escenas de cine.

Todo este trabajo se implementa a través de cuatro actividades fundamentales, desarrolladas en momentos diferentes de la temporalización de la unidad didáctica de la que forma parte.

5.1. Exposición de contenido

Por una parte, una sesión de la unidad didáctica estaría destinada a la explicación de los contenidos mínimos para que los alumnos aprendan y comprendan qué es un guión de cine, cuáles son sus características y formato y por qué presenta ese y no otro; cuál es la estructura narrativa de las historias que vemos en las pantallas y por qué son así; y cómo y con qué herramientas digitales y gratuitas pueden contar para escribir sus propios guiones. Esta sesión, que se recomienda sea expositiva y participativa, podría desarrollarse una vez tratado el resto de los géneros literarios, pero quizá sea más efectivo impartirla justo después de haber tratado los género narrativos, enlazando la narratología de estos con la de las historias que nos cuentan los guiones de cine.

En las explicaciones del guión de cine encontrarán los estudiantes los modelos textuales y las directrices para escribir su propio guión.

Por otra parte, una vez expuestos los contenidos, conviene realizar una actividad al final de la sesión que ponga de manifiesto en el aula la relación entre el texto del guión, la interpretación de los actores y el producto cinematográfico final. Para ello se recomienda preparar y proyectar un fragmento del guión de una película del gusto de los estudiantes, que se leerá de manera dramatizada para después visionar el vídeo de la escena correspondiente.

Los contenidos a explicar en clase están recogidos de manera esquemática en las diapositivas 29, 30 y 31 de la presentación específicamente elaborada para la unidad didáctica a partir del *software* gratuito *online* Genial.ly.

CARACTERÍSTICAS DEL GUIÓN

- Reúne y sintetiza los rasgos más efectivos de la narrativa.
- Formato estandarizado por la costumbre de los guionistas de estudio (máquinas de escribir).
- Género textual muy restrictivo y orientado a la eficiencia.
- Sometimiento a las condiciones de la industria.
- Mercado laboral duro, pero bien remunerado.

Esta primera diapositiva es la que introducirá y fundamentará la exposición de los contenidos relacionados con la naturaleza del guión de cine y su contexto cultural e industrial.

encabezado de escena

INT./EXT.
lugar
día/noche

formato
1 pág. = 1 min.
(+- 120 pág.)

INT. CASA DE LOS PARRISH - NOCHE

ALAN (13 años, bajito y de aspecto débil) hace su maleta, coge algo de dinero, algo para comer por el camino y se dirige a la entrada de la casa.

Antes de marcharse se acuerda de algo: entra en el salón... y saca el "juego misterioso" de debajo del sofá.

Alan se dispone a abandonar de una vez por todas su hogar y, con él, también a sus padres. Pero justo cuando va a echar mano del picaporte... TOC-TOC-TOC. Alguien llama a la puerta. Alan se queda congelado.

INT./EXT. ENTRADA DE LOS PARRISH - NOCHE

Alan abre la puerta. Es SARAH (13 años, rubia y de aspecto decidido).

personaje

ALAN
¿Qué haces tú aquí?

diálogo

SARAH
Te he traído tu bici.

ALAN
No tenías que hacerlo. Iba a ir yo a buscarla a casa de Billy.

SARAH
Le he dicho a Billy que no te moleste más.

acotación

ALAN
(cogiendo la maleta)
Has malgastado saliva. Pero ya hablaremos en otro momento.

descripción

párrafos breves
verbos en presente
lenguaje claro
estilo personal

CELTX

Con esta diapositiva se dará a conocer y se explicará a los alumnos el formato textual de los guiones de cine y por qué es como es. También incluye el nombre, el logo y el enlace a Celtx, un *software* gratuito, sencillo e intuitivo, pero también profesional, para la creación de guiones.



Esta última diapositiva recoge un esquema visual de las estructuras narrativas de las historias que nos cuentan las películas y las series. Con ella y las explicaciones los alumnos comprenderán fácilmente la estructura que subyace en todas las historias que ven las pantallas, lo que podrán comprobar cotejándola con sus películas favoritas.

5.2. Proyecto individual (trabajo)

Esta iniciativa propone también la elaboración de un trabajo evaluable de escritura creativa. El mismo está integrado en la unidad de los géneros, pero su enfoque trata de ser cinematográfico. La metodología que en realidad justifica este trabajo es la del Aprendizaje Basado en Proyectos, solo que se trata de uno individual. Aunque el proyecto es muy susceptible de realizarse en grupo, y probablemente con resultados mucho más creativos y visualmente elaborados en su presentación, decidí hacerlo de esta manera, por una parte, para dar mayor libertad creativa e individual y, por otra, para asegurarme de que todos los estudiantes trabajarían sus destrezas en la composición de sus historias y en la redacción de los textos que les pedía.

El proyecto ha sido diseñado también para ser presentado y acompañado por una carta de motivación (Anexo I) donde se especifiquen unas guías u orientaciones detalladas para su elaboración. Se recomienda entregar esta carta en la presentación e introducción de la unidad didáctica, para que el grupo sepa desde el primer momento el trabajo que deben realizar y cómo será evaluado. De la misma manera, se recomienda establecer una fecha límite de entrega, como el día del examen de la unidad didáctica o el anterior.

El trabajo está ideado como si se tratara de un reclamo o una invitación a crear un proyecto de serie o de película para presentarlo y venderlo a una plataforma de contenidos *streaming*, como puedan ser Netflix o Disney +. La elaboración del mismo consiste fundamentalmente en la redacción de tres textos a través de cuya lectura seamos capaces de imaginar esa historia en la pantalla, a saber:

- Con un **texto lírico** —con plena libertad formal— el alumno debe presentarnos y describirnos el protagonista de la historia que ha creado.
- Con un **texto narrativo** —con el formato de un cuento, un mito, una leyenda, un diario, una carta, un capítulo de novela, etc.—, el alumno debe relatarnos la historia que ha creado.
- Con un **texto en formato de guión** de cine el estudiante nos mostrará la escena que considere más estimulante y que mejor vendería su proyecto de serie o televisión.

Como puede apreciarse, con este trabajo cubrimos varios objetivos didácticos al mismo tiempo: el conocimiento de los géneros literarios, la redacción de textos con intención literaria, la composición de historias con una estructura narrativa, el acercamiento al guión como texto literario y la planificación y elaboración de un trabajo personal con un claro objetivo específico y realista.

Aunque el trabajo tenga ese enfoque de producción audiovisual, y obviando el hecho de que incluso se invita a los estudiantes a elaborar un póster, incluir una propuesta de casting para el reparto, una lista de temas a modo de banda sonora o un collage con las posibles localizaciones, en el fondo lo que están trabajando es la escritura creativa y el diseño de estructuras narrativas. Con esta propuesta de proyecto también ponen en práctica la redacción de textos pertenecientes a distintos géneros literarios que habrán

conocido a través de los modelos presentados y leídos en la antología elaborada para la unidad didáctica que sirve de apoyo para las explicaciones (Anexo VI).

Por otra parte, es interesante también motivar a los estudiantes a que presenten sus textos reunidos en un portafolio construido de una forma original y creativa. Los proyectos de películas y series, especialmente en el caso de los guiones especulativos, suelen presentarse a través de un documento de venta y/o una biblia. Estos documentos son la carta de presentación del proyecto y el material de apoyo para el *pitch* o presentación oral del guionista ante los productores a quienes pretende vender su trabajo, por lo que no solo deben contener la información, sino que también deben resultar atractivos en su diseño y composición.³ Invitar a los alumnos a presentar su trabajo de esta manera fomentaría el desarrollo de sus competencias digitales mediante el uso tanto de *softwares* de escritura y edición textual, tal que Microsoft Word —que de todas formas emplearían para la escritura de su trabajo—, como de diseño y composición de presentaciones, infografías y contenido creativo, como es el caso de Power Point, Canva o Genial.ly. A este respecto, es recomendable fomentar en los alumnos su creatividad y desarrollo de proyectos incluyendo en los trabajos elementos como un póster cinematográfico de la historia a modo de portada del documento, una propuesta de *casting* para el reparto, una lista de canciones para la banda sonora o un *collage* creado con las imágenes de las posibles localizaciones donde se rodarán las escenas de su historia.

Preparar un trabajo con un diseño de presentación como este, visualmente atractivo y creativo, también contribuye a que los estudiantes sepan apreciar su propio trabajo y desarrollarlo aportándole valores añadidos, más allá del mero documento textual con negro sobre blanco. La idea de que compongan su trabajo de esta manera responde a que luego sean capaces de usarlo para presentar, defender y tratar de vender sus proyectos al resto del grupo, como si de una junta de desarrollo de proyectos de Netflix o Disney + se tratara. Y a tal fin se dedicaría la última sesión de la unidad didáctica antes del examen. Los alumnos presentarán de forma breve —baste con un minuto y medio— sus proyectos. De esta forma todos conocerán el trabajo realizado por los demás, lo cual puede resultar enriquecedor e inspirador, pero con estas breves presentaciones de venta, al mismo tiempo, se trabajarán destrezas y competencias de comunicación lingüística, exposición, expresión, argumentación, márketing y espíritu emprendedor.

³ Véase, a modo de ejemplo, la biblia o documento de venta que realizaron los creadores de la serie *Stranger things*: https://storyfactory.uk/wp-content/uploads/2017/11/Stranger_Things_-_Bible.pdf

¿Cómo se evalúa este trabajo individual? Propongo que suponga el 50% de la calificación de la unidad completa, haciendo media con el examen final de la unidad, que computaría el otro 50%. Como herramienta de evaluación de este proyecto, puede servir como guía la rúbrica que diseñé para tal fin (Anexo III).

5.3. Lecturas dramatizadas (actividad en grupo)

Esta es una actividad que he preferido sea no evaluable, diseñada para enseñar a los estudiantes uno de los pasos de producción de los proyectos cinematográficos antes de su rodaje. Por otra parte, también puede ser amena y estimulante para el grupo, a modo de tarea ligera y gamificada en las sesiones finales de la unidad, antes de su evaluación. Puede servir para mostrarles la parte divertida y performativa de este proyecto de innovación, si se prefiere.

Se necesitaría una sesión para llevarla a cabo con éxito. Consiste básicamente en realizar por grupos lecturas dramatizadas de una serie de escenas previamente seleccionadas, guionizadas y asignadas.

En primer lugar se seleccionan las escenas teniendo en cuenta el tiempo del que disponemos en la sesión y el número de alumnos-actores y de alumnas-actrices necesarios para cada una de las escenas según los personajes. En el Anexo II se propone una lista de escenas diseñada para una sesión de 50 minutos y un grupo compuesto por 26 alumnos: 14 chicas y 12 chicos.

En el final de la sesión más teórica dedicada al cine, recogida en el párrafo 1 de este apartado, convendría explicarles qué son las lecturas dramatizadas para, después, asignar las escenas de forma aleatoria. Las lecturas dramatizadas es un trabajo que se lleva a cabo en una producción después de haber seleccionado al reparto y antes de comenzar su rodaje. Se reúne a los actores y actrices y realizan, generalmente sentados a una mesa, una lectura dramatizada del guión, en la que se actúa con la voz y los gestos, pero no de una forma completa como en el escenario ante las cámaras. Esta lectura sirve para comprobar si todos los elementos funcionan correctamente, tanto el guión como el reparto elegido y la «química» entre ellos.

