



UNIVERSITAT
JAUME I

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

SECUENCIA DIDÁCTICA: EL TEXTO LÍRICO DESDE UNA PERSPECTIVA INNOVADORA. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA PROGRAMACIÓN INTEGRADA

Máster en Profesor/a de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y
Enseñanza de Idiomas.

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

PROGRAMACIÓN E IMPLEMENTACIÓN

Alumno: Carlos Loreiro López

Tutor TFM: Dr. Francisco Javier Vellón Lahoz

Curso: 2015/2016

ÍNDICE

1. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. INTRODUCCIÓN	5
1.2. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	6
1.3. ENFOQUE COMUNICATIVO	8
1.4. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	11
1.4.1. <i>Introducción</i>	11
1.4.2. <i>Crear escritores competentes. La práctica de la escritura</i>	13
1.4.3. <i>Modelo y método para el desarrollo de la competencia escrita</i>	15
1.4.4. <i>Integración lingüística y literaria</i>	18
1.4.5. <i>La práctica reflexiva</i>	19
2. CONTEXTUALIZACIÓN	20
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO	20
2.2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL GRUPO	22
4. PROGRAMACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	24
4.1. COMPETENCIAS GENERALES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA CONTEMPLADAS EN EL CURRÍCULO	24
4.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA CONTEMPLADOS EN EL CURRÍCULO	25
4.3. CONTENIDOS GENERALES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA CONTEMPLADOS EN EL CURRÍCULO	27
4.4. METODOLOGÍA.....	30
4.5. TEMPORALIZACIÓN	31
4.6. EVALUACIÓN	33
5. ACTIVIDADES	35
5.1. ACTIVIDADES DE LA PRIMERA PARTE. ACTIVIDADES DE PREPARACIÓN, ASIMILACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE CONCEPTOS LITERARIOS: DIAGNÓSTICA, LECTURA EXPRESIVA, TIPOS DE ESTROFA, MÉTRICA Y RIMA	35
<i>Actividad 0</i>	35
<i>Actividad 1</i>	36
<i>Actividad 2</i>	38

5.2. ACTIVIDADES DE LA SEGUNDA PARTE. INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA	41
<i>Actividades 1 y 2</i>	41
<i>Actividad 3</i>	44
<i>Actividad 4</i>	47
6. CONCLUSIONES	49
6.1. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA EN EL AULA. ASPECTOS GENERALES	49
6.2. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES Y RESULTADOS DEL TRABAJO.....	50
6.3. EVALUACIÓN INTER PARES, AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROFESOR. RESULTADOS	51
6.4. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PROFESOR Y LAS ACTIVIDADES.....	52
6.5. PROPUESTAS DE MEJORA	53
BIBLIOGRAFÍA	56
ANEXOS	58

Resumen

Este trabajo presenta una secuencia didáctica que se divide en dos partes, y que se centra en el texto lírico y sus posibilidades comunicativas desde una perspectiva constructivista e integradora de la lengua y la literatura. El objetivo de la programación de dicha secuencia didáctica es la producción textual, que será objeto de evaluación. Ambas partes de la secuencia didáctica constituyen una programación conjunta, aunque tan solo se ha podido implementar una de ellas, la primera, de acuerdo con lo estipulado por la tutora de prácticas según exigencias de currículo y tiempo, y cuyos resultados y propuestas de mejora se recogen en el presente trabajo. Esta primera parte se ha implementado en el aula de un grupo de 1º de ESO, cuya necesidad básica era el descubrimiento de una vía de acceso motivadora para el aprendizaje de la literatura. Dicha necesidad se ha tratado de cubrir mediante el fomento de la participación del estudiante en los procesos de construcción del conocimiento literario mediante el estímulo de una postura activa y creativa ante el texto lírico.

La segunda parte de la secuencia didáctica constituye una propuesta de implementación, y se centra en el trabajo integrador de la lengua y la literatura en textos poéticos mediante actividades que exigen procedimientos de manipulación y recreación de textos. El motivo por el que se propone trabajar desde una perspectiva integradora es la concienciación del alumnado sobre la vinculación de la reflexión gramatical con la lectura comprensiva de textos y su utilidad para ayudarle a objetivar y controlar de manera consciente los mecanismos lingüísticos que actúan como potenciadores de los efectos estéticos y comunicativos de la producción textual de carácter creativo, así como el potencial de este tipo de actividades en la manipulación y recreación de los textos.

Con ello, se ha tratado de cumplir con los objetivos establecidos en el currículo de Secundaria, que demanda la competencia por parte de los alumnos en la interpretación, producción y evaluación de textos literarios, en este caso líricos, según las convenciones del género.

1. Marco teórico

1.1. Introducción

La secuencia didáctica que aquí se propone, centrada en el texto lírico y la programación integrada de la lengua y la literatura, se encuadra en un esbozo de marco teórico que parte de dos focos de análisis básicos: el constructivismo y el enfoque comunicativo. A partir de teorías básicas del aprendizaje, la presente secuencia didáctica recoge el objetivo de responsabilizar al alumno de su propio proceso de aprendizaje, en este caso desde una perspectiva constructivista basada en la idea de que el aprendizaje significativo se construye sobre los conocimientos previos. Para ello, se hace necesario el trabajo con actividades que fomenten un aprendizaje activo y participativo, y dejen atrás una postura pasiva que poco ayuda a la construcción de un conocimiento significativo. De esta manera, el alumno aprenderá a través de la construcción de conocimiento, cimentado sobre su experiencia directa en la dinámica de actividades que lo conecten con el mundo en el que vive.

Por otra parte, el enfoque comunicativo dota a los estudiantes de un sistema lingüístico que les ayuda a comunicarse de manera efectiva. En nuestro caso, las implicaciones pedagógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la presente propuesta didáctica son, por un lado, las estrategias de enseñanza con la finalidad de que los alumnos puedan reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, y hagan uso, entre otras, de actividades de carácter evaluativo destinadas a la sistematización de lo aprendido, donde el concepto de competencia comunicativa forma parte de su estrategia. Por otro lado, las actividades de análisis y producción presentadas bajo el enfoque comunicativo pretenden trabajar las cuatro destrezas básicas de la lengua, es decir, hablar, escuchar, leer y escribir, buscando promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes de una lengua. En nuestra secuencia didáctica se tienen en cuenta, pues, estas destrezas, volcadas en las diversas actividades que la constituyen, teniendo el texto (tanto oral como escrito) como unidad básica de aprendizaje y trabajo.

Así, el planteamiento de una secuencia didáctica de carácter más o menos innovador (o al menos alternativo a las prácticas de enseñanza tradicionales) sobre la

enseñanza de la poesía en secundaria parte, en nuestro caso, del desplazamiento de la visión pedagógica hacia diversos ámbitos. De una parte, se pretenderá reflexionar sobre la función didáctica de la enseñanza de la poesía en el aula como objeto de análisis formal, y de otra parte se plantearán cuestiones relacionadas con la naturaleza de las actividades, tradicionalmente de análisis y observación, y la necesidad de insertar actividades de producción, no tanto como actividades finales para demostrar lo aprendido, sino más bien como ejercicios que permitirán ir aprendiendo durante el proceso de creación. También se abordará la posibilidad de la integración lingüística y literaria en algunas de las actividades, así como de la inclusión de la reflexión metalingüística en la tarea del estudiante, como modo de objetivar los mecanismos lingüísticos estudiados y empleados en el proceso de aprendizaje del quehacer poético.

1.2. Enfoque constructivista

La concepción constructivista del aprendizaje tiene como base la idea de que el objetivo de la educación impartida en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno dentro del contexto social y cultural en el que se desenvuelve. Para que el aprendizaje sea efectivo, el alumno deberá verse implicado en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en este una actividad mental constructiva (Díaz Barriga y Hernández Rojas: 1999: 16).

El enfoque constructivista en el proceso de aprendizaje otorga mayor importancia “al proceso de aprender, a las actitudes y al cómo el alumnado construye sus conocimientos, que a la mera acumulación de conceptos” (Guerrero, 2009, 1). Las teorías de Piaget marcan el punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como "un proceso de construcción interno, activo e individual" (Tünnermann, 2011: 24). Este papel activo del aprendizaje se basa en características como la importancia de los conocimientos previos, creencias y motivaciones de los alumnos (lo que subraya la importancia de las fases diagnósticas del aprendizaje), la construcción de las llamadas redes de significado, es decir, la relación entre los conocimientos que favorecen la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de la memoria, la capacidad de construir significados mediante la reestructuración de los conocimientos previos y aquellos que se van adquiriendo a lo largo del proceso de aprendizaje, y el autoaprendizaje derivado de la

propia construcción de significado de los contenidos procesados durante el aprendizaje (Santiuste, 2009: 19).

Este complejo proceso, tendente al autoaprendizaje, implica una nueva manera de actuar por parte del profesorado, quien debe constituirse como guía que marcará las pautas sobre qué enseñar y cómo enseñar, qué evaluar y cómo evaluar. Desde este punto de vista, el profesor que adopta un modelo pedagógico constructivista, desde los postulados teóricos de este enfoque, sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, respeta y promueve sus intereses, así como la actividad del alumnado y su responsabilidad en dicho proceso. Además, este tipo de profesor fomenta el aprendizaje grupal, compartido, el trabajo cooperativo, por creer que son más eficaces en los fines de calidad de los resultados del aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, las actividades presentadas guiarán, con ayuda del profesor, los pasos a seguir con el objetivo último de la elaboración de un texto poético, según los aspectos que cabe tener en cuenta (marcados previamente en los contenidos especificados en la programación de dichas actividades), dejarán un margen de libertad en el tema, y marcarán pautas facilitadoras en el resto de aspectos según los objetivos planteados. Así, dichas actividades pretenden seguir algunos de los principios pedagógicos y metodológicos fundamentales en la didáctica constructivista; por ello, se han llevado a cabo algunas estrategias:

- Se ha pretendido seguir un proceso compositivo del texto partiendo de actividades previas e intermedias de carácter diagnóstico y preparatorio, que tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado, y cuyo objetivo es la realización de la actividad o actividades finales, de producción. La estrategia de intervención educativa que debe seguir el profesor en este caso es, pues, la de diagnosticar primero el nivel de desarrollo cognitivo del alumnado, para después proponer actividades apropiadas (Villar y Pastor, 2003: 303).
- El aprendizaje de la composición se guiará mediante actividades de diversa índole que primero ofrecerán cierta libertad creadora al estudiante, después invitarán a la coherencia textual por asociación de términos con las estructuras lingüísticas ofrecidas (actividades de rellenar huecos, por ejemplo) para por último facilitar la corrección de dichas actividades.
- Se emplearán diferentes textos poéticos, de variadas características.

- Las actividades pretenderán ofrecer cierta libertad compositiva (manteniendo siempre la coherencia, por supuesto) para tratar de aproximarse a la experiencia de los alumnos.
- Los modelos de escritura ofrecidos pretenden ser asequibles al nivel y edad de los estudiantes.
- Se pretende combinar, para un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, la interpretación (la lectura) y la producción (la escritura).

De esta manera, la secuencia didáctica que presentamos aspira a una organización de la clase, no solo para que los alumnos escuchen y aprendan los contenidos teóricos que se les ofrece, sino también, y sobre todo, para que los alumnos puedan aportar su propia parcela de conocimiento mediante el trabajo creativo, constructivo y cooperativo. Así, parte de la evaluación del trabajo elaborado en clase, en este caso, no se limita a la evaluación de los contenidos adquiridos por los alumnos, sino que también se analiza la eficacia o éxito de las actividades propuestas, sus cualidades motivadoras, su facilitación del trabajo en grupo, su adecuación a los objetivos y contenidos previos, etc.

