



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de
Idiomas, Artísticas y Deportivas
Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Enseñar Literatura en el siglo XXI: una propuesta
didáctica para trabajar las rimas de Gustavo Adolfo
Bécquer en 4º ESO

Teaching Literature in the 21st century: a didactic
proposal to work on Gustavo Adolfo Bécquer's
rhymes in 4th year Compulsory Secondary Education
(CSE)

Autor/es

Laura Castillo Chagartegui

Director/es

Diana Muela Bermejo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2017-2018

ÍNDICE

1. Introducción	p. 4
2. Cómo enseñar literatura	p. 6
2.1. Enfoques de la didáctica de la literatura	p. 6
2.2. La teoría de la recepción	p. 9
2.3. Fomentar el gusto por la lectura	p. 12
2.4. El papel del profesor	p. 15
3. Qué literatura enseñar	p. 19
3.1. ¿Clásicos o literatura juvenil?	p. 20
3.2. ¿Obras originales o adaptadas?	p. 23
3.3. ¿Lecturas completas o fragmentadas?	p. 26
4. Propuesta didáctica	p. 27
4.1. Introducción	p. 27
4.2. Estado de la cuestión	p. 29
4.3. Marco teórico	p. 31
4.3.1. La música como herramienta de aprendizaje	p. 31
4.3.2. Las imágenes como herramienta de aprendizaje	p. 33
4.4. Proyecto	p. 35
4.4.1. Objetivos	p. 35
4.4.2. Contenidos	p. 36
4.4.3. Contribución del proyecto en la adquisición de las CC	p. 37
4.4.4. Relación entre criterios de evaluación, CC y estándares	p. 39
4.4.5. Metodología	p. 41
4.4.6. Recursos materiales	p. 42
4.4.7. Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización	p. 43
4.4.8. Evaluación	p. 47
4.4.9. Medidas de atención a la diversidad	p. 49
4.4.10. Evaluación de la actividad docente	p. 50
5. Conclusiones	p. 50
6. Bibliografía	p. 54
Anexo 1	p. 61
Anexo 2	p. 62

Anexo 3	p. 68
Anexo 4	p. 75
Anexo 5	p. 76
Anexo 6	p. 77

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, es frecuente escuchar quejas de profesores de secundaria manifestando que los adolescentes de hoy en día muestran un fuerte rechazo hacia la literatura y que resulta verdaderamente complicado animarlos a la lectura. Sin embargo, tal como muestran los resultados de las encuestas del CIS¹, no todo el mundo encuentra placer en la lectura, ni tiene la obligación de encontrarlo.

A pesar de ello, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria establece como uno de los objetivos de la materia de Lengua y Literatura Castellana “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”. De este modo, los profesores de secundaria han de compaginar la impartición obligatoria de una serie de contenidos fijados por la ley con el fomento del gusto de la lectura, tarea que no resulta sencilla.

Los alumnos, a su vez, no se muestran demasiado predispuestos a la lectura pues, en muchas ocasiones, no encuentran sentido a leer una obra con el único fin de rellenar un cuestionario sobre la misma. Además, por lo general, son obras bastante extensas y muy alejadas en el tiempo, con las que resulta complicado establecer algún tipo de conexión.

De este modo, la enseñanza de la literatura en la actualidad parece requerir una actualización en sus planteamientos metodológicos; dejando a un lado el énfasis en el autor y en la estructura formal de las obras y prestando más atención al lector, al alumno, y a la interpretación que este hace sobre la misma, convirtiéndolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo cuando el alumno comience a desempeñar un papel activo en las obras, cuando viva y experimente la literatura, podrá comenzar a desarrollar ese gusto por la lectura.

El presente trabajo se estructura en torno a tres grandes apartados: una revisión sobre los diferentes enfoques didácticos empleados en la enseñanza de la literatura a lo largo de la historia, con una especial atención a la teoría de la recepción, y una firme defensa de la

¹ Los resultados extraídos de un estudio realizado en el año 2016 por el CIS indican que tan solo el 29% de los encuestados lee a diario, mientras que el 26% no lee nunca o casi nunca. De estos últimos, el 42% sostiene que no lo hace porque no le interesa mientras que el 22% señala la falta de tiempo.

lectura como experiencia, una reflexión sobre qué tipo de literatura enseñar en la Educación Secundaria Obligatoria con el fin de conseguir la motivación del alumnado en un aula de literatura del siglo XXI y una propuesta didáctica que tiene como objetivo desarrollar el gusto por la lectura en los adolescentes de hoy en día.

En el primer apartado, se analizarán las diferentes teorías literarias que se han extrapolado a la didáctica de la literatura a lo largo del tiempo: el enfoque historicista, que se centra en la figura del emisor, el enfoque estructuralista, que presta mayor importancia al mensaje, y la teoría de la recepción, que destaca el papel del receptor en el proceso de lectura.

Asimismo, se reflexionará sobre cómo compaginar la impartición de los contenidos curriculares obligatorios con el desarrollo del gusto por la lectura y sobre el importante papel que tiene el docente al respecto.

En el segundo apartado, se planteará una serie de problemáticas existentes en torno a qué literatura se ha de enseñar en la Educación Secundaria Obligatoria. Por un lado, se reflexionará sobre la pertinencia de trabajar exclusivamente con obras clásicas o de incluir obras de la literatura juvenil, con el fin de captar un mayor interés por parte de los alumnos. Por otro lado, se analizarán las ventajas y los inconvenientes del empleo de las versiones originales completas o de las adaptaciones literarias o a las lecturas fragmentadas en la clase de Literatura, con el propósito de facilitar la comprensión de las obras.

Finalmente, en el tercer apartado, se propondrá un proyecto de innovación para trabajar una selección de rimas de Gustavo Adolfo Bécquer en 4º de ESO, en el que se recogerán todos los principios teóricos que se irán planteando a lo largo de las siguientes páginas, con el fin de presentar un material didáctico que poder llevar al aula.

Este proyecto tendrá como objetivo principal conseguir la motivación de los alumnos para que puedan llegar a desarrollar el gusto por la lectura. Para ello, se propondrá una serie de tareas interconectadas que darán como producto final *El Álbum de los Gorriones*, el resultado tangible de su aprendizaje.

2. CÓMO ENSEÑAR LITERATURA

Los adolescentes de hoy en día distan mucho de los que habitaron las aulas en el siglo pasado por lo que es necesario adaptarse a esta nueva realidad y buscar metodologías y estrategias didácticas que ayuden a los profesores a conectar con ellos con el fin de conseguir su motivación, factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente apartado, se propondrá una serie de reflexiones sobre las metodologías que más influencia han tenido en la didáctica de la literatura actual y su relación con la poca predisposición a la lectura que manifiestan muchos estudiantes de secundaria. Además, se tratará de analizar la problemática que existe en torno al fomento del gusto por la lectura, que afecta tanto a alumnos como a profesores, y se destacará la importancia de estos últimos en el aumento de la motivación de los estudiantes.

2.1. Enfoques de la didáctica de la literatura

A lo largo de la historia de la enseñanza, han sido muchos los enfoques didácticos desde los que se ha trabajado la literatura en las aulas. La diferencia fundamental entre unos y otros es el factor de la comunicación al que más atención han prestado. Eagleton (1996) sintetiza la evolución de estos enfoques didácticos de la siguiente manera:

Indeed one might very roughly periodize the history of modern literary theory in three stages: a preoccupation with the author [...], an exclusive concern with the text [...] and a marked shift of attention to the reader over recent years. (p.64)

El enfoque historicista, también conocido como *modelo tradicional*, surge en el siglo XIX y se mantiene hasta la década de los sesenta. Su preocupación principal es el emisor, la figura del autor y “todas las circunstancias que rodean a este tales como los aspectos biográficos, el momento histórico en que se escribe la obra, así como la relación que se pueda establecer entre esta y otras creaciones [...] de las diversas corrientes histórico-estéticas” (Guerra, 1994, p. 74).

Según Altamirano (2013), “la influencia de esta teoría ha orientado el aprendizaje, básicamente repetitivo y memorístico, de los conceptos y de los hechos literarios más

relevantes desde los orígenes de la literatura hasta la actualidad” (p. 229). Es decir, lo que se trabajaba en el aula desde este enfoque más que literatura es historia de la literatura ya que prácticamente no se manejaban textos, sino que se impartían conocimientos teóricos sobre la literatura: autores, fechas, obras, etc. De hecho, Sánchez (2003) señala que “este enfoque hacía posible incluso que el estudiante obtuviera magníficas calificaciones en la disciplina de literatura sin que fuera preciso la lectura de los textos” (p. 323).

El enfoque historicista dio paso al estructuralismo y el formalismo literarios, que acabaron extrapolándose al ámbito de la enseñanza. Estas corrientes “aparecen [...] como teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre obras y autores de la historia literaria por una mayor presencia de los textos en las aulas” (Lomas, 2002, p. 230).

Así pues, para los seguidores de las teorías estructuralistas y formalistas, el factor de la comunicación más importante es el mensaje, es decir, el texto, que trabajan mediante el análisis y el comentario de las obras, actividad didáctica por excelencia en este enfoque. Los estructuralistas se centran, pues, en la función poética del lenguaje, analizando la forma de los textos, los recursos estilísticos empleados y las características propias de los textos literarios.

Finalmente, la teoría de la recepción se centra en la figura del receptor y recalca el papel activo que este ejerce en el proceso de lectura y en la importancia que tiene la interpretación que hace de la obra. Esta será la teoría a la que se acogerá la propuesta didáctica que se presentará en este trabajo y que se desarrollará en mayor profundidad en el siguiente apartado.

Para Altamirano (2014), sin embargo:

esta didáctica, basada en las teorías literarias, tiene serias limitaciones porque asume una visión parcial de la verdadera didáctica de la literatura, puesto que solamente pone énfasis en la enseñanza del conocimiento sobre la literatura y obvia la promoción del conocimiento de la literatura (o el contagio de la literatura). (p. 231)

La autora sustenta su argumento en la distinción que ya hacían Carter y Long (1991) entre el conocimiento *sobre la literatura* y el conocimiento *de la literatura*. El primer tipo de conocimiento hace referencia a los datos teóricos (lista de autores, obras y fechas) y el

segundo “consiste en la lectura directa y placentera del texto” (Altamirano, 2014, p. 231), es decir, en *vivir* la literatura.

En los últimos años, ha surgido una corriente de estudios sobre el análisis de la experiencia lectora que defiende la capacidad transformadora de la lectura. Como plantea Marta Sanjuán (2007), “lo que somos, lo que hemos vivido, resuena en todo acto de lectura, pero a su vez lo que leemos nos afecta de una manera tal que lo hace indistinguible de lo que vivimos realmente” (p. 76-77).

Cada vez que un lector comienza a leer una obra, establece un intercambio entre las palabras que encuentra en cada página y sus experiencias vitales y, de esta manera, hace la obra suya. En muchas ocasiones, al leer una obra, el lector siente como si esta estuviera escrita para él, como si hablara de sus problemas, de sus miedos, de sus anhelos, etc. Cuando esa identificación entre la obra y el lector se produce, parece que este encuentra respuestas a sus dudas y a sus preocupaciones lo que, inevitablemente, produce una transformación en él.

No obstante, tal como afirman Sanjuán y Senís (2017), esto no ha de ocurrir necesariamente con todas las obras sino que “la intensidad de las experiencias de lectura literaria parece muy sujeta al azar del encuentro entre el libro adecuado para el lector adecuado en el momento adecuado” (p. 17).

De esta manera, sostiene Sanjuán (2007), “la verdadera lectura [...] sería la que produce experiencia, la que forma y transforma al lector del mismo modo que la experiencia vital, algo que nos constituye o pone en cuestión aquello que somos, algo que nos hace ser lo que somos” (p. 17).

Siguiendo la distinción de términos propuesta por Carter y Long (1991), se podría afirmar que el tipo de conocimiento que prima en las clases de literatura de secundarias en la actualidad es el conocimiento *sobre* la literatura y no el conocimiento *de* la literatura. Son, por tanto, clases de historia de la literatura y no de literatura propiamente dicha. Por lo general, los alumnos aprenden fechas, nombres de autores y memorizan largas listas de obras que, con el paso del tiempo, acaban olvidando. La enseñanza de la literatura en secundaria lleva mucho tiempo favoreciendo el aprendizaje memorístico, con el único objetivo de reflejar los

contenidos por escrito en un examen, a pesar de que, en muchas ocasiones, los alumnos no llegan a comprender lo que están escribiendo.

Este trabajo defenderá que la mejor opción para que los alumnos desarrollen la competencia literaria es trabajar con los textos, vivir, experimentar e interpretar la literatura. Es necesario que los alumnos tomen un papel activo, que se conviertan en protagonistas de su aprendizaje, que lean, que escriban, que intercambien opiniones, que propongan alternativas. Estas son las características de una verdadera clase de Literatura.

2.2. La teoría de la recepción

La teoría de la recepción surge en los años cincuenta como reacción a las teorías literarias preliminares que, centrándose exclusivamente en el autor y en la obra, como se ha visto previamente, olvidaban un factor esencial en el proceso de comunicación: el receptor.

En realidad, esta teoría es la suma de varios enfoques o métodos que tienen como punto de unión la preocupación por el lector y por los efectos que la literatura produce en este. Los teóricos de la recepción defienden que el lector tiene un papel esencial en el proceso comunicativo ya que es el responsable de dotar de significado a los textos.

Lo que hizo esta teoría fue incorporar desde la perspectiva del lector, “una serie de principios estéticos y críticos que de alguna manera habían estado desarrollados por otras escuelas y corrientes de crítica y metodología literarias” (Guzmán, 1992, p.143) como el formalismo ruso, la fenomenología de Ingarden, el estructuralismo de Praga, la sociología de la literatura y la hermenéutica de Gadamer”.

Todas estas corrientes entienden las obras literarias de una manera abierta, “como una partitura con la siempre nueva resonancia que le otorga la lectura” (Jauss, 1970; citado por Guzmán, 1992) dado que consideran que el lector es el encargado de ir completándolas a partir sus experiencias y conforme a su modo de entender el mundo. En palabras de Eagleton (1996):

The text itself is really no more than a series of 'cues' to the reader, invitations to construct a piece of language into meaning. In the terminology of reception theory, the reader 'concretizes'

the literary work, [...] Without this continuous active participation on the reader's part, there would be no literary work at all. (p. 66)

Iser (1989b) defiende que “el texto se actualiza [...] solo mediante las actividades de una conciencia que lo recibe, de manera que la obra adquiere su auténtico carácter procesal solo en el proceso de su lectura. [...] La obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector” (p.149).

Y allí “donde el texto y el lector convergen” es donde radica el significado de la obra, “que no puede ser reducido ni a la realidad del texto ni a las aptitudes definitorias del lector” (Iser, 1987a, p. 48).

De esta manera, Wayne (1983) sostiene que:

The author creates, in short, an image of himself and another image of his reader; he makes his reader, as he makes his second self, and the most successful reading is one in which the created selves, author and reader, can find complete agreement”. (p.138)

Anteriormente, los teóricos de la literatura analizaban las obras literarias con el fin de descubrir su significado, considerando que “el sentido de un texto y las posibles implicaciones solo podían encontrarse en él y nunca fuera de él” (Acosta, 1989, p. 163) y entendiendo que solo existía una interpretación correcta. Esta interpretación se transmitía generación tras generación y cualquier desacuerdo con esta valoración “se interpretaba como falta y carencia de gusto literario” (Vodicka, 1989, p. 60).