Para la distribución de las escenas los estudiantes pueden escribir su nombre en papeles doblados que luego el profesor separará por sexos. Así podrá asignarse a cada escena el número de actores y actrices necesarios. Cada estudiante deberá disponer de

una copia del guión de la escena que interpretará. Para motivar el esfuerzo y la implicación en la tarea, el docente puede anunciar que al finalizar la actividad todos realizarán una votación para la entrega de un premio a la mejor actriz y al mejor actor, como una estatuilla similar a un Óscar.⁴ Se recomienda que el reparto de las escenas por grupos se realice con la suficiente antelación para que los estudiantes se familiaricen mínimamente con los textos, aunque cuenten con ellos para realizar la actividad.

En una sesión posterior, se realizarán las lecturas dramatizadas por grupos y escena. A la lectura de cada escena le seguirá el visionado del vídeo de la escena de la película o serie que se acaba de interpretar en el aula, así se podrá comparar, y cuyo coste en tiempo se ha tenido en cuenta para la elaboración de la actividad. Considero que con esta tarea los alumnos, además de divertirse, pueden comprender un poco más el trabajo real que hay detrás de las películas y las series que ven.

Como puede comprobarse, buena parte de esta propuesta de intervención docente se apoya en metodologías del aprender haciendo, tanto mediante la elaboración y la presentación de un proyecto individual, creativo y completo, como participando en una actividad performativa y grupal.

5.4. Pitch (presentación-exposición del trabajo individual)

Para terminar de dotar al trabajo con un sentido práctico, los alumnos deberán presentar y exponer sus proyectos de película o serie ante el resto del grupo. Para ello se dedicará la mayor parte de la sesión anterior a la del examen de la unidad didáctica. Si se prefiere, para envolver la sesión con el realismo que se pretende emular el funcionamiento de la industria del cine, se puede plantear la actividad de las presentaciones como si se tratara de un evento organizado por una productora, organización o festival. Sirva como ejemplo el Sitges Pitchbox que convocan conjuntamente Filmmarket Hub y el Festival de Sitges para conectar talento y empresas, y dar a guionistas noveles la oportunidad de dar a conocer y vender sus proyectos.

Se conoce como *pitch* a la acción de presentar en un breve espacio de tiempo una idea de película o de serie ante el equipo de producción a quien se pretende venderla.

⁴ A la fecha de la elaboración e implementación de esta iniciativa, la franquicia comercial Tiger vende estatuillas de plástico que imitan los Óscar por el precio de 3 €.

Normalmente lo suele realizar el guionista o los coguionistas de la historia, o algún primer inversor o productor que ha considerado el potencial de la historia. La idea con esta actividad es que los estudiantes reproduzcan esa fase de un proyecto y que realicen una breve presentación y exposición de su trabajo ante el resto de sus compañeros con la intención de vender su idea de película o serie. Una tarea como esta incentiva el desarrollo de destrezas lingüísticas y comunicativas, además de competencias de iniciativa y emprendimiento.

En cuanto a la temporización de esta actividad hay que tener en cuenta el número de alumnos del grupo y el tiempo del que se dispone en una sesión ordinaria. La ratio media de estudiantes por clase suele ser de unos veinticinco alumnos, y las sesiones suelen durar unos cincuenta minutos. Por tanto, lo recomendable sería que cada alumno dispusiera de en torno a minuto y medio para realizar su *pitch*.

6. UNIDAD DIDÁCTICA EN LA QUE SE INTEGRA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

I. CONTEXTUALIZACIÓN

I.A. MARCO LEGISLATIVO

Esta unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria está enmarcada en los valores y preceptos de los siguientes textos legales:

- Constitución Española de 1978.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado en su N.º 295 (10/12/2013) y vigente desde el 30 de diciembre de 2013
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2015, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
- Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se concreta el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por la que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

I.B. EL DISTRITO

El centro de enseñanza integrada de infantil, primaria y secundaria El Pilar-Maristas se encuentra en el distrito zaragozano del Actur-Rey Alfonso, un amplio barrio de expansión urbanística construido en los años 70 y 80. Recibió un fuerte impulso con la Exposición Universal de 2008, cuyas instalaciones y construcciones modernizaron y urbanizaron la margen del río perteneciente al distrito.

Con una población de 58.074 habitantes —según el padrón de 2021—, es el 4º distrito más poblado de Zaragoza, albergando en torno al 8% de la población total. Actur-Rey Fernando se divide en dos barrios —Parque Goya y el homónimo— y se caracteriza por sus anchas avenidas, sus numerosos parques y amplias zonas verdes, su carácter residencial y su gran oferta educativa, cultural y comercial. La edad media de su población es de 41 años y el 5,6% es de origen extranjero, casi diez puntos menos que la media de la ciudad; la renta media es de 11.638 € *per capita*, prácticamente la misma que la media de Zaragoza. En cuanto a formación, el 14% tiene educación superior y un 39% no tiene estudios. A pesar de lo cual, el nivel socioeconómico del distrito es calificado de medio-alto. Los hogares presentan una composición media de 2,7 miembros.

Actur-Rey Fernando está atravesado longitudinalmente por la línea del tranvía de Zaragoza, además de formar parte del itinerario de 4 líneas de autobús urbano, lo cual facilita la movilidad y la conexión con el resto de la ciudad.

La oferta educativa del distrito es muy grande, y alberga numerosos centros de educación infantil, 14 colegios de primaria —entre públicos, concertados y privados—, 8 institutos de secundaria —entre públicos, concertados y privados—, uno de los centros de la Escuela Oficial de Idiomas de Zaragoza, la Escuela de Arte de Zaragoza, el Campus Río Ebro de la Universidad de Zaragoza y el Centro de Evaluación, Formación y Calidad de Aragón (CEFyCA), para docentes no universitarios y dependiente del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

El distrito alberga también la Corporación Aragonesa de Radio y Televisión, 4 clubes y centros deportivos, los campos de la Federación Aragonesa de Fútbol y el Centro Comercial Gran Casa, uno de los principales de Zaragoza.

I.C. EL CENTRO

El centro de enseñanza integrada El Pilar-Maristas fue fundado en 1903 por el hermano Pablo María, provincial de la compañía de los Hermanos Maristas. Entonces el centro se instaló en el n.º 40 de la Calle Mayor, haciendo chaflán con Calle San Vicente de Paul —edificio que hoy alberga el mercado del mismo nombre—. No obstante, ante el crecimiento del centro este decidió trasladarse a su actual ubicación —Calle Rafael Alberti, n.º 5— en 1980, levantando para ello un edificio completamente nuevo. A partir de este momento, la oferta del centro resultó más atractiva para los vecinos del distrito y el alumnado continuó aumentando.

De titularidad privada, el centro oferta la enseñanza infantil, primaria y secundaria en régimen de concierto a excepción del Bachillerato, que es de oferta privada. Es centro de enseñanza bilingüe español-inglés y ofrece un proyecto educativo de carácter integral, religioso, humanista, social, tolerante y abierto a través no solo de los programas educativos, sino de planes pastorales que tratan de ayudar a los estudiantes en el crecimiento y desarrollo de sus aspectos personal, familiar, espiritual, trascendental, comunitario y social.

El Pilar-Maristas oferta los niveles educativos infantil, primaria y secundaria, aunque no oferta ciclos de formación profesional. En lo que respecta a la secundaria el centro alberga tres itinerarios (A, B y C) para los cursos de la ESO y dos (A y B) para el Bachillerato —que unifican Ciencias de la Salud y Tecnología por un lado, y Humanidades y Ciencias Sociales por otro—. Además, existe un grupo de P.A.I. y otros dos de P.M.A.R. Así, el número total de estudiantes de la E.S.O. ronda los 340, mientras que el Bachillerato suma unos 130.

El centro está generosamente equipado con numerosas instalaciones: dos bibliotecas, cafetería con servicio de comedor, gimnasio con vestuarios, sala de conferencias, sala de cine/auditorio, enfermería, aula de informática, talleres, sala de interioridad, servicio de librería-papelería, máquinas expendedoras y de café, servicios de taquilla para los alumnos de Bachillerato, numerosas pistas deportivas exteriores, aparcamientos, etc.

El centro, además, está en pleno proceso de modernización y digitalización. Las aulas están siendo reformadas y modernizadas, convirtiéndolas en espacios acristalados modulares, insonorizados, cálidos, acogedores y cómodos; y el contraste es claro al haber aún aulas todavía por reformar. Por otra parte, la digitalización del centro consiste en la instalación de proyectores y pizarras digitales en las aulas, y la sustitución de los libros de texto en papel por libros digitales con licencia de uso que los alumnos tienen a su disposición mediante un *Chromebook*. El centro tiene un plan concertado con Google, de tal forma que los alumnos adquieren en el momento de su matriculación un ordenador personal *Chromebook* —por un precio inferior al de todos los libros de texto impresos que necesitaría, por ejemplo, solo para los cursos de la ESO— con herramientas como *Google classroom*, pero con restricciones en extensiones, dominios y aplicaciones, de tal manera que se garantiza un uso responsable del dispositivo como una herramienta de trabajo segura y personal, al menos hasta que los alumnos terminan sus estudios o se marchan del centro, momento en que el ordenador se libera y los estudiantes se lo llevan consigo.

I.D. EL GRUPO

El grupo al que va dirigida esta unidad didáctica está compuesto por 26 estudiantes (12 chicos y 14 chicas) de edades comprendidas entre los 12 y los 13 años. Uno de los alumnos presenta un perfil de altas capacidades, muy trabajador, colaborador y dispuesto, y para el que se aconseja una adaptación curricular. Otro alumno es de origen chino, pero no presenta dificultad ninguna con el idioma español y además es muy aplicado. También hay presente un alumno con TDAH diagnosticado que requiere adaptación curricular significativa. Y, por último, quiero subrayar la presencia en el grupo de otro estudiante al que no se ha diagnosticado nada a pesar de su extrema timidez y falta de iniciativa, pero cuya aptitud para el trabajo, implicación y motivación son notablemente reducidas.

En general, el grupo no presenta una heterogeneidad muy reseñable, pero sí cabe destacar su carácter ligeramente revoltoso, indisciplinado y poco trabajador. No obstante, es un grupo cohesionado, en general bastante inteligente y capaz, alegre y amable.

II. CONTRIBUCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

- COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

La adquisición y el desarrollo de esta competencia se trabajan tanto de forma oral como escrita en esta unidad didáctica y su proyecto de innovación. La comunicación oral se pone en práctica con las numerosas lecturas individuales y grupales, siempre en voz alta, que los alumnos deberán realizar a lo largo de las sesiones para apoyar mediante ejemplos las explicaciones de los contenidos. Con la actividad de las «Lecturas dramatizadas» de fragmentos de guiones de cine también se desarrolla esta competencia de forma especial, ya que a la dicción habrá que sumar un esfuerzo interpretativo.

Además, las sesiones expositivas-explicativas tratarán de ser participativas, de tal forma que buena parte del conocimiento adquirido lo desarrollará el alumnado mediante la construcción de los contenidos a partir de preguntas e intervenciones que deberán responder justificadamente. Algunos puntos de la unidad didáctica están pensados para generar debate con el objeto de fomentar en los estudiantes la capacidad de aportar y contrastar sus posturas y valoraciones de forma crítica y argumentada.