1.3. Enfoque comunicativo

La educación lingüística desde un enfoque comunicativo pone el acento, no tanto en la adquisición del saber lingüístico, sino fundamentalmente en la importancia de abordar la enseñanza de lenguas desde la consolidación del aprendizaje comunicativo del estudiante, desarrollando las capacidades y actitudes que posibiliten un intercambio comunicativo efectivo en los diversos contextos de la comunicación humana. Bajo esta premisa, la escuela "además de ser un espacio de aprendizaje es para los chicos y chicas un espacio donde se expresan, donde debaten y contrastan opiniones, puntos de vista, donde se crean y resuelven conflictos, se organizan actividades; en fin, un espacio donde la lengua se utiliza para la interrelación social" (Camps, 1988: 44). Por una parte, desde el enfoque comunicativo, el aula constituye un espacio para la comunicación, que se facilitará mediante el uso de tareas: "en un intento por convertir el aula en el escenario de procesos comunicativos reales, se propone la realización de las tareas (actividades significativas que tiene como resultado un determinado producto) como el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Luzón *et al.*, 1999: 43).

Por otra parte, se pone énfasis en el carácter funcional de la lengua. Por ello tiene sentido que tanto los contenidos del aprendizaje lingüístico y literario como las tareas del aula y las metodologías docentes se enfoquen hacia el aprendizaje del uso lingüístico y discursivo de los alumnos para la mejora de sus habilidades comunicativas y sociales en situaciones y contextos variados, mejora que abarca las destrezas orales y escritas por igual, y que a efectos prácticos se realizan en la comprensión y expresión oral y escrita. Ello favorece ver la lengua desde el aula como un conjunto de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales: "La función de la escuela es, pues, desarrollar esas habilidades atendiendo, entre otras cosas, a los usos y funciones de la lengua, sin abandonar sus aspectos formales" (Maqueo, 2005:172). De este modo, desde una perspectiva comunicativa y funcional, en el aula se deberán facilitar aquellos conceptos, principios y procedimientos necesarios para reflexionar sobre el uso de la lengua en situaciones y contextos diversos.

Maqueo (2005: 173) menciona algunos puntos necesarios para que se cumplan las propuestas del enfoque comunicativo, que recoge la presente secuencia didáctica:

- a) Tomar en cuenta los "grados de eficacia" y los conocimientos sobre la lengua con los que el alumno ya cuenta (a través, en este caso, de una evaluación diagnóstica).
- b) Fomentar el respeto a las diversas formas de hablar de los alumnos (regionales y sociales).
- c) Considerar la comunicación eficaz como el objetivo principal del curso. Para lograrla son indispensables el conocimiento y la aplicación de las reglas gramaticales y ortográficas de nuestro idioma.
- d) Tomar en cuenta que el trabajo con la lengua no es exclusivo de la clase de español.
- e) Reconocer que el trabajo colectivo y el intercambio y confrontación de ideas entre los alumnos son muy útiles para adquirir y ampliar estrategias que permitan el uso funcional de la lengua (lectura y escritura).
- f) Favorecer el trabajo en equipo frente al individual, dado que propicia situaciones dinámicas de participación de los alumnos.

g) No limitar el acercamiento a la literatura a la lectura obligada de ciertos textos o a la historia de la literatura. Tratar de que el alumno aprenda a disfrutar y comprender el texto literario.

Si retomamos la idea del punto c) sobre la importancia del conocimiento y uso de las reglas gramaticales de lengua, cabe decir que la adquisición de una conciencia del sistema gramatical de una lengua será, pues, una herramienta más de las tantas que deberá ofrecerse en el aula, y que será útil, por ejemplo, en tareas de facilitación de la comprensión de un texto. Para hacer un uso competente de la lengua en los diversos contextos comunicativos no es suficiente, como es sabido, estudiar las reglas gramaticales, sino que hay que poner estas mismas al servicio de un fin más amplio y funcional. Además, la lingüística del texto lleva el análisis de la lengua a unidades mayores que la palabra o la frase (Ruiz Pérez, Apraiz y Pérez Gómez, 2011: 53). Por ello se ha puesto un mayor énfasis en el texto como unidad básica de comunicación, así como en la elaboración de propuestas didácticas organizadas en torno a los usos de la oralidad, la lectura y la escritura.

Un ejemplo de este tipo de enfoque comunicativo, especialmente en el marco de la enseñanza de segundas lenguas, es el conocido *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002), que habla de las competencias generales del ser humano: los conocimientos, las destrezas, la competencia existencial y la capacidad de aprender, y en definitiva de todo lo relativo al saber, al saber hacer y al saber ser:

La competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Las *competencias lingüísticas* incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema [...] Las *competencias sociolingüísticas* se refieren a las condiciones socioculturales de uso de la lengua [...] (y afectan) a toda la comunidad lingüística entre representantes de las distintas culturas [...]. Las *competencias pragmáticas* tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto [...] (Consejo de Europa, 2002: 13-14).

Por su parte, el currículo lingüístico de Lengua castellana y Literatura en España de la Ley Orgánica de Educación incluido en la LOMCE, que ya ha sido puesto en marcha este año en el 1º curso de Secundaria, adopta dicha concepción funcional del aprendizaje lingüístico, donde se entiende la competencia en *comunicación lingüística*

como el conjunto de habilidades, conocimientos y experiencias que las personas han de saber utilizar para actuar de manera adecuada y eficaz en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana: "el enfoque comunicativo centrado en el uso de la lengua se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares" (Decreto 1105/2014, núm. 3, Sec. I).

Para terminar, según los postulados básicos del enfoque, no solo se trata, pues, de aprender a construir enunciados gramaticalmente correctos, sino de saber utilizarlos en contextos concretos, así como de saber evaluar si esos enunciados son o no pertinentes o apropiados en cada situación. El objetivo del planteamiento de una secuencia didáctica de estas características pretende, así, prevenir la inercia de una tendencia tradicionalista basada en un aprendizaje de la lengua eminentemente gramaticalista y descontextualizado, y fomentar, por contra, el uso correcto, coherente, adecuado y eficaz del lenguaje, sí, pero al servicio de una intención comunicativa y, en nuestro caso, literaria, y además para fomentar una conciencia crítica que sirva al estudiante para dar al texto poético la importancia que merece, y dotarlo de un verdadero estatus de conocimiento: un poema no es solo un objeto de valor artístico, sino un importante instrumento cognitivo, emotivo y social que además está vivo, y que es susceptible no solo de ser interpretado sino de ser producido.

1.4. Didáctica de la Literatura

1.4.1. Introducción

Lejos del encorsetamiento al que muchas veces se ve sometida en la escuela, la poesía en el aula debería facilitar sobre todo el acceso al sentimiento y la apropiación de la realidad mediante una vía eminentemente intuitiva. El poema es conocimiento y comunicación. La poesía adquiere valor en las emociones que expresa y que suscita, por eso es susceptible de ser interpretada de múltiples maneras, por lo que carece de utilidad plantearse la imposición de una lectura única o una interpretación exclusiva, ni por parte del docente, ni de la crítica ni del libro de texto. El poema es la expresión artística de la belleza por medio de la palabra, en especial aquella que está sujeta a la medida y cadencia del verso. Nada en esta definición sugiere tratar un poema como un objeto de

análisis indiscriminado sobre su forma y temas. Tal vez sería interesante plantearse el trabajo del poema en el aula (al menos en el primer ciclo de la ESO) como un juego combinatorio con el que los alumnos puedan descubrir la multiplicidad de significados que las palabras encierran tras sus combinaciones mediante el uso de recursos estilísticos y formales. Es tarea del profesor ayudar a que el alumnado descubra el sentido del poema, ajustándose a la complejidad del texto, sin que ello signifique llegar a su comprensión total, sino más bien que el alumno consiga un placer estético o intelectual, a la vez que pueda asimilar algunos mecanismos automatizadores del lenguaje poético.

Para ello, es conveniente que el docente facilite el acceso al texto a partir de la lectura y la producción mediante una serie de estrategias de aprendizaje desarrolladas en el poema como, según comenta Moisés Ruano, la memoria significativa, el vocabulario -descubrimiento de la palabra poética-, las estructuras gramaticales, los juegos de palabras, etc. (Ruano: 2010, 199). Todo ello sin embargo (y ahí está la clave) mediante la interacción del alumno con el poema como forma de implicación a partir de juegos que ofrezcan al estudiante nuevos puntos de vista sobre el texto poético y la literatura en general. Con ejercicios de recreación, por ejemplo, el alumno tiene al menos la posibilidad de hacer suyo el poema, de acercarlo o adaptarlo a su experiencia y de relacionarlo con ella. En esta serie de dinámicas consistirá la primera parte de las actividades. Por otro lado, las actividades integradoras de otras vías de aprendizaje fomentan la visión del trabajo de los textos líricos como algo transversal, no estanco, que permita apreciar la versatilidad del lenguaje, su capacidad creadora o transformadora.

Las tareas didácticas no tratan de hacer un mero uso instrumental del poema como pretexto para estudiar sintaxis, sino de facilitar a los alumnos, tal y como comentan Rodríguez y Zayas, "la construcción del sentido de los textos mediante actividades de observación y de manipulación de la forma lingüística" (Rodríguez y Zayas: 2006, 72). En las actividades propuestas se escuchan los poemas mediante la lectura en voz alta de los mismos, que permitan dar cuenta de la musicalidad de los textos, y se llevan a cabo lecturas individuales y más reflexivas en silencio, con el fin de interpretar los contenidos desde varios planos textuales. Asimismo, se incluyen actividades de producción, necesarias en estos casos para fomentar la actividad creadora y a la vez poner en práctica múltiples recursos que los alumnos habrán aprendido

previamente, y que tendrán que ver con la métrica, la versificación, el léxico, las colocaciones, las figuras literarias (trabajaremos el paralelismo como figura de naturaleza sintáctica y en la metáfora y la comparación como figuras de naturaleza semántica), etc.

Se trata aquí, en definitiva, de poner en práctica una lectura activa y creadora que no se limite al mero análisis y observación del texto, y que además de la comprensión lectora y la interpretación del poema a partir de sus diversas posibilidades creativas y referenciales, el alumno pueda jugar con el lenguaje para crear algo nuevo y apreciar así la versatilidad de la poesía.

1.4.2. Crear escritores competentes. La práctica de la escritura

El currículo de Secundaria marca las directrices sobre el modo de concebir la expresión escrita. Si hacemos un repaso a lo largo de los diversos bloques, podemos leer indicaciones como la siguiente: "la materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, sociolingüística y literaria [...] Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro" (Decreto 1105/2014, núm. 3, Sec. I). Otra afirmación relevante es la siguiente:

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo [...] Con el bloque de Comunicación escrita: leer y escribir, se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo [...] para progresar en el dominio de las técnicas de escritura es necesario adquirir los mecanismos que permiten diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada contexto (familiar, académico, administrativo, social y profesional" (Ibíd.).

El objetivo expresado en el currículo es claro. Ahora cabe preguntarse cómo conseguir dicho objetivo. Además, es evidente el protagonismo del texto como unidad básica sobre la que giran conceptos relacionados con la tipología, los ámbitos de uso, los géneros textuales o las propiedades textuales de la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección... Curiosamente, el bloque Educación literaria asume

exclusivamente el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes, sin abordar la necesidad de desarrollar una competencia escrita. El fomento y práctica de la escritura llamada creativa no entra dentro de los programas de los departamentos didácticos de Lengua y Literatura, o al menos, la producción escrita de un texto poético, por ejemplo, no es considerada tan relevante como la escritura de textos pertenecientes a otros géneros textuales. Sin embargo cabe tener en cuenta este tipo de prácticas, sobre todo si queremos crear ciudadanos no solo capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida (como especifica el currículo) sino sobre todo ciudadanos capaces de comprender mejor al ser humano, el mundo que les rodea y en última instancia a sí mismos como forma de enriquecer su existencia. Por ello se ha considerado la literatura como una forma de comunicación social, con cualidades aptas para la formación estética, cognitiva, afectiva y lingüística del individuo, y con un valor epistemológico en tanto que abre las puertas a la interpretación de la realidad y permite dar forma cultural a la experiencia (Margallo, 2011: 173).