Sin embargo, “historiadores de la literatura, teóricos de la estética y críticos nunca se han puesto de acuerdo en tal norma unificada y «correcta»” (Vodicka, 1989, 60) por lo que no puede existir una única interpretación: “La recepción de un mismo texto, realizada por distintos lectores, y sus posibles interpretaciones pueden ofrecer resultados diferentes, a pesar de que en todos los casos la fuente de recepción e interpretación es la misma” (Acosta, 1989, p. 163).

Este hecho es extrapolable a otras manifestaciones estéticas, por ejemplo, al cine. ¿Cuántas personas habrán terminado de ver una película con una impresión sobre esta completamente diferente a la de los demás? Sin embargo, la película, la obra, es la misma.

Esto solo puede explicarse a través de la teoría de la recepción. Cada lector interpreta las obras, ya sean literarias, cinematográficas o musicales, en función de sus experiencias previas, rellenando huecos vacíos a partir de sus vivencias y conforme a su concepción del mundo.

Esos huecos son los que Iser (1989a) denomina *espacios de indeterminación*, o espacios en blanco, que son lugares vacíos completados por los lectores a través de sus propias experiencias mediante un proceso de *concretización*. Según el autor, son estos espacios los que hacen posible la capacidad adaptativa de los textos: “Solo esos lugares vacíos garantizan una participación del lector en la realización y la constitución de sentido de los acontecimientos” (p.139).

Aquí radica la especificidad del texto literario. Se caracteriza por una típica oscilación entre el mundo de los objetos reales y el mundo de la experiencia del lector. Cada lectura será un acto que fija las configuraciones oscilantes del texto en significados, producidos normalmente en el mismo proceso de lectura. (Iser, 1989a, p. 137)

Este hecho es el que explica que existan tantas interpretaciones sobre una misma obra. Cada persona tiene unas vivencias, una sensibilidad, un bagaje cultural y unas expectativas literarias diferentes. Al completar esos huecos con distinta información, el resultado que se obtiene ha de ser necesariamente diferente.

Por este motivo, Guzmán (1992) sostiene que:

El texto ya no puede ser analizado como hipotéticamente objetivo y estructurado, sino que a partir de este momento, el análisis textual incluye más el reconocimiento de los intereses y de las propias obligaciones de los receptores que los factores constitutivos del proceso de comprensión. (p.144)

¿Por qué pedirles a los alumnos que aprendan y memoricen interpretaciones que hicieron otros en lugar de escuchar qué es lo que a ellos les ha transmitido una obra? ¿Sería razonable forzar a alguien a aceptar una interpretación de una película o de una canción, sin importar lo que ellos hayan sentido al verla o escucharla?

Si el lector es quien configura el significado del texto, quien lo interpreta y lo hace suyo, se hace absolutamente necesario escuchar lo que este le ha transmitido y considerar su

interpretación tan válida como las demás. De esta manera, la clase de literatura se convierte en un lugar idóneo para que los alumnos intercambien impresiones sobre una misma obra literaria y aprendan a valorar las opiniones de los demás. Esto, además de sumamente interesante y mucho más provechoso, resultaría mucho más motivador para el alumnado.

2.3. Fomentar el gusto por la lectura

Según Colomer (1991), “el modelo tradicional de enseñanza de la literatura en la escuela se halla sumido en una situación de crisis profunda e irreversible” (p. 21) y los profesores se encuentran en un estado de gran desconcierto ante una nueva realidad en la que han de enseñar a los alumnos a apreciar la literatura al mismo tiempo que cumplen con la programación escolar.

Es precisamente en este punto, en cómo compatibilizar el cumplimiento de la programación didáctica con el fomento del gusto por la lectura, en el que incide el currículo de educación secundaria, en el que surge la desorientación y el malestar del que habla la autora. Según Colomer (1991), uno de los mayores problemas de los profesores de literatura “deriva de la necesidad de conjugar su papel tradicional de formadores literarios y garantes de la comunidad cultural, con una nueva función que les convierte en animadores a la lectura” (p.19).

Por un lado, existe una serie de obras y autores que los alumnos han de conocer porque así lo marca la legislación, que unifica los contenidos curriculares de todos los centros educativos españoles, por lo que no se puede dejar la elección de los contenidos del curso en manos de los alumnos. Por otro lado, sin embargo, el verbo *leer* no admite imperativo (Pennac, 1993).

Según el autor, “en el fondo, el deber de educar consiste, al enseñar a los niños a leer, al iniciarlos en la Literatura, en darles los medios de juzgar libremente si sienten o no la «necesidad de los libros»” (Pennac, 1993, p.88). Es decir, la labor del profesor de literatura debería ser la de ofrecer al alumno una serie de posibilidades entre las que elegir según sus gustos e intereses y no forzar a los alumnos a *disfrutar* de un placer que, quizá, no sientan como tal.

Así pues, si el propósito es desarrollar el gusto por la lectura, la lectura forzada resulta contraproducente ya que los alumnos no solo no disfrutan con la obra, con la frustración que ello conlleva, sino que además es muy probable que se opongan a futuras lecturas y acaben rechazando la literatura.

Ante esta situación, la opción más acertada sería una aproximación mixta, como proponen Colomer y Manresa (2008). Las autoras sostienen que “combinar diferentes modalidades obligatorias y electivas mejora actitudes” (p.129) por lo que sería más acertado “organizar modalidades combinadas de lectura” (p. 129) y dotar a los alumnos de cierta libertad de elección dentro de los contenidos fijados por la legislación.

Enseñar literatura es una tarea compleja porque, en realidad, “la literatura «se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee», pero sería muy impreciso decir que la literatura se «enseña», se «aprende» o se «estudia» ” (Mendoza, 2001, p. 71). Para el autor, es conveniente “sustituir la idea de ‘enseñar literatura’ por otra idea más amplia, que se centre en la idea de ‘enseñar a apreciar la literatura’, recobrando el sentido de disfrutar y valorar la obra literaria” (Mendoza, 2001, p.49).

En muchas ocasiones, la falta de predisposición de los adolescentes a la literatura, no radica tanto en la lectura en sí sino en el método con el que se enseña, que, en muchos casos, sigue siendo heredero de los métodos de enseñanza del siglo XIX:

En la práctica, la enseñanza de la literatura en las aulas de Secundaria se basa, principalmente, en la explicación de los movimientos literarios, delimitados cronológicamente por siglos, en el estudio de los acontecimientos históricos y sociales acontecidos durante cada periodo y en el análisis de la vida y obras de cada autor atendiendo a los temas y al estilo empleados, con la variante del comentario de textos que sintetiza cada uno de estos apartados. (Hernández, 2004, p.74)

Es innegable la importancia de estos conocimientos en la formación de los profesores de literatura, pero ¿hasta qué punto son necesarios para los alumnos de secundaria? En opinión de Hernández (2014), “se trata de fundamentos teóricos, quizá, más propios del saber académico y universitario que, con mayor o menor éxito, se han colado en las aulas de literatura de la enseñanza básica” (p.74).

A lo largo de su aprendizaje, se impone a los escolares y a los estudiantes el deber de la glosa y del comentario, y las modalidades de este deber les asustan hasta el punto de privar a la gran mayoría de la compañía de los libros. (Pennac, 1993, p.134)

Es complicado que un alumno encuentre placer en la lectura de una obra cuando sabe que su fin es comentarla y analizarla y rara vez asociará esto a algo similar al disfrute. Por este motivo, es probable que el alumno se aleje de la lectura definitivamente y la considere una tarea académica más relegada al instituto.

Otro de los motivos de la aversión hacia la literatura es probablemente la falta de sentido que tiene para muchos adolescentes leer una obra y contestar preguntas sobre ella. Los estudiantes asocian la lectura a la memorización de datos para, después, reflejarlos por escrito en un examen. ¿El objetivo? Aprobar la asignatura para poder pasar de curso. Por este motivo, muchos estudiantes de secundaria están acostumbrados a realizar lecturas superficiales con el único fin de discriminar la información que se les requiere en las actividades. En opinión de Colomer (1996):

A pesar del reconocimiento espontáneo de la afirmación *leer es entender un texto*, la escuela contradice con cierta frecuencia esta afirmación al basar la enseñanza de la lectura en una serie de actividades que se supone que mostrarán a los niños y niñas cómo se lee, pero en las que, paradójicamente, nunca es prioritario el deseo de que entiendan qué es lo que dice el texto. (p.33)

Es decir, los alumnos están acostumbrados a realizar actividades de respuesta cerrada, en las que simplemente han de seleccionar la opción correcta, completar un hueco o recabar información concreta en un texto. Por este motivo, las respuestas son “una simple verificación, escueta y fácilmente localizable en el texto, aún en el caso que el lector no lo haya comprendido” (Colomer, 1991, p.23).

Estas actividades no persiguen la comprensión y la interpretación de los textos sino una calificación y “orientan la atención del alumno hacia la necesidad de responder bien para evitar la sanción [...] El error no se considera un punto de partida para el aprendizaje, sino solo motivo de calificación final de la actividad” (Colomer, 1996, p.85).

Si el fin del profesor de literatura es aumentar la motivación de los alumnos y su predisposición a la lectura, resulta esencial que los alumnos entiendan las obras literarias como un fin en sí mismo, y no como un pretexto para realizar un comentario de texto. Como afirma Colomer (1996), “el papel central de la lectura no es *leer para aprender a leer*, sino leer por un claro interés por saber lo que dice el texto para algún propósito bien definido” (pp. 104-105).

La única manera de conseguir que los alumnos comiencen a disfrutar de la literatura, por tanto, es con un cambio en el planteamiento metodológico ya que, como señala Cerrillo (2010), “no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (receptiva e interpretativamente), que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias y sobre sus autores” (p.87). Por ese motivo, parece evidente que tampoco se debe emplear la misma metodología.

Como afirma el autor (2010), “es necesario pasar de una enseñanza de la literatura que atendía, sobre todo, al conocimiento de movimientos, autores y obras [...] a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos” (p.88).

Al igual que en la actualidad, gracias al enfoque comunicativo, la enseñanza de las lenguas extranjeras defiende que *a hablar se aprende hablando*, en la enseñanza de la literatura se debería defender que *a leer se aprende leyendo*.

Como es por todos conocido, la competencia comunicativa ya no solo requiere saber gramática sino saber cómo usarla y cómo llegar a comunicarse eficazmente. De la misma manera, la competencia literaria supondría no solo saber sobre literatura sino también experimentarla, interpretarla y disfrutarla.

Por tanto, si el objetivo de esta materia no es otro que desarrollar hábitos lectores, transmitir el amor por la literatura y formar lectores eficaces, no cabe duda de que se deben fomentar las experiencias literarias en el aula y hacer partícipes a los alumnos de las obras.

2.4. El papel del profesor

El papel del profesor de secundaria ha experimentado muchos cambios en los últimos tiempos. De ser el conocedor de la gran verdad y prácticamente la única fuente de conocimiento, que debía transmitir a sus alumnos, ha pasado a ser un gestor del aprendizaje, que ha de guiar y orientar a los alumnos, ayudándolos a filtrar y organizar la información.

Anteriormente, un buen profesor era aquel que más conocimientos poseía sobre un tema y al que, a través de clases magistrales en las que era el único protagonista, los alumnos tenían la suerte de escuchar. En la actualidad, sin embargo, a pesar de la importancia que evidentemente tiene un buen dominio de la materia, se empieza a valorar más la forma en la que transmite esos conocimientos, la forma en la que hace llegar la materia a sus diferentes alumnos. Es decir, ya no solo importa *qué* se enseña sino también *cómo* se hace. De esta manera, la metodología cobra gran importancia.

En la era digital, el conocimiento está en todas partes. Los alumnos pueden acceder a él con una simple búsqueda en Internet. De esta manera, si la única función del profesor fuera la de transmitir conocimientos, nuestra profesión no tardaría en extinguirse.

En la actualidad, “el profesor/a hace de moderador y, en este papel, es imprescindible contagiarles pasión por los libros, por las diversas materias que se tienen que impartir (Hernández, 2014, p.75). El profesor ha de transmitir su pasión por la lectura y despertar el interés de sus alumnos por la materia a través del uso de diferentes opciones metodológicas que le permitan presentar la literatura de una forma apetecible. Por lo que su labor va más allá de lo meramente curricular.

Como plantea Altamirano (2013) en su *teoría del contagio literario*, “la didáctica de la literatura debe tener dos funciones fundamentales: (a) el contagio de la literatura y (b) la enseñanza de la literatura; [...] primero el contagio y segundo la enseñanza” (p.232).

De esta manera, “la tarea del profesor de literatura es enseñar literatura deleitando para contagiar el amor por el discurso literario [...] hasta que los estudiantes se contagien del virus literario” (Altamirano, 2013, p.242).

Para poder enseñar literatura, es necesario educar la sensibilidad y “la sensibilidad no se enseña: más bien se contagia” (Landeró, 1994, p. 28). Por este motivo, parece razonable

esperar a que los alumnos “estén poseídos por el demonio de la literatura” (Landeró, 1994, p.28) para enseñar el conocimiento sobre la literatura.

De este modo, el profesor es un factor esencial en el aumento de la motivación de su alumnado ya que solo un profesor apasionado por lo que enseña podrá transmitir esa pasión a sus alumnos: “un docente sonriente puede crear alumnos sonrientes. Un docente apasionado tiene más probabilidad de crear alumnos apasionados” (Sáenz-López, 2016).

La motivación es “la fuerza que nos mueve a realizar actividades” (Navarrete, 2009, p.2), es decir, cuando un alumno está motivado, es capaz de hacer un esfuerzo adicional con el fin de lograr su objetivo. Por este motivo, parece evidente que uno de los principales intereses del profesor debería ser conseguir esa motivación. En palabras de Sáenz-López (2016):

es imposible enseñar si un alumno no quiere aprender. La transformación consiste, por tanto, en saber cómo quiere aprender el alumno. Ser docente no es llegar a un aula y soltar lo mucho que sé sobre determinada materia. Ser docente es conseguir que mis alumnos quieran aprender.

El profesor cuenta con una serie de contenidos que ha de cumplir obligatoriamente, por lo que tiene dos opciones: puede impartirlos a través de clases teóricas, sin tener en cuenta la falta de interés por parte de sus alumnos, acogiéndose a la obligatoriedad de los mismos, o bien puede tratar de acercar esos contenidos a la realidad de los alumnos a través de diferentes estrategias y metodologías con el fin de que estos se involucren en su aprendizaje. Es decir, puede tratar de que los alumnos se adapten a los contenidos o de adaptar los contenidos a sus alumnos.

En este sentido, la opción que parece más viable es que la tarea de adaptación recaiga en la figura del docente, cuya labor es conocer diferentes tipos de estrategias que le permitan adaptar su materia a los diferentes contextos educativos. El profesor es el que diseña las clases, el que, en base a sus alumnos, ha de configurar y adaptar sus clases.

Según Navarrete (2009), “es más importante crear interés por la actividad que por el mensaje y, para ello, hay que apoyarse en los intereses de los alumnos y conectarlos con los objetivos del aprendizaje o con la misma actividad” (p.4), por lo que resulta indispensable que

el profesor conozca diferentes metodologías con las que poder presentar los contenidos a través de actividades y estímulos motivadores.