Por otra parte, el trabajo individual que los estudiantes deben realizar para esta unidad es de escritura creativa, pero enfocado de tal manera que deberán poner en práctica sus destrezas comunicativas tanto para componer y enriquecer sus materiales como para valorarlos, presentarlos, defenderlos y venderlos oralmente ante la clase.

- COMPETENCIA DIGITAL

Esta unidad didáctica contribuye a la adquisición de esta competencia en la medida que los alumnos deseen realizar el trabajo individual mediante el uso de *softwares* y aplicaciones digitales, lo cual se recomienda para evitar así gastos innecesarios en costes y papel. Mediante estas herramientas digitales deberán poner en práctica su creatividad y sus destrezas en la escritura, la edición, el diseño y la composición de textos, presentaciones y contenidos creativos; y esto puede redundar en su interés por conocer estas y más herramientas digitales y mejorar su manejo.

De cualquier forma, la elaboración del trabajo individual requiere de cierta búsqueda y recogida de ideas, para lo cual es recomendable que los estudiantes acudan tanto a obras impresas como a fuentes digitales de información y contenido audiovisual.

Además, un recurso didáctico fundamental de este grupo de alumnos es el *Chromebook*, con el que están familiarizados y a través del cual trabajarán, accederán a las presentaciones preparadas por el profesor, la antología de textos y el juego tipo *quiz* que constituye el repaso final de la unidad didáctica.

- COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER

Esta competencia se trabaja tanto en la construcción de los contenidos durante las sesiones explicativas de una forma grupal y participativa, pero guiada con las adecuadas preguntas; como con la planificación, el diseño y la realización del proyecto individual y creativo de cada estudiante.

Además, la presentación de la unidad didáctica y del trabajo individual a realizar irá acompañada de explicaciones, propuestas, sugerencias que también contribuirán al desarrollo competencial de los alumnos para aprender a aprender. Sin olvidar que la participación en la gamificación del repaso final de la unidad didáctica es otra manera de mostrarles estrategias de aprendizaje estimulantes y divertidas, y que desde luego ya conocen. Todas estas son distintas maneras de enseñar e implicar a los alumnos en la construcción y la consolidación de sus conocimientos y en el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la recogida de apuntes de la unidad didáctica, dentro del proceso general de elaboración de un cuaderno personal y diario de clase que cada alumno debe realizar y con el que estudiar, también contribuye a que aprendan a crear sus propios materiales didácticos de forma responsable, personalizada, creativa y adecuada a sus distintas necesidades educativas y capacidades cognitivas.

- COMPETENCIA DEL SENTIDO DE LA INICIATIVA Y DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Tanto la participación en las sesiones y sus actividades como la elaboración del trabajo individual requieren de la puesta en práctica y el desarrollo de esta competencia. Especialmente el trabajo individual, ya que en buena medida está enfocado y diseñado para el desarrollo de la iniciativa, el emprendimiento y la creatividad, desde su concepción

hasta su presentación ante los compañeros. Por otro lado, la actividad de las «Lecturas dramatizadas» de los fragmentos las escenas de cine contribuye también al desarrollo del sentido de iniciativa a través de la participación en una dinámica de grupo, la representación y actuación frente al resto de compañeros y la caracterización de personajes mediante la voz y una cierta interpretación dramática.

- COMPETENCIA DE CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES

El propio carácter artístico y literario de los contenidos y objetivos de esta unidad didáctica ya subraya el peso que el desarrollo de esta competencia tendrá a lo largo de sus sesiones y actividades.

Los textos que conforman la antología de esta unidad didáctica pertenecen —y deben pertenecer— tanto al propio patrimonio y acervo cultural como a ámbitos culturales diferentes al del grupo de estudiantes. De tal manera, con esta unidad didáctica se desarrollará en los alumnos la conciencia y el valor de las herencias y tradiciones artísticas y culturales, literarias en este caso. Un ejemplo claro es el uso del mito chino creacionista de Pan Gu que, en comparación con el del *Génesis* judeocristiano, nos servirá para reflexionar y comprender las variaciones y similitudes entre las concepciones que del mundo y la vida tienen diferentes culturas y civilizaciones. La búsqueda de otros mitos creacionistas y sus comparaciones hará que los alumnos pasen del ejemplo a la práctica en el desarrollo de esta competencia clave. Otro ejemplo que puede verse en la unidad es la evolución de la fábula del pastor mentiroso, que desde Esopo hasta nuestros días ha ido sufriendo numerosas actualizaciones interdisciplinarias diversas y curiosas, como la ilustrada de nuestro Félix María de Samaniego, la soviética con que Sergei Prokofiev le añadió su famosa melodía, la versión infantil de Disney, la de *Los Simpson* o la reelaboración que a Suzie Templeton le valió el Óscar a mejor corto de animación en 2006 (Anexo VI).

Cabe señalar al respecto de esta competencia, la propuesta de innovación integrada en esta unidad didáctica, consistente en la introducción del cine como un arte fuertemente relacionado con la literatura —en la medida que su producción parte de textos como los guiones literarios— y con unas fuentes de inspiración literarias, y que es heredero de narrativas, personajes y temas literarios, como también del género y el formato textual teatral. Y es que ciertas explicaciones, contenidos y el trabajo individual

propuesto a los alumnos en esta unidad didáctica también contribuyen al desarrollo de una conciencia cultural y artísticamente multidisciplinar.

III. OBJETIVOS

III.A. OBJETIVOS GENERALES

Esta unidad didáctica se propone cumplir los siguientes objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria que recoge el currículo autonómico aragonés:

Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.

Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.

Obj.LE.11. Cultivar la caligrafía y la presentación en todos los escritos.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

III.B. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los objetivos didácticos específicos que esta unidad didáctica pretende a los alumnos a través de sus contenidos y sus actividades son los siguientes:

Obj.D.1. Conocer el origen, la evolución y las características de los géneros literarios.

Obj.D.2. Comprender la naturaleza práctica e instrumental de los géneros literarios para la crítica y la historiografía literarias.

Obj.D.3. Desarrollar el hábito lector y comprender textos literarios y su valor estético.

Obj.D.4. Elaborar textos literarios con cierta calidad estética.

Obj.D.5. Componer textos literarios manuscritos o mecanografiados atendiendo a la limpieza y la creatividad en la presentación, la corrección ortotipográfica y el decoro formal.

Obj.D.6. Comprender la interrelación e intertextualidad de las distintas artes mediante el uso y la actualización de personajes arquetípicos y temas universales.

Obj.D.7. Comprender el cine como disciplina artística heredera de la literatura y fundamentada en la escritura creativa.

Obj.D.8. Saber valorar, presentar y defender un proyecto de creación personal.

Obj.D.9. Desarrollar la comunicación oral a partir de la exposición y la lectura conjunta, atendiendo a la expresión, el tono, la actuación y la caracterización.

IV. CONTENIDOS

Los contenidos que se imparten en esta unidad didáctica pertenecen al «Bloque 4. Educación literaria» que el currículo contempla para 2º de la ESO:

Lectura de obras o fragmentos de obras de la literatura aragonesa, española y universal de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de reconocimiento del mundo para lograr el desarrollo de los propios gustos e intereses literarios y consolidar el hábito lector.

Introducción a la literatura a través de los textos.

Conocimiento de los géneros y principales subgéneros literarios y de sus características esenciales a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales de los distintos géneros y subgéneros con intención lúdica y creativa.

V. METODOLOGÍAS

V.A. METODOLOGÍAS GENERALES

Esta es una unidad didáctica que trata de combinar distintas metodologías con el objeto de infundir dinamismo y variedad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- CLASE MAGISTRAL

Por un lado, las explicaciones pertinentes donde el docente expondrá los contenidos que los alumnos deberán aprender y comprender, seguirán una línea genérica de la llamada «clase magistral». Para evitar la distracción, el aburrimiento y la disminución de la atención del grupo, la idea es que sean sesiones participativas. No obstante buena parte de las explicaciones de los distintos géneros literarios se fundamentarán en las lecturas de textos de la antología para aprender mediante ejemplos y materiales reales, las partes expositivas de la materia es recomendable que sean participativas, por medio de preguntas para que con sus propios razonamientos y respuestas, entre todo el grupo y el docente se construya el conocimiento de la unidad didáctica. Además, para el desarrollo de las sesiones más explicativas se ha elaborado una presentación (Anexo V) de acceso público, en la que se apoyarán las explicaciones del profesor y a la que los alumnos podrán acceder siempre que quieran para repasar o utilizarla de apoyo para la creación de sus propios esquemas y textos de estudio.

- APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Otra metodología que consideramos imprescindible es aquella que integra el necesario trabajo individual y activo del alumno, de manera que el conocimiento, además de elemento esencial del proceso de aprendizaje, sea también en su aplicabilidad un método a través del cual poder desarrollar destrezas y habilidades. Para ello se ha diseñado un trabajo individual con un enfoque que mezcla el Aprendizaje Basado en Proyectos con el conocido como *Learning by doing* o aprender haciendo (Anexo I). Somos conscientes de que en lo que toca a las metodologías activas se nos insiste incisivamente en que estas se desarrollen mediante un trabajo cooperativo. Pero como se trata de un trabajo eminentemente creativo, hemos preferido respetar el genio de cada cual para trabajar en completa libertad. Además, con la propuesta de un trabajo individual también nos aseguramos que todos los alumnos se impliquen y realicen su proyecto, evitando que los menos trabajadores se aprovechen del grupo.

- TRABAJO EN GRUPO

Aun con todo, el desarrollo de tareas y actividades en equipo es dinamizador y motivador para los alumnos, así que hemos reservado para las actividades más breves y performativas las dinámicas de grupo, como es la composición grupal de los cadáveres exquisitos en la quinta sesión o las lecturas dramatizadas de guiones de escenas de películas y series en la sesión octava.

- GAMIFICACIÓN

Por último, añadir alguna actividad gamificada en los tiempos que corren, con las enormes posibilidades que nos ofrecen tantísimas herramientas y aplicaciones *online* y gratuitas, me parece casi de obligado cumplimiento. Se divierten los alumnos y nos divertimos los docentes. Por eso he decidido incluir en los últimos minutos de la sesión penúltima, previa al examen final, un cuestionario de respuestas múltiples (Anexo IV) con la intención de que sirva, además, a modo de repaso final de los contenidos impartidos a lo largo de la unidad didáctica.

V.B. METODOLOGÍAS ESPECÍFICAS

El diseño de esta unidad didáctica responde a una concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la educación literaria fundamentados en el acercamiento a los textos literarios, su lectura y su comprensión, pero también su composición y su redacción. En este sentido, entre las metodologías específicas podemos señalar la **lectura de textos literarios**, tanto individual como colectiva —en este caso la antología específicamente diseñada para esta unidad— y, por otra parte, la **escritura creativa** a partir de la composición y redacción del proyecto individual que se propone realizar a los estudiantes.