Hay que recordar, no obstante, que no basta con escribir para aprender cómo escribir. Es fundamental ofrecer las herramientas pertinentes para hacer que los estudiantes sean competentes. Por ello, se hace necesario que el alumno aprenda a desarrollar una serie de competencias y estrategias que le permitan aprender a expresarse también de manera artística. Escribir, y hacerlo bien, está al alcance de todos y además es valioso, pues sirve para enriquecer las capacidades expresivas individuales que permiten el uso de la lengua en diversos y mayores contextos comunicativos. Para ello, el alumnado necesita saber cómo funcionan los textos fundamentales de la cultura escrita a la que pertenece.

Si el objetivo del sistema educativo es hacer escritores competentes, se hace necesario el uso de estrategias para desarrollar la expresión escrita a través de textos que a su vez definan un modelo o tendencia cuyo punto de partida es nuestra propia cultura. El fin de la práctica de la escritura en el aula debe ser convertir la producción textual progresivamente en un ejercicio personal, libre y autónomo (Moreno, 2014: 105). Con todo, las vías de adquisición de las destrezas escritas no se conseguirán mediante el estudio de una teoría que las describa, sino de insistir en las prácticas de escritura donde los alumnos tengan que producir textos según el control de unas reglas determinadas basadas en diversos mecanismos de coherencia y cohesión. Es importante conocer los

mecanismos estructurales de un texto poético, pero más importante es todavía que los estudiantes escriban un texto poético partiendo de situaciones reales o simuladas, o necesidades expresivas variadas, interiorizando con la práctica de la escritura los elementos formales que hacen que ese texto adquiera las cualidades estéticas características de un texto poético.

También resulta relevante que los estudiantes desarrollen un cierto placer en lo que estudian. Y además, deben ver que esa serie de normas estructurales que deberán poner en práctica le servirán para facilitar su trabajo a la hora de escribir, y no al contrario. Deben ver, así, que la tipología textual y los aspectos formales no son una forma de poner diques al acto creativo, sino que son, por contra, una manera de potenciar los efectos expresivos y comunicativos del mismo. En todo caso creemos que, ya puestos a enseñar reglas y contenidos en materia de poesía, lo mejor es que los estudiantes aprendan esos contenidos y esas reglas poniéndolas en práctica mediante la propia escritura de un poema, pues si son dueños de lo que hacen lograrán tal vez comprender mejor lo que los demás (los otros escritores, aquellos que figuran en los libros) hacen.

1.4.3. Modelo y método para el desarrollo de la competencia escrita

Tradicionalmente, la orientación en la enseñanza de la escritura se fundamentaba en la imitación de modelos literarios canónicos, en el mejor de los casos, porque la expresión escrita se ha limitado al aprendizaje sistemático de la gramática y del vocabulario, la ortografía, etc., aprendizaje siempre o casi siempre destinado, por otra parte, a la producción de textos lingüísticos de carácter expositivo o descriptivo, y muy pocas veces creativo o literario. En oposición a esta orientación centrada en los conocimientos de tipo analítico sobre el texto literario, nace una tendencia renovadora que reivindica la necesidad de que los estudiantes encuentren en la escritura una herramienta útil para expresar sus propias ideas o sentimientos de manera creativa. Esto justificaría el modelo crítico de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura, fundamentado en el uso funcional de la lengua, que solo puede llevarse a cabo mediante una perspectiva que conjugue la teoría y la práctica.

Con todo, la enseñanza de la expresión escrita debe ir más allá de la creación de un entorno favorable al desarrollo mediante actividades de lectura y escritura que

permitan aprender a escribir mediante la repetición y la imitación de modelos. La carencia de habilidades lingüísticas en el dominio de la lengua escrita que muestra la mayoría de los alumnos en todos los ciclos de su proceso formativo demuestra que las horas destinadas al trabajo de esta destreza en el aula, o no son suficientes, o no se cumplen o no se ven complementadas con los métodos correctos. Para que los métodos aplicados en el aula funcionen, cabe tener en cuenta una serie de líneas que permitan fundamentar la enseñanza desde nuevos puntos de vista. Hay que tomar en consideración, por ejemplo, que el proceso de composición escrita es complejo e implica una serie de procesos y operaciones interrelacionados entre sí a distintos niveles, algo que podría acarrear excesiva dificultad si no utilizáramos algunas estrategias, como elaborar planes explícitos, tener automatizados algunos de los saberes procedimentales implicados, centrarse en la solución de un problema y aplazar los otros que se presenten hasta el momento de una revisión posterior, etc. (Camps, 1992).

Otro factor a tener en cuenta es que escribir literatura es una actividad social: basta acceder, por ejemplo, a la sección de comentarios de cualquier blog literario para evidenciarlo. La creatividad verbal no se circunscribe al registro literario, sino que abarca multitud de ámbitos del conocimiento humano. Recursos como la metáfora, tal y como indican Lakoff y Johnson (1980, citado en Cortés de los Ríos: 74), no son fenómenos exclusivos del lenguaje literario, sino que su presencia es perceptible en todo tipo de textos y desempeñan un papel importante en el proceso de comunicación (Cortés de los Ríos, 2000: 74).

Como práctica discursiva, el lenguaje escrito posee un contexto específico en el que intervienen tanto el escritor como los lectores. Existe una amplia bibliografía sobre la escritura como actividad social; Vigotsky ya puso de relieve el origen social del pensamiento verbal. Bajtín, por su parte, resaltó el carácter social de la escritura al considerar el discurso como la representación de distintas voces o perspectivas ideológicas (Camps, 1992). Por limitaciones de extensión, no profundizaremos en ello; baste sencillamente señalar que el aula puede y debe ofrecer diversas situaciones de escritura que permitan a los estudiantes proyectar lectores modelos de sus propias producciones, sus funciones y las intenciones comunicativas de los textos, situaciones éstas que deben ser propiciadas y guiadas por el docente.

Por otra parte, se precisa destacar la necesidad de objetivar una serie de conocimientos procedimentales y conceptuales, así como la exigencia de un control consciente durante la fase formativa a la hora de llevar a cabo prácticas de escritura, que permita posteriormente llegar a automatizar ciertas estrategias. El uso de ítems que guíen la producción de los alumnos es necesario, pues evitará la producción automática o inconsciente del texto. Es por ello que en las actividades que se presentan en esta unidad didáctica se introducen cambios en la estructura, manipulaciones, transformaciones y otros procedimientos que hagan al alumno consciente de los conocimientos explícitos, gramaticales, textuales, discursivos, etc., que están aprendiendo o que ya poseen.

Cabe, en definitiva, tener en cuenta la variedad de interacciones promovidas en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, y que podrían resolverse mediante prácticas textuales en las que el docente trabaje la escritura ofreciendo al alumno, por un lado, los contenidos de la competencia comunicativa y discursiva, y por el otro los contenidos del aprendizaje específicos del escritor.

En el caso de la presente secuencia didáctica, se pretende plantear por un lado el ejercicio de la lectura y la escritura como algo casi indisociable en la concepción global del aprendizaje de la lengua, y por el otro, en el caso de la integración lingüística y literaria (segunda parte de esta secuencia didáctica), se quiere hacer ver al alumno que los saberes lingüísticos y literarios están íntimamente relacionados, y no constituyen dos compartimentos estancos del saber lingüístico. Además, se busca que el estudiante se sienta amparado o guiado por una serie de herramientas que le permitirán enfrentarse al acto creativo de producción textual. Dichas herramientas guía no sirven, por tanto, para limitar las capacidades creadoras del alumno, sino por el contrario se aspira a que sean potenciadoras de esa creatividad mediante los modelos y su análisis. Enseñar a utilizar, en resumidas cuentas, la palabra como instrumento de comunicación pero también como instrumento de experimentación y juego, indagando en los mecanismos del lenguaje y del metalenguaje que permitan el uso creativo o poético de la lengua. Ese es tal vez ese tipo de aprendizaje heurístico, cuyo funcionamiento está basado en la creatividad del alumnado, el camino para que el alumno sea más consciente de la importancia del lenguaje como elemento vertebrador de su pensamiento y como integrante clave de su proceso de autorrealización personal (López Valero y Encabo Fernández, 1999: 106).

1.4.4. Integración lingüística y literaria

Si la enseñanza de la literatura es clave para dotar a los alumnos de una formación humana basada en cualidades de carácter estético, cognitivo, afectivo, lingüístico, etc., también sirve, frente a la enseñanza tradicional de la lengua, para que el estudiante ponga atención en el significado y el establecimiento de sentidos interpersonales, más que en la forma, además de fomentar el aprendizaje subconsciente y la competencia comunicativa (Santos Menezes, 2010). El trabajo con textos literarios ofrece la oportunidad de plantear diversas problemáticas sobre su naturaleza, e invita a reflexionar sobre los diversos mecanismos que lo automatizan, entre ellos ciertos recursos lingüísticos que contribuyen a un efectivo proceso de interpretación y construcción de significados en el plano discursivo mediante el trabajo de los aspectos estructurales y semánticos del lenguaje, enmarcados a fin de cuentas en un ambiente comunicativo centrado tanto en lo que se dice como en cómo se dice algo.

Las tareas literarias encierran pues un potencial lingüístico que es necesario explotar, ya que a través de ellas podemos hacer uso de las formas lingüísticas en función del significado. No en vano el enfoque comunicativo ha pasado a considerar el texto como centro o unidad básica de la actividad lingüística en el aula. En el caso de las actividades con textos poéticos, por ejemplo, la relación entre la forma y los efectos comunicativos que estos presentan constata la evidencia de la necesidad de conocer los recursos lingüísticos empleados en la interpretación y creación de los significados subyacentes en los contenidos. En otras palabras, el conocimiento de la forma permite la potenciación y coherencia de los significados que entraña el texto poético.

Por otra parte, la familiarización con algunos de los mecanismos de acceso y posibilitadores de este tipo de textos permite al estudiante conocer uno más de la multiplicidad de discursos posibles en la diversidad de ámbitos humanos, algo que los ejercerá en conocer qué formas son las adecuadas en cada situación comunicativa.

Por todo ello, la integración lingüística y literaria tiene sentido. No se trata, como se ha dicho y se recordará a lo largo de este trabajo, de utilizar como excusa los textos literarios para hacer gramática, o a la inversa, sino de poner en evidencia la interrelación entre ambas:

"Aprender a identificar ciertos artificios literarios y a darles sentido [...] requiere la reflexión sobre las formas lingüísticas que intervienen en estas convenciones, por lo que las actividades de reflexión gramatical en relación con los textos literarios deberían ser

un componente imprescindible del aprendizaje de la literatura" (Zayas y Rodríguez Gonzalo, 2006: 63).

1.4.5. La práctica reflexiva

El objetivo último del aprendizaje de la lengua es, como sabemos, la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas que nos permitan una óptima interacción con nuestro entorno. Es por eso que el aprendizaje de una lengua va más allá del aprendizaje de la gramática, que se empleará de manera auxiliar para mejorar la experiencia lectora, escritora, de habla y de escucha. Por otro lado, el aprendizaje de los contenidos gramaticales desde la perspectiva del uso, cambia sin duda la concepción y configuración de las actividades destinadas al aprendizaje de la lengua. En este sentido, es importante no limitar las posibilidades del diseño de actividades de carácter lingüístico al análisis de sus formas gramaticales, sino que se precisa de una práctica reflexiva de estas formas, pues es lógico que si el fin de los contenidos lingüísticos aportados en clase es el de comprender textos orales y escritos, y ser asimismo capaz de producirlos, hay que centrarse en evidenciar cuáles son los mecanismos lingüísticos que facilitan dicha actividad.