De esta manera, los cursos de formación de profesores resultan absolutamente necesarios. No es solo necesaria una formación previa a la función docente sino también cursos periódicos de obligado cumplimiento en los que profesores que llevan más tiempo en activo también tengan la oportunidad de reciclarse y de enriquecerse de nuevas propuestas para así adaptarse a los nuevos tiempos.

Así pues, de acuerdo con Cerrillo (2010), la clase de literatura debería basarse en:

la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria, la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria y el trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas. (p. 86)

Una buena forma de conjugar estos cuatro aspectos es el empleo de las tertulias literarias dialógicas en el aula. Las tertulias literarias dialógicas suponen “un proceso de socialización en la lectura y de creación de sentido sobre la cultura con las personas participantes, a partir de la comprensión compartida y de la construcción intersubjetiva de sentido desde la interacción en el marco de un diálogo igualitario” (Aguilar, 2012, p.10).

En estas tertulias, se selecciona una obra, que los alumnos leen en casa, y se comenta entre todos en el aula, destacando las partes que más les han llamado la atención, relacionando lo que ocurre en el libro con la realidad. Es decir, la obra se emplea como punto de partida para debatir sobre temas universales como, por ejemplo, el amor, la amistad o la muerte, por citar algunos de ellos.

Cada lector es libre de compartir con los demás lo que le ha transmitido un párrafo, lo que ha sentido leyendo determinado pasaje. Ninguna opinión está por encima de las demás “sino que todas las personas se sienten capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadoras de cultura” (Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 74). Citando a Colomer (1996):

La discusión basada en el texto puede ayudar a los estudiantes a enriquecer su comprensión al ofrecerles las interpretaciones de los demás, refuerza su memoria a largo plazo ya que deben recordar la información para explicar lo que ellos han entendido y contribuye también a mejorar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico si los alumnos tienen que dar argumentos sobre las opiniones emitidas (p. 98).

Además, al emplear las obras literarias para suscitar debates sobre temas actuales, que afectan a su realidad, necesariamente se consigue un aumento de la motivación y una mayor participación de los alumnos en la lectura. Ya no se lee la obra porque sí, porque así aparece en el currículo, sino porque, a partir de ella, se van a tratar temas de su interés.

De esta manera, sostiene Colomer, (1996) “al desplazar la atención más allá de la lectura, sin considerarla en sí misma, la situación de lectura pierde el carácter evaluador y sancionador que ha caracterizado durante mucho tiempo su enseñanza escolar” (p. 105). Y será en ese momento cuando los alumnos puedan comenzar a disfrutar de la literatura plenamente.

El profesor, por tanto, desempeña un papel esencial en la predisposición con la que los alumnos se enfrentan a una materia, en este caso, a la literatura. De esta manera, resulta esencial que este posea una buena formación, ya no solo sobre el contenido de la materia, sino sobre las diferentes estrategias que puede emplear para favorecer un clima motivador en el aula y despertar el interés de sus alumnos por la literatura.

3. QUÉ LITERATURA ENSEÑAR

En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria surgen con mucha frecuencia debates entre el profesorado acerca de lo que deben leer los estudiantes y cómo han de hacerlo. El primer debate trata sobre la inclusión de las obras de la literatura juvenil en el aula o la lectura exclusiva de las obras de la gran literatura. Algunos opinan que las obras clásicas son imprescindibles, ya que son parte del patrimonio cultural y ayudarán a los alumnos a asimilar unos modelos literarios y a comprender mejor su pasado. Otros, sin embargo, defienden incluir las obras de literatura juvenil en las aulas, alegando que están mucho más conectadas con los adolescentes ya que han sido escritas específicamente para ellos, lo que les permitirá disfrutar más de la lectura.

La segunda problemática gira en torno a las adaptaciones literarias. Mientras que algunos sostienen que las adaptaciones son una forma muy válida de facilitar la comprensión de las grandes obras clásicas a los adolescentes, otros opinan que las adaptaciones distorsionan la versión original hasta tal punto que se convierten en obras diferentes.

Finalmente, existe una cierta controversia acerca de la pertinencia de leer obras completas o de manera fragmentada, argumentando unos que no se puede comprender una obra si no se lee en su totalidad frente a los que defienden que es más oportuno leer fragmentos significativos, para, en un futuro, proceder a su lectura completa, si así se desea.

En este apartado, se desarrollará en mayor profundidad estas problemáticas que tanta polémica suscitan en el ámbito de la educación secundaria, analizando los pros y los contras de cada una de ellas para, finalmente, defender una postura al respecto.

3.1. ¿Clásicos o literatura juvenil?

Se conoce como clásicos literarios a todas aquellas obras que han perdurado en la historia de la literatura y que todo el mundo conoce. Son referentes literarios que se han empleado a lo largo de los siglos como modelo de lo que es la gran literatura.

Rosa Durán (1996) sostiene que los clásicos “son nuestros modelos, los escritores que han dado nuevas claridades al mundo, nueva belleza a la palabra, que nos enriquecen con sus creaciones” (p.7). Para la autora, lo que convierte a un libro en clásico es, por tanto, su consideración como modelo literario y su valor estético.

Otros autores, además, inciden en el factor tiempo, destacando el carácter atemporal de las obras clásicas. Los clásicos literarios son “aquellos libros leídos con una especial veneración a lo largo de los siglos” (García, 1998, p. 36), son “aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético” (Merino, 2004; citado en Cerrillo, 2013, p.20).

Ítalo Calvino (1992), por su parte, defendía que “los clásicos constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, [y] [...] una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos” (p.34).

En definitiva, los *clásicos* se podrían definir como obras literarias que se han considerado y se consideran dignas de ser imitadas y estudiadas a pesar del paso del tiempo. Por este motivo, parece evidente que se han de trabajar en la clase de literatura. El dilema surge al plantearse si solo han de trabajarse este tipo de obras o si se debe ampliar el abanico de posibilidades, incluyendo obras de literatura juvenil.

Por un lado, los clásicos deben estar presentes en la escuela “porque a ningún ciudadano ni a ningún grupo social le debemos sustraer el conocimiento de un patrimonio cultural que es propiedad de todos” (Cerrillo, 2010, p.95). Sin embargo, es necesario tener claro qué clásicos se leen, de qué manera y en qué etapa educativa pues es responsabilidad de la escuela “orientar la disposición de los alumnos a leer los clásicos, pero dependiendo del momento educativo de que se trata, debe limitarse solo a eso” (Cerrillo, 2010, p.95).

A la hora de elegir las obras que se leerán en cada curso, resulta fundamental tener en cuenta la edad de los alumnos y el tipo de libros que se eligen. Por ejemplo, en opinión de Delgado (2007) “resultaría impropio que encargásemos leer *El Quijote* o *La Celestina* en la Secundaria Obligatoria” (p.43).

De acuerdo con el autor (2007), los alumnos “deben escoger su propio ámbito [de lectura]² sin forzamiento ni excesiva influencia, buscando al principio qué les interesa leer para posteriormente orientarlos sobre lo que sería bueno que leyeran” (p.42). Es decir, es conveniente otorgar cierta libertad a los alumnos, dentro de unos límites, para decidir qué libros quieren leer, y, después, paulatinamente, comenzar a recomendarles otras obras.

Sin embargo, es frecuente que los profesores de literatura exijan la lectura de determinadas obras sin tener en cuenta el nivel de desarrollo y las características propias de estas edades. El resultado, por lo general, es negativo ya que los alumnos no están aún preparados para entender este tipo de obras y, consecuentemente, acaban mostrando aversión

² Las indicaciones de inserción textual provienen de la autoría de este trabajo.

a la lectura. De esta manera, “obligar a que los estudiantes lean textos que superan su nivel de comprensión les conduce al desaliento, al desinterés y al rechazo de la lectura” (Delgado, 2007, p.45).

Por lo general, las obras clásicas no suscitan mucho interés entre los estudiantes de secundaria, probablemente, por una “falta de conexión con el pasado que se fomenta desde series televisivas, videojuegos o videoclips [que] coloca al receptor en una posición de vulnerabilidad extrema, de falta de referentes” (Dueñas y Taberero, 2013, p. 67). A los adolescentes de hoy en día les preocupa su presente, su realidad, lo que les afecta directamente, lo que pueden ver y tocar, y no muestran demasiada preocupación por el pasado o por el futuro.

Es, por tanto, labor del profesor encontrar conexiones entre esas obras clásicas y la realidad de los alumnos. Por este motivo, se hace necesario que los docentes investiguen diferentes maneras de presentar las obras de una manera atractiva y apetecible a través de diferentes actividades y proyectos que permitan al alumno tomar un papel activo en la obra y desarrollar su creatividad.

Es indudable el valor que tienen las obras clásicas y su pertinencia en la clase de literatura. Sin embargo, esto no significa que solo haya que trabajar este tipo de obras. Si nuestro fin, una vez más, es fomentar el gusto por la lectura y desarrollar la competencia literaria de los alumnos, es necesario incluir obras de la literatura juvenil en el aula ya que están mucho más conectadas a la realidad de nuestros estudiantes que las obras clásicas.

La literatura juvenil, a pesar de ser considerada por muchos como subliteratura, ha de servir de gran ayuda en el propósito de conectar con los intereses de los alumnos para aumentar su predisposición a la lectura porque ha sido escrita específicamente para ellos, trata temas que los afectan, habla de su realidad, de su mundo.

No obstante, en la clase de literatura, la selección de las obras juveniles ha de seguir una serie de criterios; no solo deben ser obras que traten temas del interés de los alumnos y que presenten personajes con los que se puedan identificar sino que además deben tener calidad literaria y lingüística (Victor Moreno, 2003; citado en Lorente, 2011).

De esta manera, lo más conveniente para lograr el desarrollo del gusto por la lectura es la ampliación de las opciones de los alumnos, “abrir el abanico de posibilidades” (Lorente, 2011, p.236), y la combinación de ambos tipos de literatura, para, así, proporcionar a los estudiantes diferentes muestras de textos literarios con las que adentrarse en el mundo de la literatura.

Como sostiene Mendoza (2002), “la clave de la eficacia del canon escolar en la formación de la competencia literaria radica en la diversificada ejemplaridad de las muestras literarias que lo integren” (p.11). Es decir, lo ideal es combinar obras clásicas con obras de la literatura juvenil, proporcionar a los alumnos diferentes modelos, diferentes ejemplos de literatura, para que, así, puedan aprender de todas ellas y decidir qué tipo de obras les interesa más a cada uno.

3.2. ¿Obras originales o adaptadas?

Una de las grandes polémicas en torno a la enseñanza de la literatura en secundaria es la de leer las obras clásicas en su versión original o en una versión adaptada. Por un lado, se encuentran quienes afirman que si una obra se modifica, pierde su esencia. Por otro lado, algunos autores defienden que las adaptaciones pueden ser de gran ayuda como una primera aproximación a los textos. Estos últimos defienden que es necesario adaptar esas obras a la forma de hablar de los adolescentes pues esa variedad arcaica de nuestra lengua supone un obstáculo innecesario en la comprensión de la misma.

Como se afirma en páginas anteriores, una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los alumnos a la hora de leer una obra clásica es, precisamente, su complejidad lingüística ya que estas obras están escritas en un castellano que no se corresponde con el actual. Las estructuras sintácticas pueden resultar extrañas para un lector del siglo XXI sin formación filológica y, además, es probable que este no llegue a comprender buena parte del léxico.

Navarro Durán (2006) afirma que “ni la capacidad lectora [...] de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos” (p. 18). Por este motivo, la autora se manifiesta como una férrea

defensora de las adaptaciones literarias y sostiene que leer solo versiones originales supone que “nuestros clásicos se queden reducidos a sus nombres o a condición de volúmenes cerrados para casi todos” (p.25).

En la misma línea, Martínez (2016), sostiene que “si nuestros alumnos no tienen la competencia literaria suficiente para apreciar [...] los textos clásicos, pero el currículo sí que les pide el conocimiento y la lectura de esos textos [...] no parece descabellado el uso de estas como [...] acercamiento al lector menos experimentado” (pp. 718-719).

El autor afirma que, dado que los contenidos de 3º ESO se repiten el 1º de Bachillerato, “resulta aceptable pensar que la lectura de los mismos textos en dos niveles distintos requiere de estrategias, herramientas y materiales diferentes” (p. 719). Por ese motivo, aboga por leer versiones adaptadas en la ESO y relegar las obras originales a Bachillerato, curso en el que los alumnos ya habrán desarrollado cierta madurez lectora que les permitirá comprender mejor el texto original.

De esta manera, para algunos autores, las adaptaciones se convertirían en una buena herramienta didáctica pues, de alguna manera, conjugarían la literatura clásica con la literatura juvenil, ya que reescribirían el texto original teniendo en mente a un lector adolescente.

Sin embargo, al reescribir una obra, inevitablemente se sacrifica el estilo del autor y de la obra, en favor del lector que la recibe por lo que, en cierta forma, las adaptaciones literarias falsean la obra original, convirtiéndose en un producto diferente. Las adaptaciones literarias “implican una diferencia entre el contexto de producción y el de recepción” (Sotomayor, 2005, p. 223) ya que se amoldan al receptor actual y modifican todo aquello que un lector del siglo XXI no pueda comprender, por lo que se transforman en obras distintas.

Por lo general, las adaptaciones no suelen conllevar una simple actualización léxica, sustituyendo términos arcaicos o en desuso por otros de mayor frecuencia con el fin de facilitar la comprensión de los lectores jóvenes, sino que, tienden a reducir y simplificar la obra, lo que indudablemente afecta a su expresión literaria (Cerrillo, 2013). Las obras adaptadas tienden a suprimir pasajes o historias secundarias, cambiar el género literario, sustituyendo la narración por el diálogo con el fin de facilitar la comprensión, e incluso

introducir personajes, lugares o situaciones familiares y cercanos al lector (Sotomayor, 2005, pp. 224-225).

Sin embargo, según San Mateo (2005), “a veces, por simplificar, se elimina la redundancia y el texto se vuelve más difícil” (p. 17) con lo que las adaptaciones literarias podrían resultar, en ocasiones, incluso más confusas que las obras originales.

Asimismo, acostumbrar a un joven lector a la lectura de adaptaciones puede llevarlo a la pasividad lectora ya que, al no estar acostumbrado a ejercer un esfuerzo lector, es posible que en un futuro no sea capaz de leer la versión completa y original (Soriano, 1995, p. 38). En este sentido, parece más conveniente aproximar al alumno al texto literario original gradualmente, a través de lecturas fragmentadas, para que, pasado un tiempo, esté preparado para leer el texto integral, si así lo desea.

Como es conocido por todos, una obra literaria es la suma de su contenido y su forma y, si se altera uno de estos elementos, el resultado ha de ser necesariamente diferente. Por este motivo, el empleo de adaptaciones literarias en la clase de literatura no es del todo pertinente ya que el objetivo de la asignatura en sí es profundizar en los textos, desarrollar la capacidad de comprenderlos e interpretarlos. En la clase de literatura, se ha de trabajar con materiales reales, verídicos, originales, porque trabajar con sucedáneos no resultaría del todo coherente.