VI. SECUENCIACIÓN

Las sesiones y las actividades que componen la unidad didáctica se secuencian de la siguiente manera:

SESIÓN 1. PRESENTACIÓN UD + INTRODUCCIÓN + NARRATIVA (PARTE I)

En esta primera sesión se debe realizar una breve presentación de la unidad didáctica. En esta presentación se expone el contenido, la estructuración del mismo y de la propia unidad, así como la antología de textos (Anexo VI) que servirá de material fundamental de apoyo. Además, se informará al grupo de los criterios y procedimientos de evaluación.

Acto seguido, se comienza a impartir contenidos mediante una aproximación general al concepto de los géneros literarios. Por una parte se establecerán los cuatro grandes géneros —narrativa, poesía, teatro y ensayo—, para después explicar brevemente en qué consiste el concepto de género literario, sus distintas utilidades y, finalmente, mostrar la forma en que Platón y Aristóteles los teorizaron y cómo son percibidos en la actualidad. No está de más incluir posturas escépticas al concepto de «género literario», véase las de Maurice Blanchot o Fernando Lázaro Carreter.

Con estas explicaciones lo que se busca es proponer a los alumnos una aproximación y un enfoque críticos del concepto de géneros literarios como herramientas de la crítica y la historiografías literarias.

En lo que quede de clase, introduciremos al grupo en el género de la narrativa. Mediante clase magistral pero participativa y apoyada en la presentación digital de la unidad

didáctica, se explica el origen de la narración —historias junto al fuego en las cavernas— y se expone de forma sucinta la evolución del género mediante el señalamiento de su carácter marcadamente proteico hasta alcanzar el género novelesco eminentemente moderno y contemporáneo. Se propone una definición amplia del género y se señalan sus principales características, pero la idea es que los estudiantes lleguen a elaborar su propia definición y su propia propuesta de rasgos del género a través de la lectura de los textos narrativos de la antología.

La selección de textos es suficientemente variada como para abordar los diferentes subgéneros narrativos —mito, leyenda, cuento, fábula, novela—, pero a la vez demostrar la dificultad con que los textos se encuadran en los distintos géneros o subgéneros literarios. Las lecturas de los textos de la antología, elaborada por el docente y entregada previamente a los alumnos en formato digital —a través de la plataforma digital docente—, se realizarán en voz alta y por un alumno distinto cada vez. De esta manera se trabajará la expresión oral y la lectura pública en el mayor número de estudiantes posible. No se debe olvidar enfocar esta tarea diaria de lectura como una forma de acercar a los jóvenes a la literatura, despertar su interés por ella y hacerles conscientes del valor del lenguaje paladeado, leído a viva voz para otros.

Para contribuir al interés en los jóvenes por un hábito lector, considero oportuno que el docente, en la medida de sus posibilidades, lleve a las sesiones los libros físicos que contengan los fragmentos de la antología correspondientes en cada sesión. De tal manera, al estudiante que le toque en cada momento tendrá la posibilidad de leer de una fuente directa como es el libro, y no mediatizada como es la antología abierta en *Chromebook* o proyectada con el cañón o en la pizarra digital. Para ello, también están a disposición las bibliotecas de los centros, y deberían poder ser empleadas como espacio de educación literaria.

Al finalizar la sesión se entregará a los estudiantes la carta con las orientaciones para la elaboración del trabajo de la unidad didáctica.

- **Actividad.** Lectura de textos (antología) como apoyo a las explicaciones.
- **Proyecto individual.** Al final de la sesión se entregará la carta (Anexo I) que contiene las instrucciones para la elaboración del trabajo individual y evaluable de esta unidad, y parte de la propuesta de intervención docente. La carta y el trabajo que se propone han sido diseñados especialmente para llamar la atención de los alumnos, despertar su motivación y estimular su creatividad, pero también

para que pongan en práctica los conocimientos, las competencias y las destrezas recogidas en el currículo de manera aplicada y significativa.

SESIÓN 2. LA NARRATIVA (PARTE II)

Durante los primeros minutos de la sesión se abordará el trabajo individual que ahora los alumnos saben que deben realizar. Se aportarán las explicaciones y aclaraciones necesarias y se resolverán las dudas pertinentes, pero sin emplear más de cinco minutos.

Se propone desarrollar esta sesión, la continuación del género narrativo, en la biblioteca, por las razones aducidas en la explicación de la sesión anterior. Los alumnos deben trabajar su competencia lectora y su educación literaria, y qué espacio más adecuado para ello que el templo de los libros. En esta tercera sesión, la clase magistral no tiene tanto peso como el aprendizaje significativo del «aprender haciendo», y las lecturas de los textos ciertamente marcarán el ritmo. Sobre la marcha, y apoyado igualmente en la presentación digital —puesto que nuestra biblioteca está equipada con cañón y pizarra blanca—, el docente, y con la participación del alumnado a través de preguntas, irá elaborando el contenido que explicita una definición y una caracterización del género narrativo. De tal manera, el contenido se elabora de forma colaborativa, participativa y basada en textos literarios leídos, analizados e interpretados.

- **Actividad.** Lectura de textos (antología) como apoyo a las explicaciones.

SESIÓN 3. EL CINE

En los primeros 25 minutos de la sesión se explicarán aspectos fundamentales del guión literario cinematográfico: la estructura narrativa de las tramas con sus partes y sus puntos de giro (McKee, 2012), las tramas universales (Snyder, 2010), la estructura arquetípica del itinerario, camino o «aventura del héroe» (Campbell, 1959) y el formato textual del guión con sus partes.

La explicación de los contenidos se apoyará en la presentación digital de la unidad didáctica. En lo que respecta a la enseñanza del formato textual del guión cinematográfico literario, se usará un fragmento de guión correspondiente a una escena de película y se proyectará para que todo el grupo pueda verla y leerla. Después, se reproducirá la escena a que corresponde el texto para que los alumnos comprendan la relación que entre los

distintos tipos de lenguaje se establecen —textual, audiovisual, verbal, paraverbal, gestual— para convertir un texto en una obra cinematográfica. He optado por una escena de *Jumanji* (Joe Johnston, 1995).

SESIÓN 4. LA POESÍA (PARTE I)

En esta sesión se llevará a cabo una exposición que introduzca al alumno en el género lírico de la misma forma que se ha hecho con el narrativo. Orígenes musicales —con muestras audiovisuales en la presentación—, evolución del género, paso de la oralidad a la escritura y del anonimato autorial a la autoría reconocida. Como con la narrativa, la idea es que los alumnos sean capaces de realizar sus propias definiciones y caracterizaciones del género poético a partir de obras poéticas, para lo cual trabajaremos con textos. Las lecturas de los textos poéticos tendrán un enfoque más hermenéutico que formalista. Se señalarán los recursos lingüísticos propios cuando el subgénero obviamente lo requiera —romance, soneto—, pero trataremos de potenciar la capacidad del alumno de enfrentarse a y leer un poema, con la carga de intuición, sensación y subjetividad que requiere la lírica.

- **Actividad.** Lectura de textos (antología) como apoyo a las explicaciones.

SESIÓN 5. LA POESÍA (PARTE II)

Se continuará trabajando el género lírico a partir de la lectura de textos de la misma forma que en la sesión 3 con la narrativa. Hacia el final de la sesión, en torno a los 10-15 minutos finales se llevará a cabo la actividad de los «cadáveres exquisitos».

- **Actividad.** Lectura de textos (antología) como apoyo a las explicaciones.
- **Actividad grupal.** «Cadáver exquisito». Hacia el final de la sesión, se realizará una actividad creativa. Habiendo explicado previamente a los alumnos qué es un cadáver exquisito, contextualizándolo en la historia y la evolución del género poético, ellos mismos realizarán cadáveres exquisitos en grupos de 5 ó 6. El profesor repartirá a cada alumno una tarjeta o cuartilla de papel. Dentro de cada grupo, los alumnos irán componiendo consecutivamente uno o dos versos cada uno, pero siguiendo una sencilla regla: deben componer su verso habiendo leído

solo el que ha escrito el compañero/a inmediatamente anterior. Los poemas resultantes de los distintos grupos se leerán y se compararán. Los alumnos son luego libres de hacer con ellos lo que consideren oportuno, pero se recomienda que los pasen a limpio en hojas de papel y los cuelguen en las paredes del aula.

SESIÓN 6. EL TEATRO

En la sesión sexta se abordará el género teatral. Comenzaremos con una explicación que introduzca al alumno al género dramático. Hablaremos sobre sus orígenes prehistóricos, su evolución —desde la antigüedad, pasando por la Edad Media, los Siglos de Oro, los teatros decimonónicos y la actualidad—; algunos de sus subgéneros, su especial formato textual, las finalidades de los distintos tipos de teatro en la historia; su relación con el cine.

Para reforzar la comprensión de los contenidos, emplearemos una muestra textual. Primero se proyectará en la pizarra digital o con el cañón un fragmento de una obra teatral que contextualizaremos muy brevemente y que nos servirá como material literario con el que enseñar las peculiaridades del formato textual teatral. Una vez leído el fragmento, reproduciremos la escena correspondiente de su puesta en escena —hay varias subidas en YouTube— además de su adaptación cinematográfica. Del contraste de adaptación entre el medio teatral y el cine podremos establecer el hilo conductor hacia la siguiente sesión, centrada en el género cinematográfico.

En los últimos minutos de la sesión, el docente repartirá las copias de los guiones de escenas de películas y series cuyas lecturas dramatizadas se realizarán en la siguiente sesión. Cada escena requiere un número diferente de alumnos y de alumnas, y se repartirán por grupos hasta asignar a cada escena los lectores necesarios. Dando los guiones ahora, podrán echarles un buen vistazo en casa antes de la próxima sesión, ensayar su lectura e ir mejor preparados.

- **Actividad grupal.** Lectura —y visionado correspondiente de su representación— de un fragmento o una escena de una obra teatral. Propongo *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega o *Agosto*, de Tracy Letts. La lectura y el visionado no deben superar más de 10 minutos.

SESIÓN 7. EL ENSAYO

Esta sesión la dedicaremos al género ensayístico. Realizaremos una primera introducción al género donde se explique sus orígenes, sus principales características y su finalidad, para después ir tratando cada uno de los principales subgéneros ensayísticos a partir de la lectura de los textos correspondientes de la antología.

- **Actividad.** Lectura de textos (antología) como apoyo a las explicaciones. Entre las muestras textuales podemos incluir algunos artículos de opinión que, a modo de subgénero ensayístico, hayamos pedido buscar a un par de estudiantes en la sesión anterior.

SESIÓN 8. LECTURAS DRAMATIZADAS

Hay que tener presente que para realizar esta actividad el tiempo requerido para trabajar cada escena se duplica —lectura dramatizada grupal más el visionado de la escena—, así que las escenas han sido cuidadosamente seleccionadas siguiendo criterios de rentabilidad —cuantos más alumnos en el menor tiempo, mejor—. Propongo una selección que cuadra tanto el tiempo como la participación de todos los alumnos y alumnas del grupo (Anexo II). Con esta selección de escenas, la actividad ocuparía, como máximo, en torno a 45 minutos, contando con la organización espacial inicial para realizar la actividad y el vaivén de los grupos entre escenas.

- **Actividad grupal.** Lectura dramatizada de las escenas seleccionadas, y su visionado posterior. Al finalizar la actividad, el grupo realizará una votación de entrega de dos mini Óscar en las categorías de mejor actriz y mejor actor.