Las actividades de reflexión gramatical propuestas no tienen que ser necesariamente aquellas en las que se pregunta sobre la definición de conceptos gramaticales aislados, pues esto llevaría a no tener en cuenta la relación entre las formas o conceptos lingüísticos y el significado de los enunciados del texto en el contexto de la actividad planteada, es decir, que la reflexión gramatical debe hacerse en el contexto de las actividades de comprensión y producción textual. Tampoco es necesario que se trate de actividades en las que se pida una reflexión objetivada sobre dichos contenidos. Según nuestra opinión, el empleo de actividades de manipulación donde se realicen operaciones en las que el alumno tenga que activar los conocimientos lingüísticos entraña por sí misma una práctica reflexiva. Así, por ejemplo, cuando un alumno se enfrenta a un texto de completar huecos según la categoría o función gramatical de las palabras que ha de manipular, está empleando procedimientos de cohesión que se llevan a cabo mediante una previa reflexión.

El tipo de reflexión gramatical que se pretende en esta unidad didáctica, basado en los principios de la llamada gramática pedagógica, es aquella que supere el mero análisis de formas lingüísticas. Es por ello que optamos por el diseño de actividades que consisten en la manipulación, reelaboración, composición y revisión reflexiva de textos,

así como de producción de enunciados aplicando reglas gramaticales implícitas o explícitas, tal y como propone Felipe Zayas en varios de sus trabajos (Zayas, 2011: 101). De esta manera, las formas lingüísticas se trabajarían según su función en el discurso, insertándolas en una dimensión semántica y pragmática de la lengua, contemplando además la diversidad de tipos y géneros textuales. En este contexto de aprendizaje es cuando la reflexión gramatical y la integración lingüística y literaria tienen sentido.

2. Contextualización

2.1. Contextualización del centro

Tal y como se especifica en el Proyecto Educativo de Centro, el Instituto de Educación Secundaria Matilde Salvador de Castellón es un centro de ESO, Bachillerato LOGSE en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y la Salud y Humanidades, además de incluir la enseñanza de Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior en las familias Sanitaria y Edificación y Obra Civil.

El alumnado de secundaria que accede al centro es sobre todo aquel que previamente ha estado adscrito al entorno del CEIP Isidoro Andrés. Según el testimonio de diversos profesores, el alumnado nuevo de secundaria tiene frecuentemente dificultades de adaptación a los programas y dinámicas pedagógicas del instituto, entre otras cosas por la falta de coordinación y acuerdo en la actualidad entre los miembros directivos y docentes de ambos centros. Por apuntar una concreción en el área de Lengua y Literatura, se ha podido observar, sobre todo en los cursos de primer ciclo, que un alto número de estudiantes desconoce y no cuenta con los estándares mínimos en los contenidos previstos para la consecución de los objetivos que, según el currículum, el primer ciclo de la ESO debe cumplir, especialmente en materia de comprensión y expresión oral y escrita.

En cuanto a los principios pedagógicos, el IES Matilde Salvador asume su responsabilidad sobre diferentes aspectos: por un lado, en lo referente al estilo de educación, pretende garantizar la igualdad entre sexos, así como el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todo tipo de culturas. De hecho, el centro posee por lo general un ambiente relajado y moderado, sin especial conflictividad. Otro reto es la

adquisición de una formación personalizada que propicie una educación integral de conocimientos, habilidades y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos, ya sean familiar, social o profesional. Este punto encuentra en la práctica ciertas dificultades, sobre todo si contamos con limitaciones como por ejemplo la cantidad de alumnos con los que cuenta cada grupo, cuya ratio profesor/alumno se sitúa aproximadamente en 1/35. Ello afecta también al compromiso de velar por la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y la realización de medidas o actividades que favorezcan su formación íntegra. Además, uno de los puntos que pretenden ser esenciales en los objetivos del centro con respecto al ámbito metodológico, que es potenciar el trabajo en equipo para conseguir una actitud solidaria y cooperativa, se ve dificultada por diversos factores, entre ellos la ya mencionada ratio de alumnos, excesiva para la gestión del trabajo en grupo en el aula (hablamos, por ejemplo, de la falta de tiempo y medios para dotar a los alumnos de una asistencia personalizada, del excesivo ruido que estas dinámicas provocan, etc.).

La línea metodológica consiste en las directrices comunes de un centro de enseñanza pública, promoviendo un aprendizaje participativo a base del desarrollo de un sentido crítico y de la capacidad de discusión y de decisión adoptando una actitud participativa y tolerante, dentro de la diversidad de ritmos evolutivos y de capacidades intelectuales, dando importancia tanto a la formación humana como a la adquisición de técnicas y contenidos básicos. Se pretende así estimular y evidenciar la relación entre la teoría y la práctica, así como la conexión entre el mundo educativo y el mundo del trabajo. También se quiere promover el uso de nuevas tecnologías y de medios de comunicación de masas con fines pedagógicos. Sin embargo, hasta la fecha el centro no dispone de unos medios suficientes como para abastecer al alumnado de los medios digitales necesarios para poder desarrollar las destrezas necesarias en este ámbito. El centro dispone, naturalmente, de un aula de informática que se usa con frecuencia, pero que solo permite abastecer a un grupo por turno. El aula, además, dispone de ordenadores ya antiguos, y de una sola pizarra digital. Y aunque las aulas disponen de conexión inalámbrica a internet, y cada departamento posee uno o dos ordenadores portátiles, la débil conexión dificulta su uso en el aula, sobre todo en la tercera planta, lo que hace casi imposible trabajar en línea.

Por último, las lenguas básicas de aprendizaje son, naturalmente, las dos lenguas oficiales en el territorio valenciano, es decir, el castellano y el valenciano o

catalán. Estas lenguas pueden, dentro del ámbito del centro, ser empleadas en condiciones de normalidad, tanto como lenguas objeto e instrumento de aprendizaje como en el uso administrativo y cotidiano. No obstante, es voluntad del IES Matilde Salvador promover y potenciar la lengua valenciana, por lo cual el centro adopta y hace suyo el modelo lingüístico de la enseñanza en valenciano en una de sus líneas de la ESO.

2.2. Contextualización del grupo

El grupo en que se ha implementado la siguiente secuencia didáctica, desarrollada durante el último trimestre del curso en el IES Matilde Salvador, es 1º de la ESO A. La asignatura en la que se ha implementado ha sido Lengua castellana y Literatura, materia troncal de la que se impartían tres sesiones semanales, de las cuales han sido empleadas seis sesiones, es decir, dos semanas. Asimismo, los contenidos y objetivos de la presente unidad didáctica se adaptan, como veremos, a los contenidos y objetivos curriculares del 1º curso de la ESO, que giran alrededor del texto lírico.

Pese a haber dos grupos de 1º de ESO, A y C, el motivo por el que se ha elegido trabajar solo con uno de ellos ha sido porque la profesora ha decidido, por exigencias de priorización según el nivel y el rendimiento del grupo C, suprimir en este grupo estos contenidos del programa de la asignatura. Las diferencias entre ambos grupos son significativas en cuanto a los niveles de competencias y rendimiento, por lo que me he ceñido a las directrices pautadas por mi tutora.

En cuanto al grupo A, se compone de 28 alumnos con un alto nivel de implicación por lo general, lo cual ha permitido superar las dificultades que de por sí entraña controlar una clase y mantener su atención y compromiso con el trabajo que se ha llevado a cabo. Son todo chicos españoles, con niveles de conocimiento y rendimiento similares, por lo que no ha habido ningún problema de comprensión o de conducta disruptiva. De la misma manera, ninguno de ellos necesitaba una atención a la diversidad personalizada.

Los estudiantes poseen una actitud por lo general favorable, sin presentar conductas disruptivas prolongadas, y aunque en ocasiones les cuesta, suelen respetar los turnos de palabra de los compañeros y el profesor. Intervienen siguiendo unos códigos

básicos, como levantar la mano, y no se levantan de sus sillas sin el permiso del profesor. Tienen en el aula, colgada en el tablón informativo, una lista de normas de convivencia, entre las que aparecen las anteriores reglas, así como la prohibición de usar el teléfono móvil excepto en casos autorizados por el profesor o profesora, destinados al trabajo en clase. La disposición de la clase es la común, organizada en tres columnas, cuyos pupitres están distribuidos de dos en dos. El empleo del libro de texto constituye la dinámica vertebral de las clases, aunque este se complementa con otros tipos de actividades.

En las evaluaciones precedentes, el grupo ha obtenido resultados por lo general satisfactorios, con una media de grupo que ronda el 6 en la asignatura de Lengua castellana y Literatura en las dos evaluaciones anteriores. Por ejemplo, en la segunda evaluación, el grupo obtuvo un sobresaliente, seis notables, ocho bienes, ocho suficientes y cinco suspendidos con un 4 aproximadamente, que sin embargo tendrán la posibilidad de recuperar en la convocatoria extraordinaria que se llevará a cabo tras la tercera evaluación. Con respecto a los resultados de la tercera evaluación obtenidos hasta la fecha, tenemos que en un examen parcial de lectura de una adaptación de la novela *Don Quijote de la Mancha*, el grupo ha obtenido un excelente, siete notables, dos bienes, cuatro suficientes, un no presentado y trece insuficientes, con una media de grupo de 5,1. Como dato a destacar, el alto número de suspendidos en esta parte se debe, según la tutora de práctica, no tanto a la falta de voluntad de trabajo como de hábito de lectura y práctica de comprensión lectora.

4. Programación de la secuencia didáctica

4.1. Competencias generales de la unidad didáctica contempladas en el currículo

Nuestra secuencia didáctica tiene como base la competencia comunicativa, centrada en el uso funcional de la lengua, esto es, la capacidad de saber usar la lengua para comunicarse de manera efectiva en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esta competencia se entiende, tal y como especifica la Ley 8/2013 del BOE, en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria, que articulan los procesos de comprensión y expresión oral y escrita.

Las competencias, según las disposiciones generales (capítulo 1) contenidas en el currículo (Decreto 1105/2014, núm. 3, Sec. I), son las «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos». La integración de las competencias en el currículo que debe promover el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se lleva a cabo a través de la «adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas». Según el Real Decreto 1105/2014, las competencias del currículo, en la materia que nos atañe, son: la comunicación lingüística, la competencia en conciencia y expresión cultural, aprender a aprender y las competencias sociales y cívicas.

Especial atención en esta secuencia didáctica, además de la evidente comunicación lingüística de la que hablaremos acto seguido, merecen la competencia en conciencia y expresión cultural, que implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico y una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos (a lo que contribuyen los contenidos del bloque de Educación literaria), y la competencia de aprender a aprender, pues incluye el aprendizaje como objeto de estudio, y se relaciona directamente con la reflexión sobre los procesos de adquisición del conocimiento y por tanto del aprendizaje autónomo y la capacidad crítica de los estudiantes. Las actividades que aquí se plantean tenderán, en la mayoría de los casos, a proponer esa reflexión, no

solo sobre lo aprendido, sino sobre cómo se ha aprendido, a partir del ejercicio de los procesos cognitivos que se realizan en el desarrollo del currículo, tales como el análisis, la comparación, la sistematización y la producción de la propia producción textual y la reflexión metalingüística de los mecanismos codificadores y descodificadores del discurso poético, en este caso.