Esto no significa que en estas páginas se condenen por completo las adaptaciones literarias; se condenan en la clase de literatura. En cambio, las adaptaciones literarias para lectores adultos poco instruidos son una herramienta fantástica para que puedan acceder a los clásicos sin ningún tipo de obstáculo que les impida su comprensión. Y lo son porque, en este caso, lo que prima no es el valor literario de las obras sino el cultural. El objetivo de ese lector al leer la obra no es la formación literaria sino conocer la historia, conocer quién fue esa tal Celestina o ese tal Don Juan Tenorio.

Lo mismo ocurriría en una clase de español como lengua extranjera. Si el propósito del texto es practicar la comprensión escrita y trabajar determinadas estructuras gramaticales, contextualizadas en el marco de una obra literaria, las adaptaciones son una herramienta muy válida pues no tendría sentido trabajar con una variedad del español obsoleta que los alumnos no van a encontrar en la calle.

En la clase de literatura, sin embargo, el objetivo principal es aprender literatura, desarrollar la competencia literaria y conocer unos referentes literarios que forman parte de nuestro patrimonio cultural por lo que el nivel de exigencia ha de ser más elevado. Para hacernos una idea sobre una obra, se hace necesario tener esa obra delante y no leer una versión. Por este motivo, este trabajo defiende el uso de las obras originales en la clase de literatura, eso sí, de manera fragmentada, como se defenderá a continuación.

3.3. ¿Lecturas completas o fragmentadas?

Un factor que parece aumentar la dificultad de la lectura de las obras clásicas o que, al menos, explicaría en parte el rechazo hacia estas que sienten muchos adolescentes es su extensión. Dentro de las grandes obras de la literatura española se encuentran *La Regenta*, con casi mil páginas, o *Don Quijote de La Mancha*, que supera esta cifra. Esto, unido a la complejidad lingüística de la que se ha hablado en páginas anteriores, produce mucha desgana entre los estudiantes y resulta muy poco motivador.

Ante esta situación, las lecturas fragmentadas surgen como una alternativa muy válida para conseguir que el alumno lea la obra original, conozca de primera mano el estilo del autor y su forma de expresarse y no se desmotive ante la lectura de este tipo de obras.

Eso sí, resulta determinante “la buena selección de episodios y fragmentos, de modo que el primer acercamiento a los textos clásicos haga posible el desarrollo del gusto estético y el conocimiento de lo sucedido en otras épocas” (Cerrillo, 2013, p.23). Estos han de ser fragmentos representativos de la obra, “que tengan una cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido” (Cerrillo, 2013, p. 23)

Tal como afirman Manresa y Colomer (2008), “los adolescentes tienen una gran experiencia en lecturas fragmentadas” lo que condiciona su capacidad lectora. De hecho, las autoras sostienen que un 25% de los alumnos de quince años afirma tener problemas para leer de forma continuada más de unos minutos. De esta manera, las lecturas fragmentadas podrían convertirse en una buena opción para iniciarlos en la literatura de una manera más sencilla.

Es evidente que para poder valorar una obra literaria sería necesaria la lectura completa de la misma pero deberían ser los alumnos los encargados de decidir si desean

leerla. Como se ha tratado páginas atrás, forzar a la lectura de estas obras en un momento en el que los estudiantes no están preparados para recibirlas resultaría del todo contraproducente, porque no podrían comprenderlas y sería una lectura en vano.

Por este motivo, trabajar con fragmentos permite compaginar la conservación del espíritu de la obra con su aproximación a los adolescentes de una forma menos densa. De esta manera, no se correría el riesgo de que los alumnos nunca llegaran a conocer estas obras, ya que, como apunta Soriano (2005) “quien no haya leído un clásico durante su periodo educativo no lo leerá después (salvando las excepciones individuales, naturalmente)” (p. 234).

Con las lecturas fragmentadas, se da la oportunidad a los estudiantes de entrar en contacto con las obras clásicas y, en un futuro, decidir por voluntad propia si desean leerlas al completo o no.

Si llegara el día en el que decidieran leerlas, los alumnos tendrían una base y una preparación previa para enfrentarse a las mismas. Si, por el contrario, ese día no llegara, los alumnos, al menos, habrán podido conocer a grandes rasgos las obras y adquirir unos conocimientos culturales, fruto de una formación literaria, que no tendrán aquellas personas que nunca se hayan acercado a ella.

Y, de nuevo, si ese día no llegara, no ocurriría absolutamente nada. La literatura tiene tantas obras entre las que elegir que, si en la Educación Secundaria Obligatoria se consigue despertar en los alumnos el interés por la lectura, en un futuro, estos tendrán, con toda seguridad, las herramientas necesarias para encontrar alguna obra con la que disfrutar del placer de leer sin necesidad de que nadie los obligue.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Introducción

La siguiente propuesta tiene como objetivo la elaboración de materiales didácticos que quedarán a disposición de cualquier profesor de Lengua y Literatura interesado en presentar la literatura de una forma más atractiva y dinámica.

La utilidad de elaborar materiales didácticos pertinentes y fruto de una exhaustiva reflexión sobre el asunto ha sido subrayada por autores como Fernández-Pampillón, Domínguez y De Armas (2013), Kaplún (2002) y Sevillano y Vázquez (2011), entre otros, que destacan la importante carencia de materiales didácticos que existe en España.

Asimismo, diferentes autores coinciden en “vincular la creación de materiales con el desarrollo profesional del docente” (Dorado, S. y Gewec, A., 2017, 182) dado que les brinda la oportunidad de reflexionar sobre su labor didáctica y permite una “mayor adaptación del material a cada realidad socio-educativa y, por ende, a las características del alumnado específico” (Dorado, S. y Gewec, A., 2017, 181).

Por lo tanto, este trabajo no presentará una investigación de aula sino una propuesta de aproximación a las rimas de Gustavo Adolfo Bécquer para 4º de ESO basada en los principios teóricos defendidos a lo largo de las páginas previas:

1. La lectura como experiencia.
2. La importancia de la interpretación personal.
3. La tertulia dialógica literaria.
4. La conexión entre los contenidos curriculares y los intereses de los alumnos.
5. Libertad dentro de la prescripción.
6. La lectura de obras originales pero fragmentadas.
7. El alumno como protagonista de su aprendizaje.
8. El profesor como gestor del aprendizaje.

Este proyecto, por tanto, ofrecerá una alternativa a la enseñanza tradicional de la literatura con el fin de que los alumnos disfruten con la lectura y puedan llegar a desarrollar el gusto por la poesía. Para ello, se hará uso de la música, las imágenes y las TIC, ámbitos relacionados con la realidad de los alumnos y que, por lo general, suelen suscitar interés entre los jóvenes.

Así pues, la tarea de los alumnos será interpretar una rima de elección propia (dentro de una selección facilitada por el profesor) con la que elaborarán un álbum que, más tarde, musicalizarán para, finalmente, crear un videoclip. De esta manera, los alumnos obtendrán

como producto final *El Álbum de los Gorriones*, en el que, aprovechando la polisemia de la palabra *álbum*, crearán un álbum fotográfico y un álbum musical.

4.2. Estado de la cuestión

Si la literatura, en general, parece no despertar demasiado el interés de los adolescentes, la poesía, en particular, lo hace en menor medida. No cabe duda de que existe un cierto prejuicio contra la poesía por parte de los adolescentes (García, 2015), y de los lectores en general, lo que no facilita su introducción en el aula de secundaria.

Uno de los motivos principales de esa aversión es probablemente la dificultad de comprensión que suponen los textos poéticos. Los alumnos no solo han de enfrentarse a un texto literario, probablemente muy alejado en el tiempo y escrito en una variedad lingüística que no se corresponde con la que ellos conocen, sino que además han de reflexionar acerca del significado connotativo de las palabras, las dislocaciones léxicas, los dobles sentidos o los juegos de palabras.

En este sentido, el proceso de selección de los textos por parte del profesor es sumamente importante ya que, especialmente en los últimos cursos de la ESO, los poemas suelen ser “textos oscuros y herméticos con los que el alumno difícilmente puede establecer un vínculo” (Logroño, 2013, p. 12), lo que dificulta aún más su comprensión y disfrute.

Por este motivo, es necesario que el profesor elija aquellos poemas en los que “el adolescente no perciba el lenguaje poético como un inalcanzable” (Logroño, 2013, p. 12) sino que pueda llegar a comprender y a interpretar. Es conveniente comenzar con textos sencillos, directos y breves que los alumnos puedan comprender y con los que, de alguna forma, puedan identificarse, para así aumentar su autoestima y motivación.

Tal como sostiene García (2015), “si elegimos poemas [...] de fácil comprensión, nuestros alumnos seguramente se verán reforzados al ver que son capaces de acercarse a textos originales, entenderlos y verse reflejados en ellos” (p. 7) y “es de esperar que a partir de esa experiencia tengan luego la disposición de seguir aprendiendo y buscar por sí mismos otras obras y otros autores” (p. 7).

Además de las dificultades de comprensión que implican los textos poéticos en sí mismos, la metodología que se emplea en la enseñanza de la poesía en los centros de secundaria tampoco contribuye a su acercamiento con los estudiantes ya que, según Víctor Moreno (1998), por lo general:

el poema se convierte en objeto de análisis y queda reducido de forma inmisericorde a un galimatías incomprensible, abrumado por las nieblas de los contenidos y de los conceptos que todo lo avasallan de nominalismo académico: ritmo, rima, metro, estrofas, poesía lírica, épica, filosófica, figuras y demás retórica deliciosa. (p. 11)

La aproximación a los poemas no varía demasiado de un aula a otra. En primer lugar, se presta atención al léxico, explicando o buscando en el diccionario las palabras que no se entienden y, después, el profesor explica el tema del poema y los sentimientos del autor, relacionándolos con el movimiento literario al que pertenezca (Fernández y Llorens, s.f.).

Sin embargo, los resultados obtenidos tras la aplicación de esta metodología distan en gran medida de los deseados ya que, como sostienen Fernández y Llorens (s.f.):

los alumnos no estarán captando en absoluto el valor estético y creativo del texto ni del género, sino que el poema en este caso habrá tenido otra finalidad: ejemplificar el contenido de la lección, aprender léxico, repasar recursos estilísticos o cualquier otro objetivo pensado por el profesor, objetivos que recuerdan demasiado a ese afán por enseñar lengua y no su uso, por enseñar literatura y no por contribuir a la educación literaria del niño o del joven.

Al hacer uso de esta metodología, “se observan algunos aspectos de la estructura, pero no hay un acercamiento al contenido ni a los sentimientos y emociones que viven dentro del poema” (Gallardo, 2000, p.12). Los alumnos prestarán atención a los aspectos formales y se limitarán a reproducir las palabras del profesor pero no tendrá lugar ningún tipo de reflexión, interpretación personal ni interiorización por su parte. De esta manera, después de muchos años extrayendo elementos aislados de los poemas, los alumnos acaban encontrando estos elementos de manera mecánica, aun sin entender lo que significan.

Por estos motivos, se ha de concluir en que la labor del profesor en la búsqueda de los textos y en el diseño de actividades que acerquen los contenidos a los intereses de los alumnos es esencial. Un poema no debería emplearse como pretexto para explicar contenidos

teóricos sino que debería contemplarse como un fin en sí mismo. Solo cuando los alumnos consideren la literatura un fin, sin otro objetivo más allá del disfrute, podrán desarrollar el gusto por la lectura.

4.3. Marco teórico

Tal y como se planteaba en la introducción, esta propuesta didáctica defenderá el aprendizaje de la poesía a través del empleo de dos herramientas didácticas que se consideran del interés de los adolescentes: la música y las imágenes.

Una vez planteada la situación en la que se encuentra la enseñanza de la poesía en la Educación Secundaria y justificada la necesidad de realizar un cambio en el enfoque metodológico, en este apartado se analizarán pormenorizadamente los beneficios del empleo de la música y las imágenes en la consecución de un aprendizaje significativo, con el fin de justificar el proyecto que se propondrá a continuación.

4.3.1. La música como herramienta de aprendizaje

La música es una herramienta didáctica empleada con cada vez más asiduidad en las aulas de idiomas. Así pues, las canciones son muestras de lengua reales utilizadas para trabajar estructuras gramaticales o para ampliar el léxico de una forma más atractiva, al mismo tiempo que se trabaja la comprensión auditiva y los alumnos se relajan y pasan un rato divertido.

Sin embargo, a pesar de la alta frecuencia de uso en este tipo de clases, no resulta tan común hacer uso de la música en las aulas de secundaria de Lengua y Literatura, donde muchos docentes puede que consideren las canciones una pérdida de tiempo.

La relación existente entre la poesía y la música siempre ha resultado evidente dada la gran cantidad de aspectos que comparten como el ritmo, la rima, la brevedad o la carga emotiva. De hecho, citando a Rodríguez Martos (2006), “gran parte de la poesía nació como canción, y un gran número de canciones pueden considerarse poesía” (p.36).

Además, las canciones están repletas de recursos literarios como son las metáforas, las aliteraciones, los paralelismos o las comparaciones, entre otros, con lo que podrían ser de gran ayuda para la introducción de determinadas figuras retóricas.

No cabe duda de que tanto el ritmo como el carácter repetitivo de las canciones facilitan la memorización lo que produce “efectos positivos claramente visibles en la enseñanza” (Rodríguez Martos, 2006, p. 28). Por este motivo, la música es una magnífica herramienta que se ha de aprovechar para facilitar el acercamiento de los alumnos a los poemas de una manera mucho más atractiva y que, además, “puede ayudar al desarrollo de algunas de las competencias básicas del currículo de la educación secundaria obligatoria (ESO)” (Torrents y Bordons, 2016, p. 51), como la competencia en comunicación lingüística y la competencia de conciencia y expresiones culturales.

De acuerdo con Castro (2003):

El carácter rítmico, la melodía, la repetición, los patrones en secuencias regulares hacen que las canciones sean pegadizas y se retengan con facilidad actuando sobre la memoria a corto y largo plazo. Recogen un nutrido número de repeticiones necesarias que facilitan la interiorización y fijación de estructuras y vocabulario de una forma estimulante y creativa, sin que parezcan monótonas. (p.27)

De esta manera, si la música contribuye a memorizar aquello que se canta, ¿por qué no aplicarla a aquellos textos que los alumnos deben conocer? Si muchas canciones son poemas musicalizados que los alumnos son capaces de cantar de principio a fin, a pesar, incluso, del paso del tiempo, ¿por qué no musicalizar aquellos poemas que no cuentan con una melodía de fondo con el propósito de que los recuerden?

La música está presente en todos los ámbitos de la vida y acompaña a los alumnos en su día a día: la escuchan al levantarse, de camino al instituto, cuando llegan a casa, en las tiendas, en las cafeterías e incluso en la consulta del dentista. ¿Por qué despojarse de ella en el proceso de enseñanza-aprendizaje? (Navarro, 2003).

La música resulta extraordinariamente atractiva para los estudiantes de secundaria, los motiva, capta su interés y puede modificar por completo su predisposición ante una tarea. Los

poemas musicalizados “son un estímulo [...] para despertar el interés por la lectura de los autores analizados [...] y ayudan a desarrollar el sentido estético y el sentido crítico, así como la [...] la competencia literaria general del alumno” (Rodríguez Martos (2006), p. 37).

Además, el empleo de la música contribuye a crear un ambiente distendido y relajado en el aula, “elimina el miedo a la corrección y la frustración” (Castro, 2003, p. 20) y “ayuda a crear vínculos afectivos con el alumno” (Rodríguez Martos, 2006, p. 29), lo que no puede sino facilitar la consecución de los objetivos marcados.