SESIÓN 9. EXPOSICIONES + QUIZ

La penúltima sesión, que es la anterior al examen que pone fin a la unidad didáctica, se dividirá en dos partes.

La parte final consiste en la gamificación de un repaso de contenidos mediante una partida de juego tipo *quiz* (Anexo IV). El juego, que consta de 10 preguntas con

opción de respuesta múltiple, ha sido diseñado para que la partida no dure más de 5 minutos.

Hasta esos cinco minutos finales la sesión se reservará para que los alumnos presenten y traten de vender a sus compañeros sus proyectos individuales, dando para ello a cada estudiante un minuto y medio como máximo y cronometrado.

- **Actividad.** Presentación oral del proyecto individual.
- **Actividad grupal.** Jugar a la partida-repaso *quiz*.

SESIÓN 10. EXAMEN

Esta última sesión se dedicará por completo a la realización del examen (véase Anexo I).

VI.A. Temporización

Esta unidad didáctica de «Los géneros literarios» se basa en los contenidos de literatura de la materia, que se imparte a lo largo del tercer y último trimestre del curso académico para 2º de la ESO. Al ser esta, además, la unidad que abre el conjunto de las cuatro unidades enfocadas a la enseñanza de la literatura y la educación literaria, su desarrollo tiene lugar en pleno mes de abril. Este año 2022, se da el caso de que las vacaciones de Semana Santa dividen el conjunto de las sesiones de la unidad.

Las sesiones, los contenidos, los objetivos, los criterios de evaluación y las competencias clave trabajadas se concretan y relacionan de la siguiente manera:

Sesiones	Obj. G.	Obj. D.	Contenidos + Actividades	Criterios de Evaluación	Competencias Clave
1. Introducción + Narrativa I (4 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.13 Obj.LE.14	1 2 3 4 5 6 8 9	Presentación U.D. (estructura, contenido y evaluación). <i>Explicación de la tarea-proyecto individual final y evaluable</i> Introducción a los géneros literarios. La narrativa y sus subgéneros. <i>Lectura y análisis de textos de la antología</i>		CAA-CIEE

2. Narrativa II (5 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.13 Obj.LE.14	1 2 3 6 9	La narrativa y sus subgéneros. <i>Lectura y análisis de textos de la antología</i>	Crit.LE.4.1. Crit.LE.4.2. Crit.LE.4.4. Crit.LE.4.5.	CCL-CAA-CCEC
3. Cine (7 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.13 Obj.LE.14	1 2 3 6 7 9	El guión de cine. <i>Lectura de escena + visionado</i>	Crit.LE.4.1. Crit.LE.4.2. Crit.LE.4.4. Crit.LE.4.5.	CCL-CAA-CCEC
4. Poesía I (8 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.13 Obj.LE.14	1 2 3 9	La poesía y sus subgéneros. <i>Lectura y análisis de textos de la antología</i>	Crit.LE.4.1. Crit.LE.4.2. Crit.LE.4.4. Crit.LE.4.5.	CCL-CAA-CCEC
5. Poesía II (19 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.13 Obj.LE.14	1 2 3 4 9	La poesía y sus subgéneros. <i>Lectura y análisis de textos de la antología + Cadáveres exquisitos colectivos</i>	Crit.LE.4.1. Crit.LE.4.2. Crit.LE.4.4. Crit.LE.4.5.	CCL-CAA-CCEC
6. Teatro (21 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.13 Obj.LE.14	1 2 3 7 9	El teatro y sus formatos. <i>Lectura dramatizada + visionado de escena</i>	Crit.LE.4.1. Crit.LE.4.2. Crit.LE.4.3. Crit.LE.4.4. Crit.LE.4.5.	CCL-CAA-CIEE
7. Ensayo (22 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.13 Obj.LE.14	1 2 3 7 9	El ensayo y sus subgéneros. <i>Lectura y análisis de textos de la antología.</i>	Crit.LE.4.3.	CCL-CAA-CIEE
8. Lecturas dramatizadas (25 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.13	3 9	<i>Lecturas dramatizadas + visionado de escenas + votación mini- Óscar</i>	Crit.LE.4.1. Crit.LE.4.2. Crit.LE.4.4. Crit.LE.4.5.	CCL-CAA
9. Exposiciones + Quiz (26 de abril)	Obj.LE.2 Obj.LE.10 Obj.LE.11	4 5 6 7 8 9	<i>Exposición de proyectos + Competición quiz</i>	Crit.LE.4.6.	CCL-CAA-CIEE
10. Examen (28 de abril)	Obj.LE.1 Obj.LE.2 Obj.LE.11 Obj.LE.13 Obj.LE.14	1 2 3	<i>Examen</i>	Crit.LE.4.2. Crit.LE.4.5.	CCL

VII. EVALUACIÓN

Las tareas y actividades que serán evaluadas a lo largo de la unidad didáctica son las siguientes:

1. Trabajo individual (creación de un personaje y su historia; lo enfocaré como un proyecto de película o serie para Netflix o Disney+).

2. Actividad optativa para el alumno con altas capacidades.
3. Examen.

VII.A. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios que he contemplado para la evaluación de esta unidad didáctica son los que recoge el currículo para el Bloque 4. Educación literaria en 2º de la ESO.

Crit.LE.4.1. Leer fragmentos u obras de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, afianzando su hábito lector.

Crit.LE.4.2. Leer, comprender e interpretar fragmentos u obras de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos de la literatura juvenil, actualizándolas desde su propia competencia de lector.

Crit.LE.4.3. Reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión de las ideas, sentimientos o visión del mundo del ser humano, analizando e interrelacionando con espíritu crítico obras literarias de todas las épocas, o elementos de las mismas (temas, personajes...), con obras pertenecientes a disciplinas artísticas.

Crit.LE.4.4. Favorecer el hábito lector y el gusto por la lectura en todas sus vertientes: como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, y como mediadora entre la experiencia emocional ficcional y la experiencia vital del lector.

Crit.LE.4.5. Comprender textos literarios identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando progresivamente algunas peculiaridades del lenguaje literario: convenciones de género, recursos expresivos y tropos.

Crit.LE.4.6. Redactar textos con intención literaria a partir de la lectura de textos ajustándose a las convenciones básicas de los principales géneros y subgéneros literarios reflexionando sobre la propia producción y la de sus compañeros.

VII.B. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Para llevar a cabo una buena y justa evaluación de esta unidad didáctica, considero que la mejor manera es aplicar una combinación proporcionada de diferentes herramientas. A lo largo del desarrollo de la unidad didáctica los alumnos habrán realizado multitud de tareas y actividades diferentes, y habrán trabajado en distintas formas que requieren de diferentes procedimientos de evaluación.

Por una parte, el trabajo de creación individual y su breve exposición y defensa pueden ser adecuadamente evaluadas mediante una **rúbrica** (Anexo III).

Por otra parte, la realización de un **examen** a modo de prueba final me parece conveniente y ajustado para los contenidos de esta unidad didáctica. Hay una considerable cantidad de contenidos y conocimientos que los alumnos deben haber aprendido al finalizar esta propuesta de unidad didáctica, y una herramienta como un examen les permitiría demostrar lo aprendido mediante la reelaboración de los contenidos al responder preguntas. El modelo de examen propuesto (Anexo VII) ha sido diseñado y estructurado de una forma creativa, apelando a la motivación y buscando la confianza y la seguridad del estudiante en sus propias capacidades por medio de una variedad, que ofrece la posibilidad de elegir la opción con la que se sientan más cómodos y confiados y cierta libertad de respuesta.

En último lugar, la evaluación basada en la **observación directa** del docente en el aula también debe formar parte ineludible de la evaluación global de los alumnos. Debería ser esta una herramienta a la vez formativa y ponderativa. Formativa en tanto que ofrece la posibilidad de guiar el aprendizaje, de resolver dudas, de corregir errores y de brindar propuestas y ejemplos en el proceso de enseñanza dentro del aula; además, la revisión de los cuadernos de clase a lo largo de las sesiones, de una manera natural y rápida, pero no minuciosa, puede servir para corregirles errores, aportarles conocimiento olvidado o que enriquezca el material que están elaborando, y para proponer pautas que mejoren su eficiencia, su eficacia y su rendimiento en el proceso de aprendizaje.

La observación directa también debe ser ponderativa en la medida que debe redundar en la nota final del estudiante. De tal manera, la madurez, la disposición, la aptitud, la diligencia, el respeto y la colaboración de cada uno de los alumnos en clase puede contribuir a aumentar o reducir en algunas décimas la calificación final, sobre todo en los casos que bordeen límites de calificación decisivos como los de aprobado/suspenso o notable/sobresaliente.

VII.C. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación final se aplicará siguiendo estos porcentajes:

- El examen supone un 45% de la nota.
- Otro 45% corresponde al trabajo individual de la unidad didáctica.
- El 10% restante se reserva para la citada observación directa sobre la madurez, el comportamiento, la aptitud, el empeño, la responsabilidad, la colaboración, el trabajo, el respeto, etc.

VIII. MEDIDAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS

Como se ha comentado más arriba, dentro del grupo existen dos alumnos que requieren de cierta adaptación curricular significativa o atención específica: un alumno con altas capacidades demostradas y otro con TDAH diagnosticado.

Con respecto al primero, han sido diseñadas las siguientes actividades y tareas adicionales y voluntarias, para que realice las que quiera y cuantas quiera en el caso de querer trabajar más —además del proyecto individual propuesto—, y desarrollar y poner a prueba sus destrezas:

- **Trabajo de Creación A.** Escribir una precuela, secuela o versión alternativa de alguna obra literaria que haya leído y en el formato literario que desee (relato, cuento, entrevista, carta, diario, poema...).
- **Trabajo de Creación B.** Redactar un breve texto de tipo ensayístico (valoración, ventajas, inconvenientes, propuestas) sobre algún tema que le interese (redes sociales, consumo de drogas, las plataformas de contenidos en *streaming*, el modelo de enseñanza y aprendizaje en el instituto, etc.).
- **Trabajo académico.** Encontrar uno o varios mitos fundacionales o creacionistas de otras culturas o civilizaciones y redactar un breve texto que lo(s) resuma, lo(s) analice y lo(s) compare con el *Génesis* o entre sí.

En cuanto al estudiante con TDAH, una propuesta para mantenerlo atento y concentrado durante las sesiones es nombrarlo «ayudante docente» y delegar en él ciertas tareas auxiliares de responsabilidad, como la gestión de la proyección de las presentaciones y la antología de textos —y la lectura de algún texto, por supuesto—, y la elaboración en la pizarra de esquemas básicos de contenidos y conceptos a partir de las explicaciones del docente y las aportaciones del grupo. Esto creo que podría favorecer su conducta, su trabajo y su implicación en la dinámica del aula.

En lo que respecta al alumno poco activo y de bajo rendimiento se propone, en primer lugar, realizarle las suficientes preguntas para mantenerlo atento pero sin que resulte descarada la atención puesta en él. Además, creo que es recomendable que tras la entrega al grupo de la carta con las orientaciones para el trabajo individual se comience un seguimiento personalizado de su trabajo. Se le podría preguntar qué personajes y tramas se le ocurren, si es capaz de ver su historia en la pantalla, en el menú del canal que seguramente ve en su salón todos los días; tratar, en fin, de fomentar su motivación, alimentar su creatividad y potenciar su autoestima.