De esta manera, para una adquisición eficaz de dichas competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Por ello, en la presente secuencia didáctica, teniendo como base la ya mencionada competencia comunicativa y contemplando las otras mencionadas, se hará naturalmente hincapié en el desarrollo de la competencia lingüística partiendo de la reflexión, ya que se pretende el conocimiento progresivo de la lengua por parte del estudiante, que se adquiere a partir de la percepción y familiarización con el uso de diversas formas lingüísticas para diversas funciones, así como del análisis de la producción textual propia y de la sus compañeros, que deberá evaluar y corregir. Esto debería favorecer el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, además del desarrollo de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes.

4.2. Criterios de evaluación de la unidad didáctica contemplados en el currículo

Los criterios de evaluación del currículo en el primer ciclo ESO recogidos en el Decreto 1105/2014, que tratará de contemplar esta secuencia didáctica, de manera general, son:

Comunicación oral. Escuchar y hablar (para el bloque 1 de la secuencia didáctica, específicamente en la actividad de lectura expresiva):

- a) Comprender, interpretar y valorar textos orales de carácter literario.
- b) Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y

ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).

c) Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.

Comunicación escrita. Leer y escribir:

a) Leer, comprender, interpretar y valorar textos.

b) Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones de los demás.

c) Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.

d) Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.

Conocimiento de la lengua (para el bloque 2 de la secuencia didáctica):

a) Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.

b) Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos.

c) Reconocer los diferentes cambios de significado que afectan a la palabra en el texto: concretamente, la metáfora.

d) Reconocer, usar y explicar los elementos constitutivos de la oración simple.

e) Identificar la intención comunicativa de la persona que escribe.

f) Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.

Educación literaria:

- a) Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura.
- b) Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.
- c) Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales...).
- d) 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.
- e) Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

4.3. Contenidos generales de la unidad didáctica contemplados en el currículo

En la ESO, La distribución de contenidos se aborda mediante un estudio progresivo de la literatura: «se parte de un acercamiento a los géneros literarios y se continúa planteando progresivamente una visión cronológica desde la Edad Media hasta el siglo XX, siempre a través de la selección de textos significativos. No obstante, en el ciclo del que nos ocupamos aquí (1º ciclo de la ESO, concretamente 1º curso), los contenidos no profundizan todavía en la visión historiográfica de la literatura, sino que se limitan, sobre todo, al acercamiento de los géneros literarios y al favorecimiento de la lectura a través de textos y obras que ofrezcan el conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura.

En nuestro caso, la dinámica de la presente secuencia didáctica pretende aunar parte de los contenidos del currículo del primer ciclo de la ESO, que abarcan contenidos relacionados tanto con la adquisición del conocimiento de la Literatura como de la

Lengua, planteada esta última como "el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida" (Decreto 1105/2014, núm. 3, Sec. I). Tal y como sugiere esta última definición, nuestra intención última es la integración de la Lengua y la Literatura mediante actividades que contemplen tanto contenidos relacionados con la lengua como con la literatura:

Los contenidos sobre el conocimiento de la lengua se estructuran en torno a cuatro ejes fundamentales:

1. El primer eje abarca la observación reflexiva de la palabra, su uso y sus valores significativos y expresivos dentro de un discurso, de un texto y de una oración.
2. El segundo eje se centra en las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras y los grupos de palabras dentro de un texto.
3. El tercero profundiza en las relaciones textuales que fundamentan el discurso.
4. El cuarto se centra en las variedades lingüísticas de la lengua.

Todo ello se trabaja incluyendo la reflexión metalingüística como actividad integrada dentro de la propia actividad verbal en los niveles discursivo, textual y oracional, interviniendo además en los procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita a través de fases de producción: planificación, textualización y revisión.

De esta manera, contemplaremos los contenidos siguientes:

Los contenidos sobre el conocimiento de la lengua:

- a) El reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, determinante, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección).
- b) La comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras (denotación y connotación).

- c) El conocimiento reflexivo de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras, la observación, reflexión y explicación de los cambios que afectan al significado de las palabras: causas y mecanismos (metáfora y otros).
- d) El manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre el uso de la lengua.
- e) Las relaciones gramaticales.
- f) El reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos grupos de palabras: grupo nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman en el marco de la oración simple.
- g) La explicación progresiva de la coherencia del discurso teniendo en cuenta las relaciones gramaticales y léxicas que se establecen en el interior del texto y su relación con el contexto.

Contenidos de educación literaria:

- a) La lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil 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.
- b) La introducción a la literatura a través de los textos.
- c) La aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española.
- d) La creación.
- e) La redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.
- f) La consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos

4.4. Metodología

La metodología didáctica comprende, según el currículo, "tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes" (Decreto 1105/2014, núm. 3, Sec. I). La metodología de trabajo se centra, en última instancia, en los intereses y motivaciones de los alumnos mediante la presentación de actividades que conllevan una dinámica distinta a la tradicional para el aprendizaje de la literatura. Esta dinámica tendrá como eje vertebrador el trabajo parcial de la práctica discursiva del texto poético mediante actividades de diversa tipología (observación, manipulación de aspectos lingüísticos, sistematización, producción y evaluación) que tengan como fin el desarrollo de la capacidad del estudiante de reflexionar tanto sobre el propio aprendizaje como sobre los contenidos específicos de la unidad didáctica.

Las actividades del presente trabajo están divididas en dos partes:

1. La primera parte engloba actividades de preparación, asimilación y sistematización de conceptos literarios. Son en esencia actividades centradas, no solo en el análisis y la producción, sino también en el trabajo de diversos modos de evaluación por parte del estudiante. La primera actividad se basa en una evaluación diagnóstica que establecerá el punto de partida según los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a tratar. Las dos actividades restantes en esta primera parte activarán destrezas como la lectura expresiva y creativa, así como la producción grupal de textos poéticos según la dinámica de un cadáver exquisito, teniendo en cuenta una serie de reglas de carácter lírico (métrica, rima y tipos de estrofa). Estas últimas actividades serán evaluadas a partir de la autoevaluación, pero sobre todo la coevaluación o evaluación inter pares.

2. La segunda parte consiste en la realización de actividades de integración literaria y lingüística, centradas en la manipulación y recreación de textos. A partir de alguno de los trabajos de Zayas y Rodríguez Gonzalo (2006: 63-67), con estas actividades se pretende contribuir a evitar la desvinculación que presentan muchos manuales de lengua y literatura en secundaria entre la lengua y la literatura, trabajo este (el de la integración lingüística y literaria) que supone enseñar a identificar y dar sentido a ciertos artificios literarios mediante la reflexión de las formas lingüísticas que intervienen en estas convenciones, obligando así a dirigir la mirada del lector hacia la forma del mensaje (Zayas y Rodríguez, 2006: 63). Las actividades que se presentan trabajan con figuras

retóricas de diferente naturaleza (una sintáctica como el paralelismo, y otras semánticas como la metáfora y la comparación) destinadas a la desautomatización de los usos del lenguaje, y que pretenderán fomentar en el alumno el tomar la lengua como objeto de observación y como referente de su discurso. Estas actividades, como hemos dicho, en lugar de centrarse en la identificación, la comparación, el análisis y la observación de las formas lingüísticas, se basarán en los procedimientos de manipulación y recreación de textos.

4.5. Temporalización

La tarea didáctica implementada, consistente, como se ha dicho, en la Primera parte de la presente secuencia, se imparte a lo largo de 6 sesiones de 50 minutos cada una, correspondientes a las dos últimas semanas del segundo período de prácticas (primeras semanas de mayo). Todas las tareas se hicieron en el aula. En ningún momento se destinó parte del trabajo como tarea extraescolar.

En la siguiente tabla se muestra detalladamente la planificación de las sesiones:

Sesión	Tiempo	Planificación y contenido	Aula
Primera 3 de mayo Grupo 1º A	50 minutos	- Toma de contacto y familiarización con el grupo. - Explicación del contenido general de la unidad previsto para las siguientes dos semanas. - Introducción a los contenidos que van a trabajarse, realización de pequeñas actividades de carácter tradicional contenidas en el libro de texto, usadas de modo diagnóstico.	Convencional
Segunda 4 de mayo Grupo 1º A	50 minutos	- Realización de la Sesión 1 de la Actividad 1 de lectura expresiva: audición de poemas, recitación por parte del profesor, facilitación de ítems para la lectura controlada a los estudiantes y búsqueda de textos para leer.	Convencional
Tercera 6 de mayo Grupo 1º A	50 minutos	- Realización de la Sesión 2 de la Actividad 1: formación de grupos, preparación de la intervención, evaluación de las lecturas propias y	Convencional

		grupales, y selección de representantes de cada grupo para la lectura en público.	
Cuarta 10 de mayo Grupo 1º A	50 minutos	- Realización de la Sesión 1 de la Actividad 2, de producción: división de la clase en grupos de trabajo, asignación de tipos de estrofa, realización de los versos de manera grupal según las directrices especificadas en la actividad.	Convencional
Quinta 11 de mayo Grupo 1º A	50 minutos	- Realización de la Sesión 2 de la Actividad 2: formación de las estrofas según el orden preestablecido, redistribución de las estrofas, lectura en público, evaluación de las mismas por parte de los demás grupos, comentario de las correcciones y reflexión última sobre los tipos de estrofa según sus características.	Convencional
Sexta 13 de mayo Grupo 1º A	50 minutos	- Realización de la Actividad 0 como prueba individual final, según consenso con la tutora de prácticas. - Realización del cuestionario final.	Convencional

4.6. Evaluación

Entendemos la evaluación como un elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante la práctica de la secuencia didáctica presentada, se llevará a cabo un modelo de evaluación continua según los principios constructivistas, y se practicará tanto la observación directa como la recogida de datos mediante diversas pruebas orales y escritas. La unidad didáctica debe integrarse en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, teniendo siempre en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se especifican en la misma.

Los diversos métodos de evaluación que se contemplan en esta secuencia didáctica pretenden así responder a la versatilidad de los criterios de evaluación entendidos como referente para evaluar el aprendizaje del alumnado, que describen aquello que se quiere valorar, así como los objetivos que los estudiantes deben lograr, ya sea en cuanto a conocimientos como a competencias, todos ellos especificados en los estándares de aprendizaje evaluables.

Por tanto, y pese a que existe una actividad final que recoge en forma de nota numérica el rendimiento del alumnado y su progreso a lo largo de las sesiones anteriores, el tipo de evaluación que se llevará a cabo será continuo y sumativo en el sentido de que se integrarán los resultados del conjunto de actividades realizadas para obtener una nota final. Así, con estas actividades se pretende hacer tanto una observación directa del progreso del alumnado como recoger datos mediante ejercicios que trabajen aspectos de la lírica de diversa índole.

Se sistematizará la observación del alumno según su trabajo individual y grupal. De esta manera, podrá evidenciarse mejor su nivel de participación en las diversas actividades, o su capacidad para adecuarse a la finalidad comunicativa que en cada actividad se trabaje, su capacidad interpretativa de los textos así como su implicación y éxito en la producción de los mismos, su expresión oral, etc.

Esta observación continua debería permitir, a lo largo de las sesiones, una evaluación pertinente sobre la adquisición de destrezas que el alumno necesita para comunicarse. Para ello se emplearán diversos medios, como dinámicas de autoevaluación y de evaluación entre pares o coevaluación mediante rúbricas donde se especifican algunos estándares de aprendizaje evaluables. Estas rúbricas de evaluación

presentadas pretenden evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza de la propia práctica docente.