Diferentes investigaciones científicas sostienen que la memoria, la adquisición de conocimientos, la música y las emociones se regulan en la misma región del cerebro: el córtex prefrontal (García, 2013, p. 13). De esta manera, se puede afirmar que la emoción y la música estimulan el proceso de aprendizaje y que sin motivación no se puede producir un aprendizaje significativo.

Emplear música en el aula de Lengua y Literatura sería algo novedoso, algo que rompería con lo habitual y captaría mucho mejor la atención de los alumnos, aumentando su interés y su atención. Además, en opinión de Castro (2003), “al tratarse de un material motivador que invita a la participación activa del alumno, potencia así aún más la retención y la memorización “ (p.27).

De esta manera, desviar el foco de atención en la tarea que los alumnos han de completar puede contribuir a que muestren más interés por la misma. Los alumnos ya no considerarían que la tarea es analizar o memorizar un texto sino elegir una canción que les interesa, una de esas canciones que escuchan fuera del aula por voluntad propia, y adaptar el texto a su gusto.

Por todos estos motivos, no se puede sino concluir en que la música es una herramienta muy útil y eficaz que necesariamente ha de contribuir, por un lado, a facilitar el aprendizaje y, por otro, a crear un ambiente distendido en el aula que conducirá a la consecución de un aprendizaje significativo.

4.3.2. Las imágenes como herramienta de aprendizaje

Es innegable la importancia que ha adquirido la información visual en el siglo XXI. Los adolescentes viven rodeados de imágenes: en la televisión, en la publicidad, en sus teléfonos móviles, en sus ordenadores, en las paredes de sus habitaciones, etc. De nuevo, como ocurría con la música, las imágenes están presentes en todos los aspectos de su vida excepto en su proceso de aprendizaje, lo que “frena la imprescindible relación entre la escuela y el entorno” (Llorente, 2000, p.1).

Tal como sostiene Goldstein (2013), en la clase de Lengua y Literatura, “al menos tradicionalmente, se le ha dado prioridad al texto con respecto a la imagen en la mayoría de los contextos de enseñanza” (p.1), lo que ha producido que lo oral y lo visual haya quedado en un segundo plano.

Sin embargo, los beneficios de los elementos visuales en el aprendizaje son muchos. Las investigaciones sobre imágenes defienden que cada tipo de sistema simbólico influye de manera diferente en la adquisición de conocimientos, exigiendo diferentes clases de actividades mentales y provocando aprendizajes distintos (Llorente, 2000, p.3) y que “la información recibida de forma visual es almacenada de forma más efectiva y duradera que la información leída o escuchada” (Sánchez, 2009, p.2).

Según la Programación Neurolingüística (PNL), existen tres estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico (VAK). Los alumnos visuales retienen mejor la información de manera fotográfica, a través de las imágenes y los colores. Suelen ser personas artísticas y creativas y pueden pensar en varias cosas a la vez, haciendo representaciones mentales de cada una de ellas. Los alumnos auditivos, por su parte, recuerdan con mayor facilidad aquello que escuchan. Tienen un pensamiento lineal y necesitan más tiempo para interiorizar los contenidos. Finalmente, los alumnos kinestésicos prefieren el movimiento. Aprenden a través de la experiencia y retienen con mayor facilidad aquello que sienten que aquello que ven o escuchan. Son personas hábiles, con facilidad para los trabajos manuales.

Según una investigación realizada por Romo, M., López, D. y López, I. en los años 2003 y 2004 en la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Chile, la mayoría de los estudiantes emplea preferentemente el sistema visual, el 87,5% , frente a un 50 % que

emplea el sistema kinestésico y un 42,5% el sistema auditivo (Romo, M. E., López, D. y López, I., 2006).

Asimismo, en diferentes estudios que comparan los resultados obtenidos con imágenes y con palabras en cuanto a representación y retención mental también es frecuente conseguir mejores resultados a partir de imágenes, lo que se conoce como “efecto de superioridad de las imágenes” (Llorente, 2000, p.4).

Esto se debe, fundamentalmente, a que “la imagen hace los conceptos más concretos”, “ayuda a integrar partes del texto” y “hace el texto más comprensible” (Llorente, 2000, p. 12). Además, las imágenes “suponen un apoyo mnemotécnico” (Sánchez, 2009, p.2) para el estudiante y “proporcionan información redundante al texto escrito y, por tanto, una segunda oportunidad para aprender” (Llorente, 2000, p. 8).

De esta manera, trabajar un poema a través de lo que podría denominarse una traducción visual es una actividad muy completa que, sin lugar a dudas, contribuiría a una mejor comprensión del texto y a un aumento de la motivación por parte de los alumnos ya que “está en sintonía con el mundo de la imagen que les rodea constantemente” (Ambròs y Ramos, 2006, p. 82).

Citando a Goldstein (2003), “no se trata de ver por ver, o sólo usar la imagen como producto decorativo, sino de utilizar las ilustraciones como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior del aula” (p.1).

Así pues, la elaboración de un álbum fotográfico a partir de un poema es una actividad que, además de resultar mucho más atractiva y motivadora para el alumnado, supone la “aplicación sistemática de diversas estrategias de lectura sobre un mismo poema” (Àmbros y Ramos, 2006, p.82) y un ejercicio de comprensión, interpretación y valoración del poema mucho más profundo que el que se puede conseguir a través de un control de lectura o un comentario de texto propuesto por el profesor.

4.4. Proyecto

4.4.1. Objetivos

En base a la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, los objetivos específicos de materia, estrechamente relacionados con los objetivos generales de etapa (anexo 1), que se propone este proyecto son:

- 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.

Estos objetivos específicos de la materia se concretan, a su vez, en los objetivos específicos del proyecto, que se muestran a continuación, indicando la relación existente entre ambos:

1. Leer, conocer e interpretar una selección de rimas de Gustavo Adolfo Bécquer. (Obj. LE. 14)

2. Comprender e interiorizar la historia literaria y la teoría de la literatura contemporáneas. (Obj. LE. 14)

3. Reconstruir la biografía de Gustavo Adolfo Bécquer colaborativamente a partir de una serie de pistas visuales. (Obj. LE. 14)

4. Diseñar un álbum digital y un videoclip musical a partir de una de las rimas trabajadas, basado en la interpretación personal de los alumnos. (Obj. LE. 13)

5. Valorar la poesía como fuente de placer y aprendizaje. (Obj. LE. 13)

4.4.2. Contenidos

En este proyecto se trabajarán de manera transversal los tres contenidos del bloque 4 (Educación Literaria) del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad

Autónoma de Aragón (ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo): el plan lector, la introducción a la literatura a partir de los textos y la creación.

- Lectura libre de obras de la literatura española como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
- Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas. (*)³
- Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y cita adecuada de las mismas. (*)

4.4.3. Contribución del proyecto a la adquisición de las competencias clave

Esta propuesta didáctica contribuirá al desarrollo de todas las competencias clave contempladas en el currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Aragón (ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo).

Al tratarse de un proyecto de aproximación literaria a las rimas de Gustavo Adolfo Bécquer, las competencias que más se desarrollarán en el mismo serán la competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC) y la competencia en comunicación lingüística (CCL). No obstante, también se contribuirá a la adquisición de la competencia de aprender a aprender (CAA), la competencia digital (CD) y la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE).

Dado que los alumnos habrán de leer una selección de rimas de Bécquer y reflexionar acerca de lo que estas les transmiten, el proyecto contribuirá, en primer lugar, a la adquisición, de la competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC). Los alumnos entrarán en contacto con algunos de los temas universales de la literatura como son el amor

³ Contenidos mínimos

o la angustia existencial y debatirán sobre los mismos, proponiendo una interpretación personal sobre el significado de la rima.

Asimismo, en el momento en que se trabaja con música, imágenes y literatura y se relacionan estos tres ámbitos, se trabaja esta competencia ya que se contribuye al desarrollo de la conciencia artística y cultural y al gusto por la composición escrita.

Además, el proyecto contribuirá a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística (CCL) ya que los alumnos habrán de hacer uso de la lengua tanto de manera oral como de manera escrita, no solo como vehículo de comunicación sino que, además, reflexionarán sobre el significado de las rimas de Bécquer, analizando los diferentes recursos literarios e interpretando las palabras del autor.

Después de leer una selección de rimas y comentarlas con el fin de elegir la que más les haya gustado, los alumnos deberán reflexionar sobre el significado de los versos de la rima elegida, analizando cada palabra y prestando especial atención significado connotativo de las mismas. Asimismo, redactarán una historia en la que pueda contextualizarse la rima para, después, realizar una presentación oral con *PowerPoint* a sus compañeros. De esta manera, se trabajarán las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión y expresión escrita y comprensión y expresión oral.

Como se puede observar, la reflexión metalingüística tendrá un papel muy relevante ya que, al analizar las rimas, los alumnos habrán de prestar atención a diferentes recursos lingüísticos que emplea el autor como la metáfora, donde las palabras dislocan su significado. Asimismo, tendrán que desarrollar una serie de estrategias de planificación para componer un texto grupal que contextualice la rima elegida. De esta manera, la propuesta didáctica promoverá el desarrollo de la competencia de aprender a aprender (CAA).

Además, este proyecto trata de fomentar el trabajo autorregulado por parte del alumno que será quien tome todas las decisiones necesarias para la elaboración del mismo, desde la rima sobre la que se va a trabajar, hasta la interpretación que se va a ofrecer y la música que se empleará en el videoclip.

De este modo, el alumno será el encargado de gestionar su proceso de aprendizaje y de planificar y supervisar la resolución de las diferentes tareas por lo que la competencia de aprender a aprender (CAA) tendrá gran protagonismo en el proyecto.

Las nuevas tecnologías también adquirirán gran importancia en esta propuesta ya que los alumnos realizarán una serie de fotografías con el fin de crear un álbum digital en formato *PowerPoint*, que después presentarán a sus compañeros. Además, habrán de diseñar un videoclip musical, por lo que tendrán que realizar una búsqueda en Internet de diferentes canciones y melodías, grabar un videoclip y después realizar un montaje de vídeo. De esta manera, la propuesta didáctica promoverá el desarrollo de la competencia digital (CD).

Finalmente, el proyecto contribuirá a la adquisición de la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE). Dado que el proyecto se realizará en grupos, los alumnos desarrollarán habilidades sociales y comunicativas para cooperar e intercambiar puntos de vista ya que tendrán que expresar su opinión y escuchar y valorar las opiniones de los demás con el fin de llegar a un acuerdo final. Asimismo, en este proyecto el profesor servirá de guía, dejando autonomía a los alumnos para que autorregulen su trabajo, hecho que, sin duda, fomentará su espíritu emprendedor.

4.4.4. Relación entre los criterios de evaluación, las competencias clave y los estándares de aprendizaje evaluables

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Crit.LE.4.1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.	CCL-CCEC	Est.LE.4.1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más le llaman la atención y lo que la lectura le aporta como experiencia personal.

<p>Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p>	<p>CCL-CCEC</p>	<p>Est.LE.4.3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.</p> <p>Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.</p>
<p>Crit.LE.4.4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días, con especial atención al contexto aragonés de narradores coetáneos a la época reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.</p>	<p>CCL-CCEC</p>	<p>Est.LE.4.4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.</p>
<p>Crit.LE.4.6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y</p>	<p>CD-CAA-CIEE</p>	<p>Est.LE.4.6.1. Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura.</p> <p>Est.LE.4.6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la</p>

personal y utilizando las tecnologías de la información.		Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.
--	--	---

4.4.5. Metodología

De acuerdo con lo prescrito por la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, el presente proyecto se ajusta a una serie de metodologías activas que tienen como protagonista al alumno y que tratan de fomentar su motivación, como son el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el trabajo colaborativo y cooperativo.

Asimismo, se recurrirá al debate y la tertulia dialógica con el fin de que los alumnos desarrollen su sentido crítico y se hará uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, herramientas cercanas a la realidad del alumnado, como fuente de información y como instrumento de comunicación.

El aprendizaje basado en proyectos “estimula en los estudiantes el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, con lo cual se motivan a aprender” (Maldonado, 2008, p.160). Es decir, los alumnos se implican mucho más en la actividad cuando tienen que realizar una serie de investigaciones para llegar a un objetivo final común.

A través del ABP se consigue un verdadero aprendizaje significativo “porque surge de actividades relevantes para los estudiantes, y contemplan muchas veces objetivos y contenidos que van más allá de los curriculares” (Maldonado, 2008 p.161). Además, esta metodología conecta al alumnado con la realidad exterior y potencia la creatividad y la capacidad crítica del alumnado.

El trabajo en equipo, por su parte, potencia la cohesión grupal y un buen clima de trabajo por lo que tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje cooperativo son

formas muy adecuadas de fomentar que se ayuden los unos a los otros y desarrollen su autonomía.

El aprendizaje colaborativo provoca “una interacción que genera conocimiento” (Trujillo, 2007, p. 82) y garantiza, al mismo tiempo, “que los estudiantes se sientan responsables de su aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo” (p. 82). Ese sentimiento de responsabilidad es el que produce que los alumnos se esfuercen mucho más en realizar la tarea y en obtener buenos resultados.

Asimismo, el aprendizaje colaborativo aumenta la motivación de los estudiantes ya que “genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión [...] lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo” (Calzadilla, 2001, p.5), factores fundamentales para que sea posible un aprendizaje significativo.

Finalmente, el debate y la tertulia dialógica son dos estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomentan la comunicación persuasiva y la escucha activa, habilidades que, sin duda, contribuyen a la formación integral de los estudiantes y que permiten establecer una conexión real entre el aula y la realidad de los alumnos.

Estas actividades suelen resultar motivadoras para los alumnos porque, partiendo, en este caso, del contenido de un poema, se habla del presente de los alumnos, de su realidad, de valores universales que conocen y sobre los que seguramente tengan algo que decir.

En definitiva, el presente proyecto se valdrá de diferentes opciones metodológicas activas con el fin de conseguir el interés de los alumnos y aumentar su grado de motivación. En todas ellas, los alumnos serán los protagonistas y el profesor el encargado de orientarlos y guiarlos en el proceso de aprendizaje.

4.4.6. Recursos materiales

Para la elaboración de este proyecto serán necesarios los siguientes materiales:

- Ordenadores o tablets y conexión a Internet.

- Dossier facilitado por el profesor
- Cuadernos, bolígrafos y demás material habitual.

4.4.7. Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización

El proyecto se realizará a lo largo de seis sesiones de 50 minutos, que se detallan a continuación. No obstante, al tratarse de un proyecto en el que la reflexión y la imaginación tienen gran presencia, sería recomendable espaciar estas sesiones a lo largo del trimestre con el fin de proporcionar más tiempo a los alumnos para que reflexionen sobre la rima elegida y diseñen el producto final, el videoclip musical, que grabarán de manera autónoma fuera del horario escolar. Por este motivo, se recomienda dedicar al proyecto una o dos sesiones semanales.

Sesión 1. *¿Sabías que...?* (50 minutos)

La primera sesión servirá como introducción al proyecto y consistirá en una breve aproximación a la poesía, la formación de grupos y la reconstrucción de la biografía de Bécquer a través de una serie de pistas proporcionadas por el profesor.