IX. RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Todos los materiales han sido previamente diseñados, elaborados y hasta adquiridos para esta unidad didáctica y teniendo en cuenta la disponibilidad y accesibilidad de los recursos que hacen falta. Los recursos que esta unidad requiere para su desarrollo son los siguientes:

- **Ordenadores**, tanto el del docente (personal) como el del alumnado (*Chromebook*). El del docente para la creación y proyección de los materiales; los de los estudiantes para acceder a los materiales, realizar algunas tareas y el trabajo personal en clase y en casa.
- **Proyector y/o pizarra digital** —ambos disponibles en el aula— para las presentaciones digitales que servirán como apoyo a las explicaciones del profesor y para la proyección de los textos de la antología y los vídeos.
- **Tarjetas de papel + lápiz/boli + celo** para la realización de los «Cadáveres exquisitos».

- **Carta de motivación** (Anexo I) diseñada por el profesor para el proyecto individual que deben realizar los alumnos en esta unidad didáctica. La carta consiste en una invitación de una plataforma de contenidos en *streaming* (como Netflix, Disney + o FlixOlé) para que los alumnos presenten un proyecto personal de película o serie.
- **Examen** (Anexo VII) para evaluar los conocimientos y destrezas adquiridas por los estudiantes al final de la unidad didáctica.

En cuanto a los materiales didácticos, se requieren los siguientes:

- **Antología de textos** seleccionados por el profesor (Anexo VI) para su lectura en clase y en casa. Este es el material troncal de la unidad didáctica, el texto literario con el que formamos la «educación literaria» de los alumnos, pero también servirá de apoyo a las explicaciones y la comprensión de los contenidos más teóricos. La antología se compone de fragmentos y obras breves completas que en su conjunto constituyen una buena muestra de los distintos géneros y subgéneros literarios.
- **Presentaciones didácticas** (Anexo V) realizadas con alguna herramienta *online* gratuita (como Canva o Genial.ly), que sirven como fuente de referencia y material complementario para las explicaciones de los contenidos, además de como posible recurso para el estudio de los estudiantes.
- **Selección de vídeos de escenas de películas y series** para su visionado tras la actividad grupal de las lecturas dramatizadas de sus guiones correspondientes. Se recomienda también la proyección de ciertos vídeos breves para acompañar y dinamizar ciertas explicaciones, y siguiendo la tendencia de la propuesta de innovación docente de incluir el cine en el aula. Por ejemplo, la escena de *Noé* (Darren Aronofsky, 2014) en la que se ofrece una explicación visualmente artística del génesis —para acompañar la lectura del fragmento del *Génesis*—; el corto de animación *Pedro y el lobo* (Suzie Templeton, 2006) y una escena de un capítulo de *Los Simpson* (temporada 4, episodio 7) para observar la evolución de la fábula del «pastor mentiroso» atribuida a Esopo —y acompañar así la lectura de la fábula de Samaniego «El zagal y las ovejas»; o una escena de *2001. Odisea del espacio* (Stanley Kubric, 1968) como posible fuente de referencia e

inspiración para el fragmento de la novela *Cuando 900 mil mach aprox*, de Mariano Antolín Rato.

- **Partida tipo quiz** (Anexo IV) diseñada con alguna herramienta *online* gratuita (como Blooket o Quizizz), que servirá como repaso final gamificado en los últimos minutos de la sesión 9.
- **Premios y otras recompensas** (Anexo IX). Por supuesto, esto es completamente opcional, pero creo que genera una buena oportunidad de sorprender a los alumnos, estimular su motivación e incentivar su participación e implicación en las actividades. Recompensar y premiar sus esfuerzos y logros es un refuerzo positivo adecuado para alentar las actitudes y los hábitos de un estudiante activo. Un pequeño obsequio para quien gane el *quiz*; un mini Óscar para el alumno y la alumna que hayan sido votados como mejor actor y mejor actriz en la lectura dramatizada, etc. Por otra parte, estos son los pequeños detalles que aportan el toque especial de una enseñanza cercana, alegre y amable.

X. EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

Para el desarrollo, la evolución y la mejora de la labor docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental algún mecanismo de evaluación que ponga a prueba el diseño y el planteamiento de las unidades didácticas así como las iniciativas docentes. Finalizada la unidad, los alumnos también deberían tener la posibilidad de juzgar y evaluar, exponer un análisis y una valoración crítica de la unidad didáctica que se les ha impartido, como también del trabajo y de la labor docente del profesor. Para ello diseñé un cuestionario (Anexo VIII) que poder ofrecer a los alumnos para que lo cumplimenten libremente una vez finalizada y evaluada la unidad.

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN A PARTIR DE LA PUESTA EN PRÁCTICA. PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES DE ESTA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

La elección de esta iniciativa se basa en mis pasiones y gustos personales, evidentemente, pero los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación que el currículo aragonés

contempla para la enseñanza de la lengua y la literatura también es cierto que ofrece espacio y oportunidad para ello.

El cine es un arte muy vigente e influyente en nuestras vidas, aunque estemos presenciando cierto cambio en su formato y en su modelo de visionado. Lo consumimos diariamente, cincela modelos sociales, amplía nuestra visión del mundo y alienta las alas de nuestros sueños. Pero más allá de eso, o más acá, el cine se apoya para su producción en unos textos de marcado carácter literario, y fuertemente heredero de la narrativa y el teatro, como he tratado de defender. Por eso considero muy provechoso, útil y estimulante para los estudiantes aplicar propuestas que, de alguna u otra forma, introduzcan el cine como material didáctico y contenido disciplinar. Propuestas como esta contribuyen a la comprensión de las narrativas subyacentes en casi todas las obras socioculturales y se puede convertir a los estudiantes en protagonistas de los procesos de creación, redacción, lectura e interpretación que hay detrás de las obras cinematográficas.

He tenido la suerte de poder implementar el proyecto en mis prácticas docentes a dos grupos de 2º de la ESO, lo que me ha servido para valorar de una forma todavía más completa la pertinencia y el funcionamiento de esta propuesta.

Centrándome en uno de los grupos, en el que sí pude llevar a cabo de alguna manera las tres principales actividades del proyecto —a falta de posibles ajustes y mejoras—, he de reconocer que funciona bien.

Los alumnos presentaron trabajos de escritura sorprendentes, dentro de los extremos que podemos imaginar. En los mejores casos, algunos estudiantes han sido capaces de crear historias muy profundas, elaboradas, maduras y con una estructura narrativa bien definida y muy efectiva. Muchos se animaron a emplear el *software* gratuito Celtx, que incluyo en la presentación de Genial.ly y sobre el que les hablé, para escribir el guión de la escena para el trabajo. Si bien es cierto que quizá faltó por mi parte especificar un poco más ese enfoque de proyecto cinematográfico que pretendía darle desde un principio, para que se animaran a crear un trabajo con una presentación más elaborada y creativa, con su póster, fotos de su propuesta de reparto, listas de canciones para una posible banda sonora, fotos de las localizaciones, etc. Realmente, pocos exploraron esas posibilidades y esperaba más creatividad en la presentación formal. No obstante, insisto en que fue error mío, ya que no incidí en la propuesta de presentar el trabajo de tal forma.

Otros aspectos que me han llamado la atención en lo que concierne al proyecto individual que les propuse realizar, y que no quiero dejar de señalar, son los siguientes.

Por una parte, he comprobado que aquellos alumnos que tienen un hábito lector escriben con mayor corrección ortotipográfica, hacen gala de una mejor expresión lingüística y literaria y han sido capaces de crear historias con una estructura narrativa muy bien construida y emocional y literariamente efectiva. Porque es ingente la cantidad de errores ortográficos en un nivel como 2º de la ESO, tanto en lo que concierne a las tildes, sobre todo en la distinción de pares de voces como «qué/que», «porque/por qué», «como/cómo», «si/sí», o al descuido en el uso de comas y puntos para componer oraciones y párrafos mínimamente inteligibles. Algunos alumnos tienen problemas hasta para usar mayúsculas después de un punto, o se atreven incluso a emplear acortamientos propios del lenguaje de aplicaciones como WhatsApp —del tipo «xq» en lugar de «porque», o «ps» en lugar de «pues»—. Por otra parte, me ha sorprendido que a pesar de tratarse de una generación que vive inmersa en un mundo muy creativo, accesible, estimulante y rebosante de posibilidades para expresarse, para crear y compartir trabajos, contenidos y obras propias, con internet, *softwares* y aplicaciones gratuitas, plataformas digitales, redes sociales, móviles inteligentes, un márketing más creativo y artístico que nunca, eso no quiere decir que ellos mismos sean creativos. No se llega a dar una correspondencia entre entorno creativo y capacidad creativa, cuando personalmente pensaba que sí. No sé si esto se da porque se ha extendido una actitud consumista pasiva precisamente a causa de la facilidad, la accesibilidad y la sobreabundancia de herramientas, información y contenidos, o porque nuestro sistema educativo y cultural no fomenta y promueve la creatividad y la inquietud y el gusto por crear y transformar. La verdad es que me parece un asunto muy interesante sobre el que llevar a cabo un trabajo de investigación.

En lo que respecta a las lecturas dramatizadas y su correspondiente entrega de los mini-Óscar, fue sin duda lo que más disfrutaron en el aula, y así me lo hicieron saber. Ciertamente, se trata de una actividad en la que hay que prever y preparar con antelación la serie de escenas con las que trabajar y teniendo en cuenta muchos factores. Hay que contar con el tiempo del que se dispone en la sesión, entregar las copias de los guiones con el tiempo suficiente para que se familiaricen con el texto y el personaje —imprimir muchas copias de esos guiones, ya que en esta actividad se trabaja mejor sobre el papel que con el *Chromebook*—, el número de chicos y chicas para poder escoger las escenas, el tipo de escenas escogidas y por qué, qué es lo que queremos transmitir o enseñar con las mismas, etc. Pero se puede llevar a cabo y el resultado es muy satisfactorio, porque

todos disfrutaron mucho. Fue una lástima no poder llevarlo a cabo con el otro grupo, por la causa que comento a continuación.

Finalmente, y por avatares de la vida normal de un centro de enseñanza,⁵ el número de sesiones que se me había concedido para impartir la unidad didáctica se vio reducido, así que no conté con esa necesaria sesión en la que poder explicar tranquilamente los contenidos teóricos sobre el cine, el guión, su formato y las estructuras narrativas de las historias. Me vi obligado a hacerlo de una manera casi precipitada, en pocos minutos y restados estos a otra sesión, la destinada a la segunda parte de la narrativa, lo que por otro lado me sirvió para encadenar con la narratividad en las películas y las series. Hube de explicar lo mínimo y suficiente para que comprendieran cómo debían escribir el texto del guión que corresponde a la escena de su trabajo individual y dos pinceladas sobre la estructura narrativa de las historias para que funcionen bien en la pantalla. Aunque realizamos las lecturas dramatizadas de las escenas, no pude llevar a cabo la lectura previa del guión de una escena y su posterior visionado en la pantalla a modo de explicación del formato del guión de cine. Tampoco pude detenerme en hacer un mínimo acercamiento a las tramas universales de las narrativas —literarias y cinematográficas— de las que hablan Volkov, Ballo y Pérez o Snyder, ni tampoco de exponerles la estructura del viaje del héroe que recoge Vogler. En definitiva, me faltó el tiempo necesario para conseguir un acercamiento más completo y sosegado al cine por parte de los alumnos desde la perspectiva literaria del guión y la narratológica de la estructura de sus historias.