Estos tipos de evaluación se llevarán a cabo en las actividades 1 y 2 de la primera parte de la unidad didáctica, y contarán un 30% sobre la nota final de cada actividad, siendo la nota del profesor, puesta bajo los mismos criterios o ítems, de un 70% sobre la nota final de cada actividad. No obstante, la importancia concedida a las tres actividades que se llevarán a cabo, ha sido dispar. Así, la actividad 1, de lectura expresiva, contará un 20% sobre la nota final, la actividad 2 un 40% y la actividad 0, para nosotros actividad final, otro 40%, que en este caso será enteramente evaluada por el profesor. Por ejemplo, del 20% de la actividad 1 (2 puntos de la nota final), el 30% del valor de esa nota (0,6 puntos) lo dan los propios estudiantes mediante la valoración tanto del trabajo propio (autoevaluación) como del trabajo de sus compañeros (inter pares). De la misma manera, del 40% de la actividad 2 (4 puntos sobre la nota final), el 30% del valor de esa nota (1,2 puntos) lo dan los propios estudiantes.

5. Actividades

5.1. Actividades de la primera parte. Actividades de preparación, asimilación y sistematización de conceptos literarios: DIAGNÓSTICA, LECTURA EXPRESIVA, TIPOS DE ESTROFA, MÉTRICA Y RIMA

Actividad 0

Diagnóstica. De análisis y observación.

Descripción	Se trata de una actividad de tipo tradicional que establecerá el punto de partida. Servirá para comprobar los conocimientos que los alumnos tienen sobre los aspectos a trabajar, y a partir de ella se organizarán las sesiones teóricas encargadas de cubrir las carencias al respecto. El estudiante leerá el presente poema y contestará a las preguntas relacionadas con los tipos de estrofa, métrica y rima.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Detectar los conocimientos previos de los alumnos sobre la primera parte de la unidad didáctica.• Conocer los objetivos y contenidos de la primera parte de la unidad didáctica.
Contenidos	Conceptuales: <ul style="list-style-type: none">• Métrica. Cómputo silábico. Licencias métricas (la sinalefa). Última palabra de cada verso.• Rima.• Tipos de verso.• Tipos de estrofa. Procedimentales: <ul style="list-style-type: none">• Analizar un poema según los contenidos conceptuales previstos.
Competencias	<ul style="list-style-type: none">• Competencia lingüística.
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• El alumno será guiado por las preguntas planteadas a partir del poema que deberá analizarse.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Fotocopias de la actividad.
Espacio	<ul style="list-style-type: none">• Aula ordinaria.
Temporalización	<ul style="list-style-type: none">• 1 sesión de 50 minutos.
Evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none">• Se evaluarán los contenidos previos del alumnado, que servirán al profesor para adaptar la unidad a dichos conocimientos.

LECTURA EXPRESIVA

Actividad 1

De lectura expresiva. Se trata de una actividad creativa que se establecerá en los siguientes pasos:

Descripción	<p>La actividad se dividirá en dos sesiones:</p> <p>Sesión 1:</p> <p>1. Los estudiantes oirán algunos poemas cantados y recitados. El profesor podrá recitarlos, o facilitará los audios (mirar anexo 1.1). Los alumnos no dispondrán de los textos, por lo que se limitarán a escuchar y por tanto a construir mentalmente el significado del poema o la canción. El profesor tratará de recitar con expresividad, sin sonar forzado, haciendo uso de una buena entonación, mantenimiento de un dinamismo en el ritmo, naturalidad, etc. La lectura no deberá interrumpirse; si el estudiante no comprende una palabra, tratará de deducirla por el contexto o se preguntará tras la lectura. Se deberá tratar de dejar de lado (al menos momentáneamente) la faceta didáctica, para evitar relacionar la lectura con otros objetivos que no sean el mero placer estético. Esto fomenta la libertad de expresión y un ambiente relajado, sin expectativas más allá que la de pasar un buen rato escuchándonos unos a otros, construyendo de manera individual el sentido según la propia capacidad perceptiva de cada uno de los estudiantes, que los interpretarán según su propio bagaje, experiencias y en definitiva su modo particular de entender la realidad, sin interpretaciones previas ofrecidas por el profesor.</p> <p>2. Tras las lecturas iniciales, se proporcionará a los estudiantes una serie de ítems que les ayudarán tanto a preparar como a evaluar las lecturas de sus compañeros. Se les facilitarán algunas propuestas para una mejor lectura (mirar anexo 1.2).</p> <p>Sesión 2:</p> <p>3. Después, se formarán grupos de 4-5 personas, en los que cada miembro elegirá un poema (que buscará previamente) para recitar ante su grupo. En este momento, el alumno deberá preparar su intervención, comprendiendo para ello mejor el texto mediante una lectura silenciosa previa. También evaluarán las lecturas propias y las de los demás. No obstante, se les dejará leer con libertad, sin interrumpirles para corregirles, evitando así no frustrarles. Tras la evaluación de las lecturas por parte del grupo (vid. Rúbrica de evaluación 1), cada equipo seleccionará a quien considere conveniente para leer un poema ante el conjunto</p>
--------------------	--

	de la clase.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el gusto por una buena lectura en voz alta. • Conocer diversos ítems que ayudarán a la consecución de una buena recitación.
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyección de la voz hacia el auditorio. • Mantenimiento del contacto visual. • Modulación de la voz. • Velocidad de lectura adecuada. • Buena pronunciación o vocalización. • Uso correcto de las pausas entre versos y estrofas. • Expresión de énfasis y sentimientos según la lectura. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer un poema según las propuestas para una mejor lectura expresiva. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a valorar la funcionalidad de una buena lectura en voz alta en diversos contextos socioculturales. • Mostrar interés por el poema que ha elegido uno mismo como objeto de valor artístico meritorio de una correcta transmisión en público. • Valorar las actividades comunicativas que ofrece compartir lecturas de manera oral.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa. • Competencia lectora. • Competencia cultural y artística.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos serán guiados por el profesor, así como por una plantilla de ítems que les ayudará a mejorar su lectura en voz alta.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de ítems. • Rúbricas de evaluación.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Aula ordinaria.
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • 2 sesiones de 50 minutos cada una.
Evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor evaluará el progreso del alumno en la lectura expresiva, así como que haya tenido en cuenta los ítems facilitados. • Se valorará la coevaluación hecha por sus compañeros, así como la propia evaluación sobre su trabajo. • El profesor contrastará su propio criterio con el concepto que los alumnos tienen sobre su propio trabajo (vid. Rúbrica 1), y de ello extraerá una evaluación final según la importancia que desee dar a ambos tipos de evaluación.

TIPOS DE ESTROFA, MÉTRICA Y RIMA

Actividad 2

De producción: un cadáver exquisito. Se trata una vez más de una actividad creativa, donde los alumnos, en lugar de dedicarse al análisis tradicional patente en la actividad diagnóstica, esta vez emplearán los recursos aprendidos para producir sus propios textos.

Descripción	<p>La actividad se dividirá en dos sesiones:</p> <p>Sesión 1: Para la actividad se dividirá la clase en grupos de 4-5 personas. Las reglas son las siguientes:</p> <p>0. A cada grupo se le asignará una clase de estrofa diferente:</p> <ul style="list-style-type: none">Grupo 1: copla.Grupo 2: redondilla.Grupo 3: cuarteta.Grupo 4: cuarteto.Grupo 5: serventesio. <p>1. Cada alumno escribirá un verso de manera individual (vid. Anexo 3). Los versos deberán tener el número de versos adecuado según la clase de estrofa que vayan a hacer (cabe recordar, pues, las clases de estrofas, el tipo de rima, así como reglas métricas como la correcta división de sílabas [cuidado con los diptongos e hiatos], el uso de la sinalefa y la última palabra de cada verso), incluido el título del poema, que será escrito por el primer participante. Los grupos formados por 5 personas añadirán un título al poema. No es necesario que el título rime.</p> <p>2. Cada alumno escribirá su verso, lo marcará con un número según el orden de participación, y lo facilitará al siguiente participante.</p> <p>3. El orden de participación lo elegirá el profesor.</p> <p>4. El primer participante: pone un título en caso de que haya 5 miembros en el grupo, o escribe el primer verso, y se lo ofrece al resto de participantes.</p> <p>5. El segundo participante: crea un verso con las siguientes condiciones:</p>
--------------------	--

	<p>- El contenido debe guardar relación con el verso del anterior participante.</p> <p>- Debe ver si el verso ha de rimar o no con el verso del participante anterior, teniendo en cuenta la naturaleza de la estrofa, recordando las características de los tipos de estrofas (vid. Anexo 3: actividad de producción. Cadáver exquisito).</p> <p>6. El tercer participante y los siguientes harán lo mismo que el segundo.</p> <p>Sesión 2:</p> <p>7. Cuando todos hayan acabado, agruparán sus versos según el orden de participación. El poema resultante será leído después por cada grupo, que comentará además el tipo de estrofa que han usado y las características de la misma.</p> <p>8. Una vez leídos, el profesor repartirá los poemas a los diferentes grupos, y estos los tendrán que corregir, comprobando que cada estrofa cumpla con las características señaladas anteriormente. Después de la revisión, comentarán en clase las correcciones y de nuevo justificarán la clase de estrofa que es y sus características. Además, deberán comprobar que el contenido de cada verso guarde relación con la última palabra del anterior (mirar rúbrica de evaluación).</p>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el gusto por la producción de textos poéticos. • Aprender a trabajar con dinámicas de grupo. • Conocer algunos mecanismos de producción lírica siguiendo las reglas mencionadas (métrica, rima, tipos de estrofa...). • Hacerse responsable del propio proceso de aprendizaje, así como del de los demás. • Practicar el sentido crítico y analítico mediante la evaluación de la producción propia, así como el trabajo de los compañeros mediante la coevaluación.
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métrica. Cómputo silábico. Licencias métricas (la sinalefa). Última palabra de cada verso. • Rima. • Tipos de verso. • Tipos de estrofa. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir un texto poético según una serie de reglas métricas y estróficas. • Colaborar en la producción de un texto poético.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a desarrollar el sentido crítico y analítico mediante diversos métodos de evaluación. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a valorar el trabajo creativo tanto individual como en grupo. • Aprender el valor de ciertos mecanismos lingüísticos potenciadores del valor estético en el proceso creativo. • Valorar las posibilidades comunicativas y constructivas que ofrece el trabajo creativo en grupo.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa. • Competencia lingüística. • Competencia lectora. • Competencia cultural y artística.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos serán guiados por el profesor, así como por una plantilla de carácter teórico sobre las características métricas y rítmicas de los diversos tipos de estrofas, que les ayudará en el trabajo de producción escrita.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Plantillas de producción y teóricas (anexo 3: actividad de producción. Cadáver exquisito). • Rúbricas de autoevaluación y coevaluación.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Aula ordinaria.
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • 2 sesiones de 50 minutos cada una.
Evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor evaluará que cada grupo haya tenido en cuenta las directrices preestablecidas para la producción textual. • Se valorará la creatividad de cada grupo. • Se valorará la coevaluación hecha por sus compañeros, así como la propia evaluación sobre su trabajo. • El profesor contrastará su propio criterio con el concepto que los alumnos tienen sobre su propio trabajo, y de ello extraerá una evaluación final según la importancia que desee dar a ambos tipos de evaluación (vid. Rúbrica 2).

5.2. Actividades de la segunda parte. INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA Y

LITERARIA

Actividades 1 y 2

De reconstrucción. Trabajar con sustantivos y su carga semántica en contextos situacionales concretos dados por paralelismos gramaticales.