En primer lugar, el profesor introducirá el tema de la poesía y pedirá a los alumnos que reflexionen en pequeños grupos sobre lo que significa para ellos, planteando cuestiones como: ¿Para qué sirve la poesía? ¿La poesía está pasada de moda? ¿Hay alguna relación entre música y poesía?

Aprovechando que el ganador de la última edición de *Got Talent España* fue un poeta que simplemente recitó un poema de composición propia sin ningún tipo de artificio, el profesor mostrará a los alumnos el vídeo y les pedirá su opinión, abriendo el debate sobre cómo es posible ganar un concurso de talentos en el siglo XXI con el recitado de un poema.

Finalmente, el profesor procederá a presentar a Gustavo Adolfo Bécquer, mostrando a los alumnos la definición que este hizo de la poesía en su rima XXI, definición que analizarán y comentarán entre todos.

A continuación, el profesor procederá a la presentación del proyecto: la elaboración de un álbum fotográfico basado en las rimas de Bécquer que después se musicalizará con el fin de crear su propio *Álbum de los Gorriones*. Para ello, los alumnos se dividirán en cuatro grupos, correspondientes a los cuatro temas de las rimas de Bécquer: la poesía, la exaltación del amor, el desengaño amoroso y la angustia existencial.

Una vez que los grupos estén formados, el profesor proporcionará a cada uno de ellos una serie de imágenes (anexo 2) a modo de pistas sobre diferentes datos y acontecimientos importantes en la vida de Bécquer con el fin de que estos reconstruyan la biografía del autor.

Para ello, los alumnos tendrán que hacer uso de Internet para averiguar el significado de estas pistas y redactar conjuntamente los textos breves que conformarán la primera sección del álbum, llamada *¿Sabías que...?*

Estos textos serán enviados por correo electrónico al profesor para que los revise y los incluya en el álbum que realizarán los alumnos en las siguientes sesiones.

Sesión 2: Reparto de temas (50 minutos)

En la segunda sesión, los alumnos comenzarán a trabajar con las rimas. El profesor repartirá a cada grupo un dossier (anexo 3) con una serie de rimas del autor correspondientes a cada uno de los cuatro temas que aparecen en su obra. Cada grupo leerá las rimas de su dossier y reflexionará acerca del tema común que presentan, tratando de comprender los sentimientos del poeta, que comentarán de forma grupal.

Una vez hayan leído las rimas adjudicadas, cada grupo elegirá la que más le guste y tratará de interpretarla y contextualizarla, es decir, de imaginar qué situación llevó al poeta a escribirla, cómo se sentía, qué le pudo haber pasado, etc.

Sesión 3: *Elaboración del álbum* (50 minutos)

Esta sesión consta de dos actividades: la elaboración del libro-álbum y la composición de una historia ficticia sobre la rima elegida.

En primer lugar, los alumnos tendrán que recoger la esencia de cada verso en una imagen o fotografía con el fin de crear un álbum a modo de traducción visual de cada rima. Para ello, elaborarán una presentación de *PowerPoint*, en la que cada diapositiva corresponda a un verso y a una imagen, que al sucederse una tras otra, reflejen visualmente el mensaje de la rima. Podrán ser fotos recuperadas de Internet o tomadas por los propios alumnos según lo que les sugiera el poema.

A continuación, basándose tanto en las reflexiones que hicieron sobre la rima en la sesión anterior como en las imágenes previamente seleccionadas, escribirán una historia ficticia sobre el autor que contextualice la rima.

Sesión 4: *Presentaciones* (50 minutos)

Una vez que los alumnos hayan reflexionado sobre la rima elegida, hayan creado el álbum fotográfico y hayan escrito su historia, realizarán una exposición oral en la que presentarán su *PowerPoint*.

Esta presentación constará de cuatro partes:

- Recitado de la rima.

- Tema principal al que pertenece la rima elegida.
- Presentación del álbum.
- Interpretación personal de la rima y presentación de la historia inventada.

El profesor tratará de fomentar el debate en el aula, animando a los demás alumnos a compartir sus impresiones y a contrastar interpretaciones, si es que no estuvieran de acuerdo con la interpretación presentada por los compañeros, a modo de tertulia dialógica. Sería muy interesante que los alumnos de otros grupos pudieran complementar sus argumentos y razonar sus diferencias interpretativas basándose en las otras rimas que han leído.

Una vez terminadas las presentaciones, el profesor imprimirá los *PowerPoint* con el fin de encuadernar *El Álbum de los Gorriones*.

Sesión 5: Rodando (50 minutos)

En esta sesión, los alumnos tendrán que intercambiar las rimas sobre las que han trabajado con el fin de que todos los grupos trabajen, al menos, con dos rimas. Por este motivo, será importante que los alumnos hayan prestado atención a las presentaciones de sus compañeros en la sesión anterior y a las aportaciones de toda la clase.

Así pues, el profesor traerá al aula los álbumes impresos y los repartirá aleatoriamente entre los diferentes grupos. La tarea de los alumnos consistirá en elegir una canción que represente el tema de la rima y diseñar un videoclip musical, tomando como referencia las imágenes del álbum. De esta manera, se trabajará la poesía a través de la música y de las imágenes.

Sesión 6: Música sí (50 minutos)

En esta última sesión, los alumnos presentarán sus videoclips, que serán recogidos en un CD y añadidos al *Álbum de los Gorriones*, que se depositará en la biblioteca del centro para que pueda consultarse en cursos posteriores.

4.4.8. Evaluación

a) Procedimientos e instrumentos de evaluación

En este proyecto serán dos las actividades evaluables: la presentación oral sobre la rima escogida (sesión 4) y el videoclip final (sesión 6).

La presentación oral servirá para valorar el conocimiento de la rima elegida y la capacidad de los alumnos para interpretarla de manera personal. Esta se evaluará de manera individual a través de una escala de observación (anexo 4) que puntuará del 1 al 5 (siendo el 1 la mínima calificación y 5 la máxima) los siguientes aspectos: presentación de los contenidos, dominio de los contenidos, razonamiento, vocabulario, fluidez, contacto visual, preparación previa y grado de implicación.

Por un lado, los alumnos habrán de dominar los contenidos que vayan a explicar por lo que se tendrá en cuenta la organización de la presentación, el razonamiento de su interpretación y el uso de un vocabulario adecuado.

Por otro lado, deberán demostrar una cierta seguridad a la hora de realizar su exposición por lo que se valorará el grado de fluidez con el que presenten los contenidos y el contacto visual con el público. Finalmente, se evaluará la participación de los alumnos y el esfuerzo y la dedicación que hayan puesto en el proyecto.

En cuanto al videoclip, este medirá la originalidad, la calidad, el esfuerzo, la actitud y el trabajo en equipo. Al tratarse de un trabajo en grupo, la evaluación será grupal, por lo que cada vídeo recibirá una única calificación. El instrumento de evaluación que se empleará será una rúbrica (anexo 5) con cinco niveles de desempeño.

En primer lugar, se tendrá en cuenta la originalidad del producto final, entendiendo que cuanto más original sea, más motivación e interés habrá habido por parte de los estudiantes. Valorar la originalidad también supone valorar la capacidad creativa de los alumnos. Muchos de ellos se sienten más libres y confortados cuando dejan volar su imaginación, y en muchas ocasiones, pueden sorprender con sus creaciones.

En segundo lugar, se prestará especial atención a la calidad del mismo, a la relación entre la interpretación de la rima y la música elegida y a la coherencia de todos los componentes del videoclip. Cuanto más coherente sea esta relación, más habrán interiorizado el significado de la rima y mejor habrán comprendido la poesía de Bécquer.

Finalmente, se evaluarán el esfuerzo de los estudiantes, la actitud, la predisposición hacia la tarea y el trabajo en grupo. En este sentido, se tendrá en cuenta si los alumnos han trabajado de manera proactiva, si han ayudado a que las actividades se desarrollen de una manera cordial y eficiente, y si se han involucrado en la consecución del éxito de este proyecto.

b) Criterios de calificación

La calificación media obtenida entre estas dos actividades supondrá un 15% de la nota final, equivalente a los trabajos de lectura de ese trimestre. De esta manera, no se realizará ninguna otra prueba de evaluación sobre las rimas de Bécquer, entendiendo que este proyecto es adecuado en sí mismo para medir el grado de comprensión e interiorización de los contenidos marcados y que realizar un control de lectura no favorecería el fomento del gusto por la lectura.

En la presentación oral, las faltas de ortografía y la carencia de tildes se penalizarán restando a la nota final 0,25 y 0,15 puntos, respectivamente. Asimismo, en el caso en el que se encuentren más de cinco faltas de ortografía u ocho errores de acentuación, se pedirá a los alumnos que repitan el *PowerPoint*.

En el caso de que algún alumno obtuviera una calificación inferior a 5, tendría la opción de realizar un trabajo de recuperación propuesto por el profesor.

En los supuestos de plagio o copia, la calificación de la presentación oral sería 0 y los alumnos no tendrían opción de diseñar el videoclip. En su lugar, los alumnos realizarían un trabajo escrito propuesto por el profesor.

4.4.9. Medidas de atención a la diversidad

Cada alumno tiene un estilo y ritmo de aprendizaje diferentes, unas circunstancias personales distintas y unos intereses diversos por lo que no siempre se puede exigir lo mismo a todos los alumnos. Las aulas, como reflejo de la sociedad, son lugares muy complejos caracterizados por una gran heterogeneidad. Sin embargo, los profesores han de ofrecer igualdad de oportunidades a todos sus alumnos, teniendo en cuenta su condición.

Ante tal situación, el trabajo en grupo (colaborativo y cooperativo) se vuelve una herramienta muy útil para potenciar las cualidades de cada alumno y para apoyarse en los demás en aquellas tareas que les resulten más complicadas. De esta manera, los alumnos podrán repartirse las tareas a lo largo de las actividades, ejerciendo un rol diferente, escogiendo aquellas con las que se sientan más cómodos. Los alumnos más creativos podrían encargarse de tomar fotografías o idear las escenas del videoclip final, mientras que aquellos que tengan más experiencia en el uso de las nuevas tecnologías podrían ocuparse del *PowerPoint* o de la grabación del videoclip.

Aun así, en la elaboración del proyecto se han tenido en cuenta los diferentes niveles que pueden existir en el aula por lo que, a continuación, se muestran dos medidas de atención a la diversidad, una para los alumnos más avanzados (material de ampliación) y otra para aquellos que muestren más dificultades (material de refuerzo):

- **Material de ampliación:** en el caso de que algún alumno muestre un nivel superior o tenga un ritmo más rápido que los demás, se le proporcionará un dossier con cuatro rimas (correspondientes a cada uno de los temas de las rimas de Bécquer) sobre las que tendrá que reflexionar con el fin de elaborar un portafolio personal con su interpretación de las mismas. Asimismo, sería interesante que proporcionara una valoración personal y las relacionara con la actualidad, ya sea a través de la comparación con canciones o películas o con experiencias que haya vivido.

- **Material de refuerzo:** los alumnos que presenten algún problema de rendimiento, escribirán una reflexión personal sobre el documental *Bécquer Desconocido*⁴, que verán fuera del horario lectivo, destacando lo que más les haya llamado la atención sobre la vida del autor y elegir una de sus rimas explicando los motivos por los que la han escogido.

4.4.10. Evaluación de la actividad docente

Con el fin de comprobar tanto el grado de satisfacción del alumnado con esta propuesta didáctica como los resultados obtenidos, los alumnos evaluarán el proyecto y la actividad docente en dos ocasiones: en la sesión 4, mediante un *One Minute Paper*, y en la sesión 6, mediante un cuestionario de satisfacción. Se han seleccionado estas dos sesiones porque al final de cada una de ellas, los alumnos habrán obtenido un producto final con lo que podrán observar el resultado de su aprendizaje.

En la sesión 4, los alumnos tendrán un solo minuto para contestar dos preguntas que les planteará el profesor: *¿Qué has aprendido durante estos días sobre Bécquer? ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado?* En la sesión 6, los alumnos dispondrán de cinco minutos para rellenar un cuestionario (anexo 6) con 10 ítems.

Los resultados de ambas evaluaciones se tendrán en cuenta para posibles modificaciones del proyecto, valorando aquello que más haya motivado a los alumnos y aquello que no haya funcionado como se esperaba.

5. CONCLUSIONES

El paso del tiempo siempre conlleva la necesidad de adaptación y actualización. Concretamente en el ámbito de la enseñanza, resulta fundamental amoldarse a las nuevas circunstancias que rodean la vida de los estudiantes de hoy en día, los *millennials*, a sus intereses y a sus necesidades, que, evidentemente, difieren mucho de las de los estudiantes del siglo pasado.

Los alumnos actuales son nativos digitales, es decir, las nuevas tecnologías forman parte de su ser. Por este motivo, son los docentes los que tienen la obligación de adaptarse y

⁴ Véase en Bibliografía

actualizarse a esta nueva realidad de la que no se puede escapar y no insistir en hacer uso de metodologías obsoletas cuyo único protagonista es el profesor.

En todo docente debería existir una constante voluntad de renovación e innovación para presentar su materia de la forma más cercana a la realidad de los alumnos, a través de herramientas que creen puentes entre los contenidos curriculares y los intereses de los alumnos. El cambio siempre es una oportunidad de aprendizaje por lo que no se ha de sentir temor a la innovación sino disposición y constancia para mejorar cada día.

Para que este cambio se lleve a cabo es necesario que los docentes dediquen tiempo y esfuerzo en observar, investigar y poner en práctica diferentes metodologías activas que potencien el protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje con el fin de aumentar su motivación, factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una materia como Lengua y Literatura, se ha de fomentar la creatividad de los alumnos y permitir que estos desarrollen su imaginación a través de actividades dinámicas como, por ejemplo, la búsqueda de finales alternativos, la reescritura de una obra en la piel de un determinado personaje, la musicalización de un poema o la grabación de un corto, una representación teatral o un videoclip musical, y no mediante un cuestionario con preguntas cerradas carentes de interés para el alumno.

La lectura es un acto muy íntimo y personal que no debería reducirse a completar un examen escrito sino que debería servir como punto de partida para la reflexión y la interpretación personal. Los alumnos deberían tener la posibilidad de hacer suya cada obra y no de memorizar interpretaciones canónicas que no permiten elaboración personal alguna.

En las aulas de secundaria, sería muy enriquecedor y provechoso fomentar los debates y las tertulias dialógicas, en los que cada alumno pudiera mostrar su opinión y compartir con los demás lo que le ha transmitido una determinada obra, sin que ninguna opinión estuviera por encima de las demás.

Tal y como defiende la teoría de la recepción, son los propios lectores los encargados de dotar de significado a una obra literaria por lo que, como es natural, este variará de un receptor a otro, dependiendo de sus experiencias, su sensibilidad, sus temores, sus anhelos,

sus expectativas literarias, etc. De esta manera, no existe una interpretación correcta sino que todas las opiniones son igualmente válidas.

Trabajar la literatura desde este enfoque reforzaría la autoestima y la seguridad de los alumnos ya que, al no haber interpretaciones incorrectas, estos no tendrían miedo al error o al ridículo, lo que aumentaría su motivación y contribuiría a desarrollar el gusto por la lectura, en el que tanto incide el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Sin embargo, ¿cómo fomentar el gusto por la lectura? En primer lugar, a través de actividades motivadoras, que capten la atención de los alumnos y les permitan vivir y experimentar la literatura. Estas deben ser actividades donde los alumnos tengan un papel activo, se conviertan en protagonistas de su aprendizaje y autorregulen su trabajo.