En lo que se refiere a la presentación/venta de los trabajos individuales ante el resto de los compañeros, tampoco se pudo llevar a cabo. En primer lugar, ni siquiera propuse la idea de realizar esta actividad, al considerar y comprobar que hubiera supuesto, por una parte, un gran consumo de tiempo de las sesiones de que disponía y, por otra parte, una elevada carga de trabajo y presión para los estudiantes. En segundo lugar, la sesión destinada a ello estuvo ocupada la mitad de su tiempo por la realización de un examen de un libro que tuvieron que leer justo antes de mis prácticas, con lo cual solo dio tiempo a entregar los mini-Óscar de las lecturas dramatizadas y jugar un par de veces a la partida que diseñé como repaso con el programa Blooket.

⁵ Una excursión, una prueba de una lectura previa a mis prácticas y unos talleres dedicados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible hicieron que las diez sesiones de que disponía en un principio finalmente fueran siete y media para un grupo y ocho y media para el otro.

A propósito de esto último, aprendí que es mucho más recomendable realizar estas gamificaciones con Quizizz que con Blooket. La primera tiene un diseño más formal y ofrece la opción de marcar el ritmo de juego que realmente le interesa al docente, lo que permite realizar pausas explicativas y aclaratorias tras cada respuesta. Así la partida se convierte en un repaso eficiente de los contenidos de la unidad didáctica. Mientras tanto, Blooket tiene un diseño más infantil y distractivo, y ofrece modalidades de juego muy frenéticas y que inciden mucho en la competitividad, lo que provoca que los alumnos estén más pendientes de ganar a toda costa a sus compañeros que de aprender y demostrar que han asimilado lo aprendido en las clases anteriores. Aquella partida fue más una revolución que un repaso.

Entre los puntos fuertes que creo que presenta esta propuesta, podría señalar la estimulación y la motivación de los alumnos al tratarse de algo como el cine, que tanto consumen en su tiempo libre. Por otra parte, la propuesta de un trabajo que fomenta especialmente su creatividad para el diseño totalmente libre de un proyecto de historia propio les despierta mayor interés que la realización de otro tipo de trabajo académico. Además, con él han podido poner en práctica tanto la redacción de diferentes tipos de textos literarios como la imaginación y la composición de una estructura narrativa con un conflicto emocional, lo que espero que también haya contribuido de alguna manera para su educación emocional. Y este punto es algo que no había previsto. El aspecto emocional de la escritura creativa lo he visto reflejado en muchos trabajos, sobre todo en aquellos en los que se trasluce cierto vertido en las historias o cierta proyección en los protagonistas de las experiencias personales, de las inquietudes y de los anhelos propios de cada alumno. Esta dimensión del trabajo es también curioso, sorprendente y emotivo; cómo hasta qué punto los estudiantes ponen carne propia en el asador de sus creaciones.

Considero también un punto fuerte el hecho de que, de alguna manera, se fomenta el hábito lector de los alumnos al mostrarles que detrás de las producciones cinematográficas existe una base textual, el trabajo literario de un escritor profesional, y que leer guiones de películas y series, sobre todo aquellas que más nos gustan, como también comparar el texto con la obra finalmente proyectada en las pantallas, y cuestionarse el porqué de sus transformaciones, puede resultar un ejercicio muy divertido y formativo.

De cualquier forma, me parece que a estas alturas de la historia, y vista la fuerte interrelación entre literatura y cine, debería incluirse a este y al guión literario en las clases

de literatura, y en ese sentido la propuesta creo que resuelve esta «necesidad» de una manera productiva, estimulante y creativa.

Entre los puntos débiles de este proyecto de innovación puedo apuntar la cantidad de tiempo que requiere para su puesta en práctica, y quizá también el esfuerzo que se les exige a los estudiantes para realizar el trabajo —aunque esto creo que depende bastante del grupo-clase al que nos dirigimos—. Soy consciente de que según las circunstancias de cada centro, de cada curso, de cada grupo, quizá esta propuesta de intervención esté sacrificando un tiempo que debiera dedicarse a otros contenidos a los que se les concede más «prioridad» en la educación literaria de los estudiantes.

En mi caso, he tenido la suerte de contar con numerosas sesiones para la impartición de la unidad didáctica, y de contar también con una unidad didáctica como los géneros literarios, que da mucho juego. Disponer de muchas sesiones requiere más trabajo pero también ofrece más posibilidades. Sé de compañeros del Máster que en sus prácticas no se les ha concedido más que cuatro sesiones con unos contenidos muy concretos y restrictivos. En este sentido, mi propuesta está muy sujeta y enmarcada en los contenidos del bloque de «Educación literaria» y, dentro de este, en los cursos que abarcan o mayor amplitud curricular, como 1º y 2º de la ESO, o una periodo histórico que cuente con la presencia del cine, como 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Pero también es cierto que podemos contar con ciertas adaptaciones cinematográficas de obras literarias anteriores al cine o ciertos *biopics* y documentales sobre escritores y escritoras para estimular y enriquecer la educación literaria de los alumnos y complementar la enseñanza de muchos contenidos en cualquier curso de la secundaria.

En general, estoy satisfecho con el diseño de mi propuesta y, sobre todo, con su aplicación en el aula. Los alumnos se sorprendieron y la disfrutaron, y me lo indicaron en la evaluación de mi actividad docente, destacando la inclusión del cine en la materia, señalando la del teatro como la sesión más aburrida y celebrando, sobre todo, la realización de las lecturas dramatizadas y los cadáveres exquisitos.

8. BIBLIOGRAFÍA

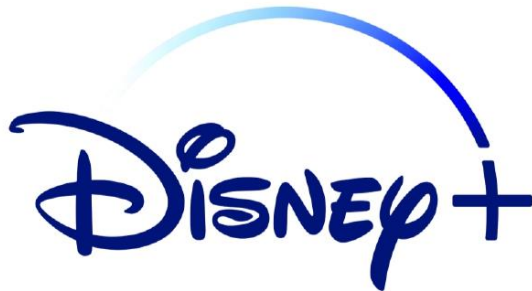
- Blanchot, M. (2005), *El libro por venir*, Cristina de Peretti y Emilio Velasco (trad.), Madrid, Editorial Trotta.
- Campbell, J. (1959), *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, Luis Josefina Hernández (trad.), México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, J. (1991), *El poder del mito*, César Aira (trad.), Barcelona, Emecé Editores.
- Cañizares, E. (1992), *El lenguaje del cine. Semiología del discurso fílmico*, [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. Repositorio Institucional de la UCM.
- Chion, M. (2011), *Cómo se escribe un guión*, Magalí Martínez Solimán (trad.), 2ª ed., Madrid, Ediciones Cátedra.
- Crespo, A (1969), Literatura y cine, *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*, N.º 51 , pp. 12-20.
- Croce, B. (1967), *Breviario de estética*, José Sánchez Rojas (trad.), 7ª edición, Madrid, Espasa Calpe.
- Field, S. (2002), *El libro del guión. Fundamentos de la escritura de guiones*, Marta Heras (trad.), Madrid, Plot Ediciones.
- McKee, R. (2012), *El guión. Story. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*, Jessica J. Lockhart Domeño (trad.), 12ª ed., Barcelona, Alba Editorial.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine*, 2 volúmenes, Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- Pearson Latam (s.f.). Metodología “aprender haciendo” y cómo aplicarla en la Universidad. *Pearson*.
<https://blog.pearsonlatam.com/talento-humano/metodologia-aprender-haciendo-como-aplicarla-desde-la-universidad>
- Peláez Navarrete, C. (2014). ABP como estrategia de motivación del alumnado: aplicación en la asignatura de Anatomía Artística, *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, Olalla Fontanal Merillas, Álex Ibáñez Etxebarria y Lorenzo Martín Sánchez (coord.). Madrid, IPCE/OEPE, pp. 1077-1088.

<https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:90cfb441-c07f-4455-8032-1d6ea3074055/actas-ii-congreso-internacional-ep.pdf>

- Peña Ardid, M. C. (1998), El cine en la enseñanza de la literatura, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 9, pp. 35-65.
- Propp, V. (1974), *Morfología del cuento*, Lourdes Ortiz (trad.), 2ª edición, Madrid, Editorial Fundamentos.
- Ramos-Izquierdo, E. y Previtera, R. (2017), *En los cruces de la literatura y el cine*, París, Colloquia.
- Sánchez Galiano, I. (1998), ¿Es el cine un lenguaje? Una revisión a la narrativa audiovisual, en Carreras-Lario, N. C. y Crespo Gámez, C. (dirs.), *Cien años de cine: la fábrica y los sueños* (pp. 367-371), Universidad de Sevilla.
- Snyder, B. (2010), *¡Salva al gato! El libro definitivo para la creación de un guión*, Ignacio Villaro (trad.), Barcelona, Alba Editorial.
- Vanoye, F. (1996), *Guiones modelo y modelos de guión. Argumentos clásicos y modernos en el cine*, Antonio López Ruiz (trad.), Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Vogler, C. (2002), *El viaje del escritor*, Jorge Conde (trad.), Barcelona, Ediciones Robinbook.
- Volkov, R. M. (1924), *El cuento. Investigaciones sobre la formación del argumento en el cuento popular. Tomo I. El cuento ruso, ucraniano, bielorruso*, Odesa, Gosidzat Ukrainy

9. ANEXOS

Anexo I. Carta de motivación y orientación para la elaboración del proyecto individual evaluable de escritura creativa.



¡SE BUSCAN **TALENTOS!**
¡NECESITAMOS **NUEVAS Y MEJORES** IDEAS
PARA NUEVAS Y MEJORES **SERIES Y PELÍCULAS!**

¡Ey! ¿Te gustaría formar parte de nuestro equipo creativo? Pues precisamente ahora estamos a la caza de nuevos talentos con los que ampliar, renovar y refrescar nuestro *writers room*, o sea, esa mágica fábrica de ficción donde las mentes más imaginativas y soñadoras unen sus fuerzas para desarrollar y escribir las historias más apasionantes, divertidas, intrigantes, románticas, terroríficas, aventureras, misteriosas, desternillantes, lacrimógenas y supercalifragilisticoespiralidosas que podáis concebir. L@s juntalettras que tenemos ahora están agotados... por eso nuestra plataforma necesita savia nueva, ¡y TÚ puedes ser nuestro/a **Creador/a de Historias** bandera! Si te animas con una historia interesante que nos pueda conquistar, sigue las instrucciones al dorso.