Descripción	<p>Nos aprovecharemos del empleo que hacen los poetas del paralelismo en los presentes textos, donde se repite una estructura sintáctica (que no un mismo verso) para facilitar el ejercicio, ya que la clase de palabra y su función sintáctica es la misma en todos los casos, así como su posición en el poema, aunque naturalmente la palabra cambia en función del campo asociativo de cada estrofa.</p> <p>La Actividad 2 sigue la dinámica de la Actividad 1, pero incluye la reconstrucción del poema a partir de sintagmas que expresan diversas funciones (Sujeto, Verbo y Complemento Directo). El objetivo es reconstruir un poema (Anexo 2) formado por cuatro estrofas (tres de ellas paralelísticas) teniendo en cuenta el léxico ofrecido, así como el orden en que aparecen las funciones sintácticas (sujeto y complemento directo) alrededor del verbo para evidenciar la flexibilidad en la colocación de las palabras con el fin de garantizar un ritmo dinámico y potenciar su sentido poético.</p> <p>Ambas actividades se dividirán en dos sesiones cada una, y se trabajarán de manera independiente:</p> <p>Sesión 1:</p> <p>1.1. Estas actividades pueden hacerse en grupos de 3-4 personas. El profesor leerá el poema (Anexo 1 [1 y 2] para la Actividad 1, y Anexo 2 para la Actividad 2, ambas de la segunda parte) sin las palabras que ha eliminado y pedirá a los alumnos que rellenen el hueco según las diversas pistas gramaticales y de significado que el poema les ofrece. En un primer momento, los estudiantes no dispondrán de la lista de léxico, y tendrán que imaginar ellos mismos qué palabras podrían cobrar sentido en cada uno de los casos. La presencia de los artículos, así como los campos asociativos que presentan los versos de las correspondientes estrofas según los contextos en los que se emplean determinadas palabras, deberán ser suficientes para que los estudiantes opten por una u otra palabra.</p>
--------------------	---

En la **Actividad 1**, la palabra elegida deberá ser un **sustantivo**, porque es la única que puede aparecer en ese lugar de la oración. En la **Actividad 2**, las palabras elegidas deberán presentar las funciones previamente marcadas en el texto (Sujeto, Verbo y CD). Con esto habremos conseguido también que el alumnado reconozca el principio básico de la morfología: relaciones que se establecen entre una palabra que está y otras que no están, pero que podrían ocupar su lugar. Además, este juego fomenta la lectura creadora, así como la rapidez y comprensión lectora, que favorecerá una mejor y más personal interpretación de los textos.

Sesión 2:

1.2. En segundo lugar se leerán en voz alta los poemas con las palabras elegidas por cada grupo. Tras las correspondientes lecturas, el profesor ofrecerá la lista de léxico con las palabras que figuran en la versión original. En esta fase, el alumno deberá colocarlas según el contexto de cada estrofa. En el segundo texto de la Actividad 1 (2), el alumno dispondrá del recurso de la rima (señalada en el texto), que aportará una nota de complejidad a la fase anterior de aportación de léxico propio, pero que facilitará la posterior búsqueda y colocación de las palabras ofrecidas después por el profesor.

1.3. Una vez terminado el ejercicio, el profesor leerá la versión original del texto. Finalmente se comentarán las diferentes versiones que hayan aparecido, y se compararán con la original, viendo las respectivas variaciones de sentido, musicalidad, ritmo, etc. Se explicará a los alumnos que el poema acepta diferentes interpretaciones, ofreciendo así una nota disonante a la concepción didáctica tradicional del poema como objeto susceptible de un mero análisis unilateral. Por último, se pedirá a los alumnos que de manera individual y por escrito expliquen con sus palabras su propia interpretación del texto.

1.4. Si queremos ir más allá, el profesor puede proponer eliminar los determinantes que acompañan a los sustantivos que se han colocado, e invitar a los alumnos a inventar alternativas, añadiendo por ejemplo adjetivos nuevos u otros sustantivos, tratando de tener en cuenta el sentido global de las estrofas que los contienen.

1.5. Este mismo ejercicio de la **Actividad 1** podría plantearse con los **adjetivos** (la actividad se reduciría al primer poema). El alumno rellenaría en este caso los huecos con adjetivos calificativos. Sería un modo de explicar la relación de dependencia en género y número que se establece entre ambas categorías. Se podría plantear también cambiar el orden entre el sustantivo y el adjetivo para observar si mantienen el mismo valor en las dos

	posiciones. Se podrían leer las diversas versiones del poema para después terminar, como en el caso anterior, con la versión original.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el gusto por las posibilidades creativas que ofrece la manipulación y recreación de textos artísticos. • Aprender a trabajar con dinámicas de grupo. • Conocer algunos mecanismos de producción lírica teniendo en cuenta el valor de la rima y la colocación de cada palabra en el verso, según ciertas reglas sintácticas y semánticas como la presencia de los artículos, los campos asociativos que presentan los versos de las correspondientes estrofas según los contextos en los que se emplean determinadas palabras, etc. • Fomentar las cualidades interpretativas de los alumnos. • Hacerse responsable del propio proceso de aprendizaje a través de una rúbrica de evaluación sobre la actividad. • Practicar el sentido crítico y analítico mediante la evaluación propia sobre los contenidos dados (en este caso el paralelismo).
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El paralelismo como figura de naturaleza sintáctica. • Categorías gramaticales. • Campos asociativos. • Funciones sintácticas. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular un texto poético según una serie de reglas dadas tanto por las posibilidades sintácticas de colocación de las palabras en el verso según su categoría gramatical, así como por el paralelismo como figura retórica de naturaleza sintáctica. • Ayudarse (texto 2 de la Actividad 1) del recurso de la rima para facilitar la colocación de las palabras. • Aprender a reconocer y utilizar estéticamente las palabras según sus cualidades sintáctico semánticas. • Aprender a reconocer las funciones sintácticas básicas de la lengua. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el valor de la integración lingüística y literaria. • Aprender a valorar el trabajo creativo tanto individual como en grupo. • Aprender el valor de ciertos mecanismos lingüísticos potenciadores del valor estético en el proceso creativo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las posibilidades comunicativas y constructivas que ofrece el trabajo creativo en grupo.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa. • Competencia lingüística. • Competencia lectora. • Competencia cultural y artística.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos serán guiados por el profesor, que explicará las características del paralelismo, así como los valores funcionales de las palabras según su categoría gramatical.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias: poema incompleto (Anexo 1 [1 y 2] y léxico ofrecido.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Aula ordinaria.
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • 2 sesiones de 50 minutos cada una.
Evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor evaluará que cada grupo haya tenido en cuenta las directrices preestablecidas para la manipulación del poema. • Se valorará la creatividad de cada grupo. • El profesor valorará el resultado del trabajo según la rúbrica de evaluación de contenidos y de la actividad entregada por los alumnos.

Actividad 3

De recopilación y producción.

Descripción	<p>Se trata de combinar palabras según una serie de directrices inspiradas en la greguería y el uso de la comparación y la metáfora como figuras retóricas de naturaleza semántica, pero tratada también según diferentes esquemas sintácticos (sintaxis de la imagen).</p> <p>La actividad se organizará en dos sesiones:</p> <p>Sesión 1:</p> <p>3.1. De manera individual, elegir una palabra de cada columna (anexo 3). Es posible inventar algunas propias, e incluso prescindir de los adjetivos, así como también se pueden duplicar las dos últimas columnas (preposiciones y sustantivos).</p> <p>3.2. Construir con ellas una o más oraciones añadiendo los morfemas (de género y número), los determinantes y los nexos que sean necesarios para componer greguerías originales mediante imágenes donde se revele la relación</p>
--------------------	---

	<p>oculta entre cosas lejanas. El profesor, durante la sesión, deberá explicar que las greguerías se suelen componer de un elemento real combinado con uno imaginario. Por ejemplo:</p> <p style="text-align: center;">Las pirámides son las jorobas del desierto. pirámides = jorobas ; desierto = (camello)</p> $\frac{(a) \text{ pirámides}}{(b) \text{ jorobas}} = \frac{(a') \text{ desierto}}{(b') \text{ (camello)}}$ <p>Comparamos las pirámides con las jorobas porque estamos también comparando el desierto con un camello. ¿Por qué? ¿Cuál es la relación entre los elementos? Existe una doble relación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por una parte el camello vive en el desierto. 2. Por otra parte, las pirámides y las jorobas tienen una forma parecida. <p>Cabe tener en cuenta la naturaleza de las greguerías según el tipo de transformación de la realidad producida por la imagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antropomorfismo: un objeto o animal adquiere cualidades humanas. - Animalización: un objeto o ser humano adquiere cualidades animales. - Vegetación: Un objeto no natural, animal o ser humano adquiere cualidades de la naturaleza. - Cosificación: Un animal o ser humano adquiere cualidades de los objetos. - Transmutación de un objeto en otro: un objeto adquiere las cualidades de otro. <p>Sesión 2:</p> <p>3.4. Tras leer las producciones individuales de los alumnos en voz alta, se comentarán las más originales y, en grupos de 3 o 4 alumnos, se buscará la relación existente entre los términos de algunas de las greguerías resultantes (como en el ejemplo anterior, aparecido en 3.3).</p>
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la escritura creativa. • Estimular el gusto por las posibilidades creativas que ofrece la creación de greguerías. • Aprender a elaborar greguerías mediante la combinación de un elemento real y uno imaginario.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la naturaleza de las greguerías según el tipo de transformación de la realidad producida por la imagen.
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La metáfora y la comparación como figura de naturaleza semántica. • La greguería. • La concordancia gramatical. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el valor de la integración lingüística y literaria. • Combinar palabras según criterios tanto de concordancia gramatical como semánticos, mediante la llamada <i>sintaxis de la imagen</i>, a través del uso de la metáfora y la comparación. • Ayudarse (anexo 3) de los recursos que ofrece el profesor para crear las greguerías (listas de palabras, ejemplos y esquemas conceptuales). • Aprender a reconocer y utilizar estéticamente las palabras según sus cualidades sintáctico semánticas. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a valorar el trabajo creativo. • Aprender el valor de ciertos mecanismos lingüísticos potenciadores del valor estético en el proceso creativo. • Valorar las posibilidades comunicativas y constructivas que ofrece el trabajo creativo.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa. • Competencia lingüística. • Competencia lectora. • Competencia cultural y artística.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos serán guiados por el profesor y por los materiales facilitados.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias: cuadro combinatorio de palabras, modelos y tipos de greguerías, esquema conceptual.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Aula ordinaria.
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • 2 sesiones de 50 minutos cada una.
Evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor evaluará que cada alumno haya tenido en cuenta las directrices preestablecidas para la creación de la greguería. • Se valorará la creatividad. • El profesor valorará el resultado del trabajo según la rúbrica de evaluación de contenidos (tanto propia como de los alumnos) y de la actividad entregada por los estudiantes.

Actividad 4

De conversión y producción.

Descripción	<p>Se llevará a cabo durante una sesión:</p> <p>Teniendo en cuenta la actividad anterior, ahora los alumnos deberán convertir los esquemas dados (Anexo 4) en oraciones atributivas y predicativas según las formas sintácticas de la comparación y la metáfora respectivamente, haciendo uso de las reglas que se presentan en el Anexo 4. Estas reglas contemplarán las funciones de los elementos dentro de la oración (sujetos, verbos copulativos y predicativos, atributos, complementos, etc.). Por último, podrán inventar ellos una de las características mencionadas en cada apartado.</p> <p>El punto conflictivo de la actividad es tal vez la relación que vamos a presuponer entre la naturaleza de las oraciones de tipo atributivo y predicativo con la comparación y la metáfora respectivamente. En el caso de la comparación, tradicionalmente suele trabajarse ésta como símil, que se establece con elementos de relación como "cual" o "como": tus dientes son como perlas. En el caso de la metáfora, suele trabajarse en secundaria como estructuras atributivas: tus dientes son perlas. En nuestro caso, diferenciaremos ambas según la naturaleza atributiva (en la comparación) y predicativa (en la metáfora) de los verbos, así como, por supuesto, según la asociación semántica o conceptual de los términos de la oración.</p>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Potenciar la capacidad analítica y asociativa mediante los esquemas conceptuales dados, siguiendo una serie de reglas relacionadas con la construcción de estructuras atributivas y predicativas por medio de la comparación y la metáfora.• Conocer el valor y los usos de la comparación y la metáfora, así como sus diferencias en la realización gramatical.• Conocer diversas formas de construir greguerías según la naturaleza de los verbos.
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none">• La metáfora y la comparación como figura de naturaleza semántica.• La greguería.• Las formas sintácticas de la comparación y la metáfora.