En segundo lugar, creando conexiones entre las obras literarias y la vida de los alumnos, haciendo uso de elementos de su interés como el cine, la música, la fotografía o las redes sociales. En este sentido, es fundamental que los alumnos encuentren algún tipo de relación entre los contenidos curriculares y su realidad, es decir, que entiendan en qué medida les afecta a ellos, en qué medida les repercute en su vida diaria.

Asimismo, es conveniente proporcionar la mayor variedad posible de textos literarios, ofreciendo obras tanto de la literatura clásica como de la literatura juvenil, entre las que los alumnos puedan escoger basándose en sus gustos e intereses personales. Cuantos más modelos conozcan, más oportunidades tendrán de encontrar alguna obra que les atraiga.

Evidentemente, hay una serie de obras que los alumnos han de conocer y que han de trabajarse en un aula de Literatura, pero sería muy acertado otorgar cierta libertad a los alumnos dentro de una selección de obras marcadas por el currículo. La lectura forzada por un tercero que no tiene en cuenta las características personales de cada alumno resultaría contraproducente ya que, probablemente, provocaría un rechazo por la misma.

A pesar de que las obras clásicas son extensas y complejas, lo más adecuado en una clase de literatura es que los alumnos entren en contacto con los textos originales. Las adaptaciones pueden ser un gran recurso en otro contexto, pero, en la materia de Literatura, los alumnos han de hacer uso de muestras reales para poder valorarlas en todo su esplendor.

Las obras adaptadas podrían llevar a los alumnos a hacerse una idea equivocada sobre la obra ya que, aun partiendo del mismo texto base, dados los cambios en el estilo, el género e incluso, en ocasiones, en el contenido, acaban convirtiéndose en obras diferentes, como ocurre en muchas ocasiones con las versiones cinematográficas.

Con el fin de solventar el rechazo que produce la gran extensión de estas obras, las lecturas fragmentadas se presentan como una gran alternativa para reducir el esfuerzo y la complejidad que supone la lectura de los clásicos literarios en la educación secundaria y permiten compaginar la lectura del texto original con una reducción en su extensión, a modo de adaptación pero conservando el espíritu de la obra y el estilo del autor.

En definitiva, resulta imprescindible tener en cuenta los gustos y los intereses de los alumnos a la hora de diseñar las clases, otorgándoles cierta libertad de elección dentro de una prescripción marcada por la legislación y proponiéndoles diferentes alternativas entre las que poder elegir.

Es fundamental que los alumnos tengan un papel activo en el aula, que participen, que intercambien opiniones, que planteen alternativas. Es necesario que los alumnos vivan la literatura, la experimenten y hagan suya cada obra, por lo que se han de fomentar las experiencias literarias en el aula.

El profesor, por su parte, ha de investigar diferentes opciones metodológicas con las que poder aproximar su materia a los alumnos, haciendo uso de las nuevas tecnologías y de elementos cercanos a su realidad. En el aula, debe actuar como guía del aprendizaje, debe orientarlos, animarlos a la lectura y contagiarles la pasión por la materia.

El gusto por la lectura solo podrá desarrollarse cuando los alumnos conciban la literatura como un fin en sí mismo, como una forma de evasión, de reflexión, como fuente de conocimiento, de entretenimiento, de diversión y, en definitiva, de placer.

6. BIBLIOGRAFÍA

Acosta Gómez, L. (1989). *El lector y la obra*. Madrid: Gredos.

Aguilar Ródenas, C. (2012) La tertulia literaria dialógica de LIJ y la alfabetización digital. En A. Ambròs, J. Perera, y M. del M. Suárez (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Experiencias de innovación educativa en la universidad* (pp. 9-21). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 7, pp. 227-244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773387.pdf>

Ambròs, A. y Ramos, J. M. (2007). Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, p. 165. Recuperado de http://blocs.xtec.cat/frac/files/2008/04/a9_aula165.pdf

Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Calzadilla, M. E. (2001). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10 (2).

Castro Yagüe, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE* (memoria de máster). Universidad Antonio Nebrija. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>

Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la Literatura y clásicos literarios. En Gemma Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.

Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia-Estudis Literaris*, 18, pp. 17-31. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289/2937>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 21-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>

Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22 (1), pp. 6-23. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf

Colomer, T. y Manresa, M. (2008): Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción (pp. 119-131). En Camps, A. y Milian, M. (coords.) *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó

Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. En *Revista OCNOS*, 3, pp. 39-53.

Domingo Dueñas, J. D. y Tabernero Sala, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. En *Tejuelo*, 16, pp. 65-77.

Dorado, S. y Gewec. A (2017). El profesorado español en la creación de materiales didácticos: los videojuegos educativos. En *Digital Education Review*, 31, pp. 176-195.

Eagleton, T. (1996). *Literary theory. An introduction*. (2ªed). Minnesota: The University of Minnesota Press.

Fernández, S. y Llorens, R. (sin fecha). La poesía en la educación secundaria obligatoria. *Centro de comunicación y pedagogía*. [Blog] Recuperado de <http://www.centrocp.com/la-poesia-en-la-educacion-secundaria-obligatoria/>

Fernández-Pampillón, A., Domínguez, E., De Armas, I. (2013). Diez criterios para mejorar la calidad de los materiales didácticos digitales. En Sanz, A.; López, J.A y Baratas, A.

(eds.) *Actas VII Jornada CV-UCM*, pp. 25-35. Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/20297/1/25-34_Fern%C3%A1ndez-Pampill%C3%B3n.pdf

García Gual, C. (27 de octubre de 1998). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. *El País*, p.36.

García, A. (2015). *Poesía con música para la clase de Lengua Española: propuesta didáctica* (trabajo de fin de máster). Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de http://www.fidescu.org/attachments/article/286/Poesia_con_musica_para_la_clase_de_Lengua_Espanola_Alicia%20Imilce.pdf

Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. En *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/10129/17981>

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Colección Cambridge de didáctica de la lengua. Edinumen: Madrid.

Guerra Sánchez, O. (1994). Fundamentos literarios en Didáctica de la literatura. En *Lenguaje y Textos*, 5, pp. 71-85. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7933/LYT_5_1994_art_7.pdf?sequence=1

Guzmán Pitarch, J. R (1992). Las teorías de la recepción: su concreción en la didáctica de la literatura. En *El Guiniguada*, N.º Extra 3 (1), pp. 143-148. Recuperado de https://acceda.ulpgc.es:8443/bitstream/10553/5098/1/0235347_01992_0015.pdf

Hernández Quintana, B. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la literatura en secundaria: Romanticismo y Realismo. En *El Guiniguada*, 23, pp. 71-85. Recuperado de https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/14025/1/0235347_00023_0008.pdf

Iser, W. (1987a). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

Iser, W. (1987b). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En Mayoral, J.A. (ed.) *Estética de la recepción* (pp. 215-243). Madrid: Arco/Libros.

Iser, W. (1989a). La estructura apelativa de los textos. En Warning, R. (ed.) *Estética de la recepción* (pp.133-148). Madrid: Visor.

Iser, W. (1989b). El proceso de lectura. En Warning, R. (ed.) *Estética de la recepción* (pp.133-148). Madrid: Visor.

La Claqueta [La Claqueta PC]. (2010, noviembre, 10). *Bécquer desconocido*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/16724972>

Kaplún, G. (2002). Producción de materiales educativos: ¿educadores, comunicadores o poetas? En *Intersecciones en comunicación*, 1(2), pp. 1-17. Recuperado de <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/726/PRODUCCI%C3%93N%20DE%20MATERIALES%20EDUCATIVOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Landero, Luis (1994). Experiencia pedagógica de un escritor. En *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 63, pp. 26-34.

Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. En *Revista de Psicodidáctica*, 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17500911.pdf>

Logroño, I. (2013). *Una propuesta para el estudio de la poesía en el currículo de lengua española y literatura de 4º de ESO: Un itinerario poético del s. XIX al XXI a través de las distintas etapas del amor, basado en ejercicios de escritura creativa y uso de las TIC* (trabajo de fin de máster). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/14742/74608_Logro%C3%B1o%20Carrascosa%2C%20Isabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lomas, Carlos (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki, Cooperación educativa*, 64, pp. 43-50.

Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, pp. 227-247. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/36317/35162>

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. En *Laurus*, 14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>

Martínez López, P. (2016). Las adaptaciones literarias en 3º ESO: Una experiencia quijotesca. En *Aprendizajes Plurilingües y Literarios Nuevos*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante. pp. 715-727. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64894#vpreview>

Mendoza Fillola, A. (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En *Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la literatura: El reto de la lengua en el siglo XXI*. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada.

Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

Moreno, V. (1998). *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Navarra.

Moreno Arteaga, J.(2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. En *Especulo*, p. 31. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html>

Navarrete Ruiz de Clavijo, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15, pp. 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/BELEN_NAVARRETE_1.pdf

Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos? En *Revista TK*, 18, pp. 17-26. Recuperado de <http://www.asnabi.com/revista/tk18/03navarrodurán.pdf>

Pennac, D. (1993). *Como una novela* (15ªed.) Barcelona: Anagrama.

Rodríguez Martos, C. (2006). *Poesía y cantautores. Una propuesta de historia de la literatura española* (memoria de máster). Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7b05d700-37fb-4894-bb19-c14b165b112e/2009-bv-10-20r-odriguez-martos-pdf.pdf>

Romo, M. E., López, D. y López, I. (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). En *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1426780>

Sáenz-López Buñuel, P. (12 de julio de 2016): La motivación del docente es más importante que la del alumno. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/07/12/5785274b268e3ee17d8b461b.html>

Sánchez, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Madrid: Prentice Hall.

Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. En *MarcoELE*, 8. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf

Sanjuán, M. (2007). El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información. En *Lenguaje y Textos*, 26, (pp. 63-78). Universidad de Zaragoza.

Sanjuán, M. y Senís, J. (2016) Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. En *Álabe*, 15. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/357>

San Mateo Valdehíta, A. (2005). Una lectura graduada narrativa para estudiantes de E/LE de nivel avanzado. En *REDELE*, 3. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6d5423b1-dda9-4f61-a908-dd7375740946/2005-bv-03-15sanmateovaldehita-pdf.pdf>

Sevillano, M. L. y Vázquez, E. (2011). Educadores en red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza. En *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), pp. 473-476. Madrid: Ediciones Académicas - UNED. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/160941/140921>

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Sotomayor Sáez, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación. Las adaptaciones literarias. En *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 217-238. Recuperado de [file:///C:/Users/HP%20250%20G4/Downloads/literatura_sociedad_educacion_sotomayor%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP%20250%20G4/Downloads/literatura_sociedad_educacion_sotomayor%20(1).pdf)

Sullà, E. (1998). *El canon literario*. Barcelona: Arco.

Torrents, J. y Bordons, G. (2016). Música y poesía: Hacia un corpus que explore nuevas relaciones. En *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 73. (pp. 51-56). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104983/1/663716.pdf>

Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: LI, L2, LE...,NL. En *Revista de educación*, 343, pp. 71-91.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 71-87. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.htm>

Vodicka, F. (1989). La estética de la recepción de las obras literarias. En Warning, R. (ed.) *Estética de la recepción* (pp. 55-62). Madrid: Visor.

Wayne, B. (1983). *The rhetoric of fiction* (2º. ed). Chicago University Press.

ANEXO 1

Contribución del proyecto al logro de los objetivos generales de etapa (ESO)

A continuación se muestran siete objetivos generales a los que contribuirá este proyecto, de los doce objetivos de etapa para la ESO que establece la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (Artículo 6):

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en aragonés o en catalán de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

ANEXO 2⁵



⁵ Todas las imágenes han sido extraídas del vídeo documental *Bécquer Desconocido* (véase en la bibliografía)







JULIA ESPÍN

PERIÓDICO COMICO-T
 CON AGENCIA DE TEATRO

ESTE PERIÓDICO SE PUBLICA TODOS LOS

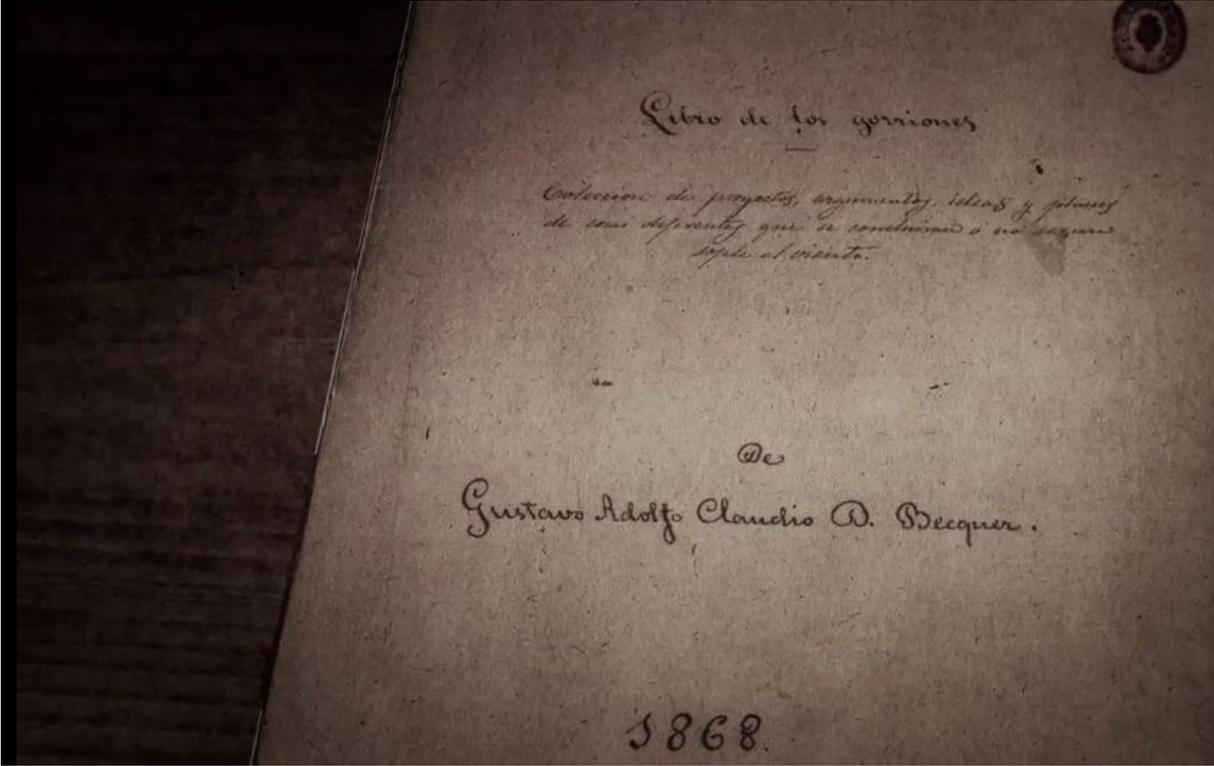
El director de EL ENTREACTO, don Gustavo A. Bécquer, ha pasado una grave enfermedad, y aunque se halla mucho mejor, todavía no ha podido abandonar el lecho; por esta razón se interrumpe hoy la preciosa novela que el Sr. Bécquer empezó a publicar en el folletín de nuestro periódico