ORIENTACIONES PARA CREAR TU PROYECTO

- 1 Imagina un **personaje** completo, con su aspecto, su personalidad, sus sueños, su edad, sus orígenes, su familia, sus amigos, ¿su trabajo?, ¡su mundo! (o su planeta). Haz una buena descripción de tu personaje en un **POEMA** (romance, soneto, verso libre... como quieras).
- 2 Ese personaje será protagonista de alguna **historia** ¿no? Una historia interesante, que le haga crecer, cambiar, aprender, que no le haga acabar como empezó. Pues ahora toca que nos enganches con ella: escribe la trama de su historia en una **NARRACIÓN** (2 páginas mínimo).
- 3 Si es un gran personaje con una gran historia seguro que lo podemos llevar a la pantalla. Imagina los créditos iniciales... la banda sonora... los escenarios... el reparto... y escribe una **ESCENA** de tu historia, la que te parezca más interesante (la que introduzca al personaje, en la que enfrente al problema o antagonista, una conversación importante, un momento divertido, el gran final...).
- 4 **Únelo todo** de la manera que quieras para enviárnoslo, ¡pero que entre por los ojos!, porque la creatividad también debe reflejarse en la presentación de tus creaciones. Prepara un portfolio, una carpeta, un cuadernillo, un álbum con imágenes, fotos de posibles actores y lugares, una *playlist* de la banda sonora, lo que más te guste.
- 5 Entrégalo a tu profesor de lengua y literatura en prácticas más cercano, que también está de prácticas con nosotros como lector de proyectos.

Resumiendo...

Un **poema** que nos describa a tu personaje
Un **relato** que nos cuente su historia
Una **escena** que llevar a la pantalla
Y todo recogido de manera resultona

Y RECUERDA...

¡TIENES PLENA **LIBERTAD CREATIVA!**
¡CONQUÍSTANOS CON ELLA!

Anexo II. Listado de escenas propuestas para la actividad de las «Lecturas dramatizadas», con su localización dentro del minutaje total del vídeo, su duración y el número de actrices y actores necesarios.

- *Friends* (temporada 4, episodio 12) [11:20] (4' 16''). 2 alumnas + 3 alumnos.
- *María Magdalena* (Garth Davis, 2018) [1:45:25] (3' 25''). 1 alumna + 3 alumnos.
- *Del revés* (P. Docter & R. del Carmen, 2015) [26:45] (3'). 8 alumnas + 5 alumnos.
- *Pesadilla en Elm Street* (Wes Craven 1984) [51:20] (2' 55''). 2 alumnas.
- *Interstellar* (Christopher Nolan, 2015) [1:25:30] (3'37''). 1 alumna + 2 alumnos.
- *Jumanji* (Joe Johnston, 1995) [11:40] (3'27''). 1 alumna + 1 alumno.

Anexo III. Rúbrica para evaluar los trabajos individuales de esta propuesta.

CRITERIO	EXCELENTE (7,5 – 10)	BIEN (5 – 7,5)	SUFICIENTE (2,5 – 5)	INSUFICIENTE (0 – 2,5)
ORIGINALIDAD	Ha creado una historia original y apasionante, con una trama muy bien construida y unos personajes con interesantes conflictos y arcos evolutivos	La historia y sus personajes son bastante originales. La trama está bien construida, el conflicto es convincente y los personajes sufren alguna evolución.	La historia y sus personajes son bastante convencionales, pero el conflicto y sus arcos evolutivos son muy mejorables. Trama trillada y personajes planos.	Propone una historia y unos personajes prácticamente calcados de un modelo conocido o repletos de incoherencias y agujeros. — No presentado.
EXPRESIÓN ESCRITA (corrección, ortografía, coherencia, vocabulario...)	Su escritura es muy correcta y coherente; emplea marcadores del discurso, un léxico rico y no presenta faltas de ortografía (o casi ninguna).	Su escritura es correcta, cohesionada y coherente. Vocabulario adecuado, pero comete algunas faltas de ortografía.	Su escritura es más o menos correcta, pero muy mejorable. Vocabulario pobre. Falta cohesión y coherencia, y comete bastantes faltas de ortografía.	Muy mala redacción. Poco clara, sucia, incoherente, no cohesionada y con un léxico muy pobre. — No presentado.
ADECUACIÓN TEXTUAL AL GÉNERO LITERARIO	Los textos se adecúan a las características de los géneros literarios. Incluso experimenta con las convenciones de los géneros para proponer algo novedoso.	Los textos respetan las convenciones de los géneros de forma correcta, pero no arriesga, ni experimenta con ellos y/o no explota sus posibilidades.	Los textos respetan algunas convenciones de los géneros, pero demuestra no comprenderlos del todo (y no se trata de experimentaciones).	No parece conocer en absoluto las convenciones de los géneros literarios. — No presentado.
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	Ha presentado el proyecto de una forma muy original, atractiva, creativa, visual y que hasta guarda relación con el contenido de su obra.	Ha presentado un proyecto más que correcto y atractivo. Originalidad en la presentación, pero sin explotar sus posibilidades.	Ha presentado un proyecto correcto, pero pobre y mejorable. Escasa originalidad en su presentación.	Ha presentado un proyecto pobre y/o inacabado. Presentación sucia y/o desordenada — No presentado.

Anexo IV. Ejemplos de preguntas de respuesta múltiple para la partida *quiz* de la sesión 9 (elaborada con Blooket).

04:56



¿Qué subgénero narrativo nos cuenta una historia con moraleja y protagonizada por animales?

Romance
Leyenda
Fábula
Novela

03:37



¿Cuál es el origen prehistórico del teatro?

Enterramientos de fallecidos
Narraciones junto al fuego
Discusiones y peleas
Ritos y danzas por la caza y la cosecha

05:59



¿Cuál de los siguientes es ejemplo de hibridación genérica?

Tragicomedia
Prosa poética
Todas son correctas
Romance

06:26



¿Qué subgénero narrativo nos cuenta una historia de orígenes, que se remonta en el tiempo y el espacio, y con dioses, héroes y criaturas fantásticas?

Cuento
Mito
Fábula
Novela

Anexo V. Presentación digital completa de la unidad didáctica (elaborada con Genial.ly).

<https://view.genial.ly/62039609459faa001a3289a6/interactive-content-los-generos-literarios>

Anexo VI. Listado de textos propuestos para la antología de la unidad didáctica.

- Fragmento del *Génesis*.
- El mito de Pan Gu.
- «El zagal y las ovejas», de las *Fábulas* de Félix María de Samaniego.
- *Las etapas de la vida*, cuento de los hermanos Grimm.
- «II. Donde se cuenta cómo aquel niño se escapó de su cuarto y la aventura que tuvo», capítulo de *Industrias y andanzas de Alfanhuí*, de Rafael Sánchez Ferlosio
- Fragmento de «qWertyuiop», capítulo de *Cuando 900 mil mach aprox.*, de Mariano Antolín Rato.
- «Soneto de repente», de Lope de Vega.
- «Poema al pedo», de Francisco de Quevedo.
- «Correspondencias», de *Las flores del mal* de Charles Baudelaire.
- «La primavera besaba» y «Caminante, son tus huellas», de Antonio Machado.
- «Romance de la luna, luna», del *Romancero gitano* de Federico García Lorca.
- 6 haikais de varios autores.
- «Dioses en el fin del silencio», poema de Félix Francisco Casanova.
- Fragmento de *Oligarquía y caciquismo*, de Joaquín Costa.
- Fragmento de la «Carta del vidente», de Arthur Rimbaud.
- Fragmento de *Una habitación propia*, de Virginia Woolf.
- Fragmento de «Literatura y totalitarismo», de George Orwell.
- Un artículo de opinión de un periódico.
- Fragmentos de escenas de obras de teatro, y de los guiones de las películas y series con los que se realizarán las «Lecturas dramatizadas».

NOMBRE _____



LOS GÉNEROS LITERARIOS

2º ESO

1. Realiza un esquema sobre el género que quieras (narrativa, poesía, teatro, ensayo) en el que incluyas una definición, sus orígenes, sus características y sus subgéneros explicados brevemente. (5 puntos)
2. Elige uno de los dos textos (A o B) y responde a las preguntas correspondientes. (5 puntos)

A Que la vida iba en serio
uno lo comienza a comprender más tarde
—como todos los jóvenes, yo vine
a llevarme la vida por delante.

Dejar huella quería
y marcharme entre aplausos
—envejecer, morir, eran tan solo
las dimensiones del teatro.

Pero ha pasado el tiempo
y la verdad desagradable asoma:
envejecer, morir,
es el único argumento de la obra.

-
- 1 ¿A qué género literario pertenece el texto?
 - 2 ¿Qué rasgos tiene el texto para poder pertenecer al género que has propuesto?
 - 3 ¿De qué crees que trata el texto; cuál es el tema? Elabora tu respuesta.

B Cantando la Cigarra pasó el verano entero, sin hacer provisiones allá para el invierno. Los fríos la obligaron a guardar el silencio, y a acogerse al abrigo de su estrecho aposento. Vióse desproveída del preciso sustento, sin mosca, sin gusano, sin trigo, sin centeno. Habitaba la Hormiga allí tabique en medio, y con mil expresiones de atención y respeto la dijo: «Doña Hormiga, pues que en vuestros graneros sobran las provisiones para vuestro alimento, prestad alguna cosa con que viva este invierno. Esta triste Cigarra que alegre en otro tiempo, nunca conoció el daño, nunca supo temerlo. No dudéis en prestarme, que fielmente prometo pagaros con ganancias, por el nombre que tengo». La codiciosa Hormiga respondió con denuedo ocultando a la espalda las llaves del granero: «¡Yo, prestar lo que gano con un trabajo inmenso! Dime, pues, holgazana, ¿qué has hecho durante el buen tiempo?». «Yo —dijo la Cigarra—, a todo el que pasaba, cantaba alegremente sin cesar ni un momento». «¿Hola? —dijo la Hormiga— ¿con que cantabas, cuando yo andaba al remo? Pues ahora que yo como, baila, pese a tu cuerpo».

-
- 1** ¿A qué género literario pertenece el texto? ¿Y a qué subgénero?
 - 2** ¿Qué rasgos tiene el texto para poder pertenecer al género y al subgénero que has propuesto?
 - 3** ¿De qué crees que trata el texto; cuál es el tema? Elabora tu respuesta.

Anexo VIII. Propuesta de cuestionario de evaluación de la unidad didáctica y la actividad docente.

¿Cómo valoras esta unidad didáctica en su conjunto? (contenidos, planificación, materiales, actividades, evaluación...)				
1	2	3	4	5
¿Cómo valoras la labor docente de tu profesor durante esta unidad didáctica?				
1	2	3	4	5
¿Cómo valoras el interés y la utilidad de lo que has aprendido?				
1	2	3	4	5
Comenta lo que te haya gustado de esta unidad didáctica:				
Comenta algo que te haya sorprendido de esta unidad didáctica:				
Comenta lo que no te ha gustado de esta unidad didáctica y cómo podría mejorarse:				
¿Quieres comentar algo?				

Anexo IX. Propuestas de premios y materiales adicionales.

- Dos mini-Óscar como premio en las categorías de mejor actriz y mejor actor en la actividad de las «Lecturas dramatizadas».
- Un premio para quien alcance en el *quiz* la primera posición (una novelita como *Alfanhuí*, *Momo*, *El mago de Oz*, *Alicia en el País de las Maravillas* o *Rebelión en la granja*, una tarjeta regalo para libros, unos calcetines de estampado gracioso, etc.).
- Bombones para endulzar el examen una vez lo hayan finalizado.