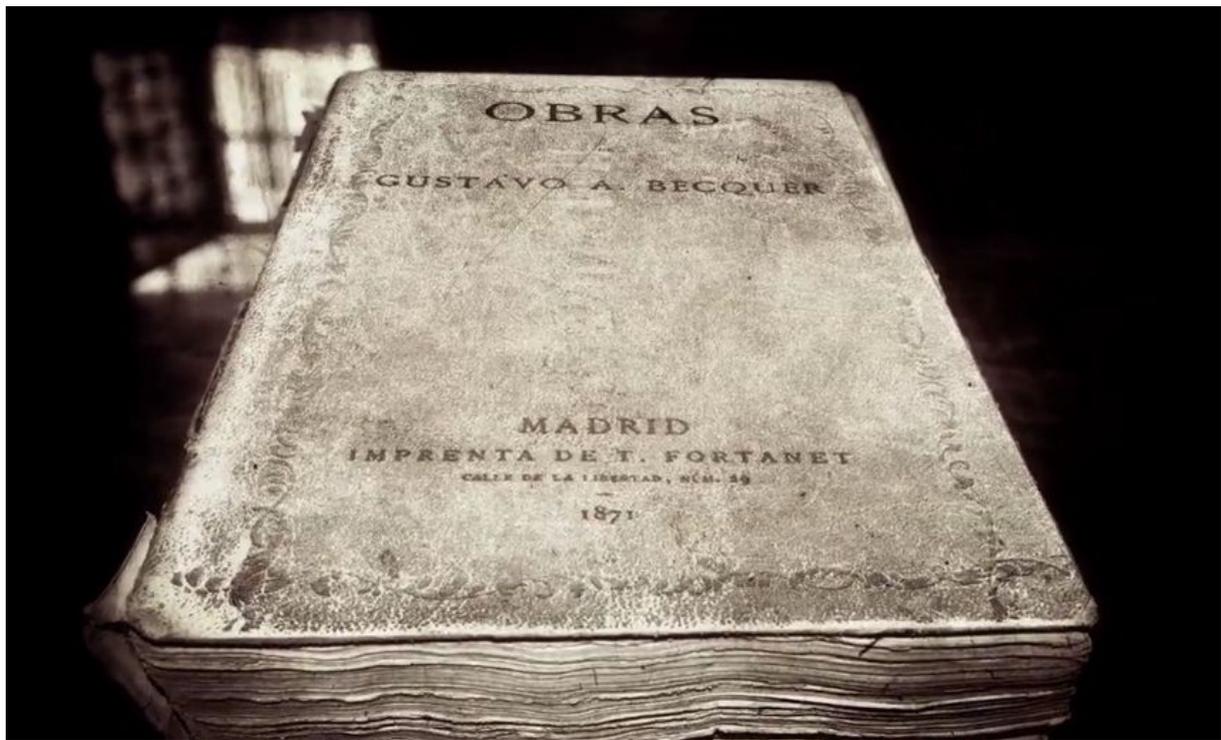
MADRID, 10 DE DICIEMBRE DE 1870.

EL ENTREACTO será órgano de la Agencia de Teatros y centro

L' AURORA

Ché vuoi.... che vi
 Che la notte chiradi
 D'onde vieni, óve vai
 Genio ó demón, te fa
 Se dei gali lasciasti
 E mentre pellegrina
 Precori i fatti in me
 E prende il senno de
 Sú bon giunta, ó me
 Voto, augurio, prom
 Che già ne additi du





ANEXO 3

GRUPO 1

RIMA IV

No digáis que, agotado su tesoro,
de asuntos falta, enmudeció la lira;
podrá no haber poetas; pero siempre
habrá poesía.

Mientras las ondas de la luz al beso
palpiten encendidas,
mientras el sol las desgarradas nubes
de fuego y oro vista,
mientras el aire en su regazo lleve
perfumes y armonías,
mientras haya en el mundo primavera,
¡habrá poesía!

Mientras la ciencia a descubrir no alcance
las fuentes de la vida,
y en el mar o en el cielo haya un abismo
que al cálculo resista,
mientras la humanidad siempre avanzando
no sepa a dó camina,
mientras haya un misterio para el hombre,
¡habrá poesía!

Mientras se sienta que se ríe el alma,
sin que los labios rían;
mientras se llore, sin que el llanto acuda
a nublar la pupila;
mientras el corazón y la cabeza

batallando prosigan,
mientras haya esperanzas y recuerdos,
¡habrá poesía!

Mientras haya unos ojos que reflejen
los ojos que los miran,
mientras responda el labio suspirando
al labio que suspira,
mientras sentirse puedan en un beso
dos almas confundidas,
mientras exista una mujer hermosa,
¡habrá poesía!

RIMA VII

Del salón en el ángulo oscuro,
de su dueña tal vez olvidada,
silenciosa y cubierta de polvo
veíase el arpa.

¡Cuánta nota dormía en sus cuerdas
como el pájaro duerme en las ramas,
esperando la mano de nieve
que sabe arrancarlas!

¡Ay! pensé; ¡cuántas veces el genio
así duerme en el fondo del alma,
y una voz, como Lázaro, espera
que le diga: «Levántate y anda»!

RIMA VIII

Cuando miro el azul horizonte
perderse a lo lejos,
al través de una gasa de polvo
dorado e inquieto,
me parece posible arrancarme
del mísero suelo
y flotar con la niebla dorada
en átomos leves
cual ella deshecho.

Cuando miro de noche en el fondo
oscuro del cielo

las estrellas temblar como ardientes
pupilas de fuego,
me parece posible a do brillan
subir en un vuelo
y anegarme en su luz, y con ellas
en lumbre encendido
fundirme en un beso.

En el mar de la duda en que bogo
ni aun sé lo que creo;
sin embargo estas ansias me dicen
que yo llevo algo
divino aquí dentro.

RIMA I

Yo sé un himno gigante y extraño
que anuncia en la noche del alma una
aurora,
y estas páginas son de ese himno
cadencias que el aire dilata en las
sombras.

Yo quisiera escribirle, del hombre
domando el rebelde, mezquino idioma,
con palabras que fuesen a un tiempo
suspiros y risas, colores y notas.

Pero en vano es luchar, que no hay cifra
capaz de encerrarle; y apenas, ¡oh,
hermosa!,
si, teniendo en mis manos las tuyas,
pudiera, al oído, cantártelo a solas.

GRUPO 2

RIMA XI

- Yo soy ardiente, yo soy morena,
yo soy el símbolo de la pasión;
de ansia de goces mi alma está llena;
¿a mí me buscas? -No es a ti, no.

- Mi frente es pálida; mis trenzas, de oro;
puedo brindarte dichas sin fin;
yo de ternura guardo un tesoro;
¿a mí me llamas? -No, no es a ti.

-Yo soy un sueño, un imposible,
vano fantasma de niebla y luz;
soy incorpórea, soy intangible;
no puedo amarte. -¡Oh, ven; ven tú!

RIMA XIII

Tu pupila es azul y, cuando ríes,
su claridad suave me recuerda
el trémulo fulgor de la mañana
que en el mar se refleja.

Tu pupila es azul y, cuando lloras,
las transparentes lágrimas en ella
se me figuran gotas de rocío
sobre una violeta.

Tu pupila es azul, y si en su fondo
como un punto de luz radia una idea,
me parece en el cielo de la tarde
una perdida estrella.

RIMA XV

Cendal flotante de leve bruma,
rizada cinta de blanca espuma,
rumor sonoro
de arpa de oro,
beso del aura, onda de luz:
eso eres tú.

Tú, sombra aérea, que cuantas veces
voy a tocarte te desvaneces
¡como la llama, como el sonido,
como la niebla, como el gemido
del lago azul!

En mar sin playas onda sonante,
en el vacío cometa errante,
largo lamento
del ronco viento,
ansia perpetua de algo mejor,
¡eso soy yo!

Yo, que a tus ojos, en mi agonía,
los ojos vuelvo de noche y día;
yo, que incansable corro y demente
¡tras una sombra, tras la hija ardiente
de una visión!

RIMA XXIV

Dos rojas lenguas de fuego
que, a un mismo tronco enlazadas,
Se aproximan, y al besarse
Forman una sola llama;

Dos notas que del laúd
A un tiempo la mano arranca,
Y en el espacio se encuentran
Y armoniosas se abrazan;

Dos olas que vienen juntas
A morir sobre una playa,
Y que al romper se coronan
Con un penacho de plata;

Dos jirones de vapor
Que del lago se levantan,
Y al juntarse allí en el cielo
Forman una nube blanca;

Dos ideas que al par brotan.
Dos besos que a un tiempo estallan,
Dos ecos que se confunden.
Eso son nuestras dos almas.

GRUPO 3

RIMA XXX

Asomaba a sus ojos una lágrima
y a mi labio una frase de perdón;
habló el orgullo y se enjugó su llanto,
y la frase en mis labios expiró.

Yo voy por un camino; ella, por otro;
pero, al pensar en nuestro mutuo amor,
yo digo aún: ¿Por qué callé aquel día?
Y ella dirá: ¿Por qué no lloré yo?

RIMA XLI

Tú eras el huracán, y yo la alta
torre que desafía su poder.
¡Tenías que estrellarte o que abatirme...!
¡No pudo ser!

Tú eras el océano; y yo la enhiesta
roca que firme aguarda su vaivén.
¡Tenías que romperte o que arrancarme...!
¡No pudo ser!

Hermosa tú, yo altivo; acostumbrados
uno a arrollar, el otro a no ceder;
la senda estrecha, inevitable el choque...
¡No pudo ser!

RIMA XLII

Cuando me lo contaron sentí el frío
de una hoja de acero en las entrañas;
me apoyé contra el muro, y un instante
la conciencia perdí de dónde estaba.

Cayó sobre mi espíritu la noche,
en ira y en piedad se anegó el alma.
¡Y entonces comprendí por qué se llora,
y entonces comprendí por qué se mata!

Pasó la nube de dolor... Con pena
logré balbucear breves palabras...
¿Quién me dio la noticia?... Un fiel
amigo...

Me hacía un gran favor... Le di las gracias.

GRUPO 4

RIMA II

Saeta que voladora
cruza, arrojada al azar,
y que no se sabe dónde
temblando se clavará;

hoja que del árbol seca
arrebata el vendaval,
sin que nadie acierte el surco
donde al polvo volverá;

gigante ola que el viento
riza y empuja en el mar,
y rueda y pasa, y se ignora
qué playa buscando va;

luz que en cercos temblorosos
brilla, próxima a expirar,
y que no se sabe de ellos
cuál el último será;

eso soy yo, que al acaso
cruzo el mundo sin pensar
de dónde vengo ni a dónde
mis pasos me llevarán.

RIMA LII

Olas gigantes que os rompéis bramando
en las playas desiertas y remotas,
envuelto entre la sábana de espumas,
¡llevadme con vosotras!

Ráfagas de huracán que arrebatáis
del alto bosque las marchitas hojas,
arrastrado en el ciego torbellino,
¡llevadme con vosotras!

Nube de tempestad que rompe el rayo
y en fuego ornáis las sangrientas orlas,
arrebatado entre la niebla oscura,
¡llevadme con vosotras!.

Llevadme, por piedad, a donde el vértigo
con la razón me arranque la memoria.
¡Por piedad! ¡Tengo miedo de quedarme
con mi dolor a solas!.

RIMA LIII

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.

Pero aquellas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha a contemplar,
aquellas que aprendieron nuestros
nombres...
¡esas... no volverán!

Volverán las tupidas madreelvas
de tu jardín las tapias a escalar,
y otra vez a la tarde aún más hermosas
sus flores se abrirán.

Pero aquellas, cuajadas de rocío
cuyas gotas mirábamos temblar
y caer como lágrimas del día...
¡esas... no volverán!

Volverán del amor en tus oídos
las palabras ardientes a sonar;
tu corazón de su profundo sueño
tal vez despertará.

Pero mudo y absorto y de rodillas
como se adora a Dios ante su altar,
como yo te he querido...; desengáñate,
¡así... no te querrán!

RIMA LXI

Al ver mis horas de fiebre
e insomnio lentas pasar,
a la orilla de mi lecho,
¿quién se sentará?

Cuando la trémula mano
tienda, próximo a expirar,
buscando una mano amiga,
¿quién la estrechará?

Cuando la muerte vidrie
de mis ojos el cristal,
mis párpados aún abiertos,
¿quién los cerrará?

Cuando la campana suene
(si suena en mi funeral)
una oración, al oírla,
¿quién murmurará?

Cuando mis pálidos restos
oprima la tierra ya,
sobre la olvidada fosa,
¿quién vendrá a llorar?

¿Quién en fin, al otro día,
cuando el sol vuelva a brillar,
de que pasé por el mundo
quién se acordará?

ANEXO 4

PRESENTACIÓN ORAL	1	2	3	4	5
Fluidez					
Contacto visual					
Presentación de los contenidos					
Dominio del contenido					
Razonamiento					
Preparación previa					
Vocabulario					
Grado de implicación					

ANEXO 5

	EXCELENTE	NOTABLE	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
Originalidad	El trabajo destaca por su originalidad.	El trabajo presenta bastantes rasgos de originalidad.	El trabajo presenta algunos rasgos de originalidad.	El trabajo es poco original.	El trabajo no es original.
Calidad	Proporcionan un trabajo de gran calidad.	Proporcionan un trabajo que necesita una sola corrección.	Proporcionan un trabajo que necesita dos correcciones.	Proporcionan un trabajo que necesita tres correcciones.	Proporcionan un trabajo que necesita más de tres correcciones.
Esfuerzo	El trabajo refleja un gran esfuerzo por parte de los estudiantes.	El trabajo refleja esfuerzo por parte de los estudiantes.	El trabajo refleja algo de esfuerzo por parte de los estudiantes.	El trabajo refleja el esfuerzo justo por parte de los estudiantes.	El trabajo refleja muy poco esfuerzo por parte de los estudiantes.
Actitud	Los alumnos han mostrado gran interés en la tarea.	Los alumnos han mostrado interés en la tarea.	Los alumnos han mostrado algo de interés en la tarea.	Los alumnos han mostrado el interés justo en la tarea.	Los alumnos no han mostrado interés en la tarea
Trabajo en equipo	Se han tomado las decisiones de manera consensuada y organizada.	La mayoría de las decisiones se han tomado de manera consensuada.	Algunas decisiones se han tomado de manera consensuada.	Las decisiones no se han consensuado demasiado.	Las decisiones no se han tomado de manera consensuada.

ANEXO 6

Cuestionario de satisfacción

(1 muy en desacuerdo – 5 muy de acuerdo)

		1	2	3	4	5
1	¿Tienes una idea general de la obra de Bécquer?					
2	¿Conoces los temas de las rimas de Bécquer?					
3	¿Recuerdas la rima de tu videoclip?					
4	¿Conoces algún hecho importante en la vida de Bécquer?					
5	¿Te ha gustado alguna de las rimas que has leído o escuchado?					
6	¿Recomendarías a alguien las rimas de Bécquer?					
7	¿Te gustaba la poesía antes de hacer este proyecto?					
8	¿Ha mejorado tu opinión sobre la poesía gracias al proyecto?					
9	¿Leerías poesía voluntariamente?					
10	¿Volverías a hacer un proyecto como este?					