	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el valor de la integración lingüística y literaria. • Trabajar con las fórmulas dadas por los esquemas conceptuales asociativos ofrecidos, según los criterios funcionales que ofrece la sintaxis de la oración. • Ayudarse (anexo 4) de los recursos que ofrece el profesor para crear las greguerías. • Aprender a reconocer y utilizar estéticamente las palabras según sus cualidades sintáctico semánticas. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a valorar el trabajo creativo. • Aprender el valor de ciertos mecanismos lingüísticos potenciadores del valor estético en el proceso creativo.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística. • Competencia lectora. • Competencia cultural y artística.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos serán guiados por el profesor y por los materiales facilitados.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias: reglas de construcción según las formas sintácticas de la comparación y la metáfora, modelos y ejemplos.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Aula ordinaria.
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • 1 sesión de 50 minutos.
Evaluación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor evaluará que cada alumno haya tenido en cuenta las directrices preestablecidas para la creación de las greguerías. • Se valorará la creatividad. • El profesor valorará el resultado del trabajo según la rúbrica de evaluación de contenidos (tanto propia como de los alumnos) y de la actividad entregada por los estudiantes.

6. Conclusiones

6.1. La implementación de la secuencia en el aula. Aspectos generales

La secuencia didáctica se implementó, como se ha dicho en el apartado de la contextualización del grupo clase, en el aula de 1º de ESO A del IES Matilde Salvador. Dispusimos de seis sesiones para abordar un tema, la lírica, predeterminado en consenso con la tutora del IES, y que se desarrolló enteramente en el aula convencional. El grupo consta de 28 alumnos, quienes participaron en su integridad en las actividades desarrolladas durante las sesiones.

Inicialmente, la programación se diseñó siguiendo el criterio de la tutora de prácticas, pero por vicisitudes del curso, se tuvo que llevar a cabo una reducción del número de sesiones, por lo que tan solo se implementó la Primera parte de la unidad didáctica, dirigida a trabajar aspectos formales de la lírica incluidos en el currículo del primer ciclo de la ESO, tales como la métrica, la rima y el tipo de estrofas. No obstante, en el Trabajo final de Máster se ha preferido incluir el proceso completo de diseño curricular y evaluación, pues responde a los criterios metodológicos y didácticos expuestos en la introducción.

Por lo general, el grupo se mostró muy participativo, implicándose en las tareas de producción, que le resultaron motivadoras. Estos alumnos están acostumbrados a las dinámicas de clase tradicionales, con una actuación participativa moderada y controlada. Por su parte, las actividades estaban diseñadas precisamente para que los alumnos participaran de manera constante en ellas, a partir de dinámicas de grupo cuya intervención e interacción se hacía necesaria. Todos ellos fomentaron la creación de un ambiente colaborativo y de sana competitividad para la elaboración de textos poéticos conjuntos, la lectura de poemas y la evaluación que ellos mismos llevaron a cabo sobre su propio trabajo y el de los demás, respetando en todo momento las pautas y reglas que se les ofrecía, y a las que estaban sujetos por exigencias de los contenidos didácticos. De esta manera, supieron conjugar muy bien el uso de las reglas y el potencial creativo que mostraron en cada momento.

El éxito de la metodología de trabajo se debió, principalmente, a que los alumnos se sintieron protagonistas y responsables, no solo de su propio trabajo, sino del de los demás, creando un compromiso de éxito entre ellos, lo que potenció la

efectividad del trabajo en grupo. Esto se consiguió con el uso de actividades que exigían no solo la colaboración directa en proyectos comunes sino la evaluación de los mismos por parte del grupo clase, y el control a su vez por parte del profesor, que recomendaba frecuentemente la responsabilidad de la objetividad por parte del alumno, recordándoles que los resultados de la evaluación que ellos mismos debían llevar a cabo se contrastarían con los resultados de la evaluación del resto de la clase y del profesor, es decir, que los alumnos debían evaluarse a sí mismos y a sus compañeros siguiendo y justificando los criterios de evaluación que el profesor les ofrecía, para evitar una tendencia autoevaluada demasiado subjetiva, que se suele inclinar hacia el favorecimiento personal. De esta manera, la evaluación que un alumno se hacía de sí mismo se contrastaba con la evaluación de los demás estudiantes sobre ese alumno, y con la propia evaluación del profesor. Esta medida pretendía, pues, que el estudiante se ciñera a la objetividad que se le exigía.

6.2. Descripción de las sesiones y resultados del trabajo

La primera sesión se empleó para introducir los conceptos relativos a la lírica contenidos en el currículo: la métrica, la rima y los tipos de estrofas. Durante la sesión, se llevaron a cabo pequeños ejercicios tradicionales de análisis que sirvieron como diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos sobre la materia, de lo que se dedujo que poseían, aunque de manera algo confusa por lo general, conocimientos en materia de rima y métrica, aunque debimos repasar aspectos como la separación por sílabas, los diptongos e hiatos, y los tipos de palabra según la posición de la sílaba tónica (palabras, llanas, agudas y esdrújulas). Se compararon las reglas métricas en lengua castellana con las de la lengua valenciana para evitar equívocos, ya que parte de las confusiones previas de los alumnos derivaban de mezclar las normas de ambas lenguas.

La actividad llamada 0 en la primera parte de la unidad didáctica, de tipo diagnóstico según el diseño original, en nuestro caso se llevó a cabo durante la última sesión, empleándose como una actividad final que constatará lo aprendido durante las sesiones previas. Se trata de una actividad de tipo tradicional, ya que se basa en el análisis de un texto poético. Se trata de la única actividad de tipo analítico e individual que tiene la unidad didáctica, y precisamente por ello, y por acuerdo con la tutora,

partidaria de una prueba final de tales características, se decidió que fuera la última prueba que los alumnos hicieran. No obstante cabe decir que, pese a su aparente configuración a modo de examen final, la nota completa de los estudiantes no se basa en esta prueba, sino en la suma de esta con las anteriores, lo que a efectos prácticos le quita el valor tradicional de prueba final. En todo caso, la prueba sirvió para demostrar que los estudiantes son capaces de analizar un poema habiendo practicado previamente con actividades de producción sujetas a las reglas estróficas, métricas y de rima, que sería de alguna manera hacer el recorrido inverso hacia el mismo resultado. Es decir, que las actividades de producción textual, de carácter más dinámico y creativo, funcionan muy bien para la consecución de unos buenos resultados en el proceso de adquisición de conocimientos.

Las actividades 1 y 2, de lectura expresiva y de producción respectivamente, se llevaron a cabo durante las 4 sesiones intermedias (tal y como se describe en la ficha de actividades), y tuvieron una acogida especialmente favorable. El carácter controlado de las mismas hizo que el trabajo creativo no se desbordara, y que los estudiantes pudieran llegar a sorprenderse de sus capacidades tanto técnicas como creadoras. De estas actividades surgieron trabajos muy interesantes que gustaron a todos. Los grupos se dedicaron con esmero en la producción de estrofas de diversa índole, siguiendo las reglas preestablecidas y discutiendo y negociando con los compañeros durante el proceso de elaboración de las mismas. A partir de ello, surgieron textos ingeniosos y a la vez de calidad técnica (mirar Anexo Textos).

6.3. Evaluación inter pares, autoevaluación y evaluación del profesor. Resultados

La evaluación inter pares y la autoevaluación llevada a cabo por los estudiantes ha demostrado que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido el adecuado, y que los conceptos trabajados en clase han sido asimilados adecuadamente.

El profesor asignó mediante rúbricas de evaluación los criterios susceptibles de ser evaluados. En la primera actividad, de lectura expresiva, se empleó una escala de valoración descriptiva mediante una plantilla donde figuraban los rasgos que se iban a observar en los alumnos, algo que ofreció un registro individualizado de cada uno de

ellos. En esta plantilla, tanto el profesor como los alumnos apuntaron la información necesaria según los ítems preestablecidos, lo que permitió una evaluación controlada y completa, y evitó, sobre todo en el caso de la evaluación que lleva a cabo el alumnado, que algunos de los rasgos evaluables pasaran desapercibidos. La rúbrica de evaluación (rúbrica 1 de la primera parte, en el apartado "rúbricas") contiene así los ítems a evaluar mencionados en la rúbrica. Se establecieron grupos tal y como se describe en dicha actividad, y se procedió a evaluar tanto el trabajo propio como el de los miembros del grupo. Por su parte, en la actividad 2, de producción textual, los estudiantes han tenido que evaluar tanto la acción de su propio grupo como del resto de grupos, a partir de los criterios establecidos (rúbrica 2 de la primera parte). Los alumnos han tenido en cuenta, pues, estos elementos a la hora de asignar una nota. Dada su inexperiencia al respecto, las rúbricas tenían que tratar de controlar con la mayor objetividad posible la evaluación del alumnado.

Sobre dicha evaluación llevada a cabo por los estudiantes, los resultados han sido correctos en su interpretación y buenos en sus resultados numéricos, además de corresponderse con la análoga evaluación del profesor, lo que demuestra la objetividad de los mismos. Pese a no haber realizado nunca actividades de producción de estas características, los resultados, tal y como pueden comprobarse mediante la lectura de las producciones resultantes (que hemos incluido en el apartado anterior), han sido muy buenos, todos entre el 9 el 10.

Por último, los resultados de la actividad final, evaluada enteramente por el profesor, tal y como se ha dicho anteriormente, han sido positivos y se han correspondido con los resultados del progreso llevado a cabo mediante las dos actividades anteriores, habiendo aprobado la totalidad de la clase, con notas de una media de entre 7 y 8. La nota más baja ha sido de un 5 (un alumno) y la más alta de un 10 (cuatro alumnos). Ocho alumnos han obtenido notas comprendidas entre el 5 y el 6,9, catorce de ellos entre el 7 y el 8,9, y seis de ellos entre el 9 y el 10.

6.4. Evaluación de los alumnos sobre el profesor y las actividades

En el cuestionario final, los alumnos debían contestar a diversas cuestiones relativas a la metodología de las actividades, su eficacia, la actuación del profesor y los materiales empleados (vid. Rúbrica 3).

En la primera pregunta, relativa a la metodología, la mayor parte de los alumnos han contestado que les ha gustado la dinámica grupal de actividades de producción y comunicación, pues se han dado cuenta de que podían aprender los conceptos mediante la producción de textos creativos en colaboración con los compañeros, algo que los ha mantenido entretenidos. Han comentado, a raíz de lo anterior, que la primera sesión, de carácter teórico, ha sido más aburrida, por lo que la introducción de actividades de esta índole les ha supuesto una mejora sustancial del rendimiento y la actitud frente al trabajo.

En la segunda y tercera pregunta, centrada en el nivel de eficacia de las dos actividades de lectura expresiva y producción, la mayoría ha contestado que les ha hecho mejorar sus aptitudes al respecto. Algunos, sin embargo, se han quejado de que no todos han podido, en la primera actividad, demostrar su progreso mediante la lectura en público, debido a la falta de tiempo. Otros, por contra, se han lamentado de tener que representar a su grupo en la lectura en público, lo que los ha expuesto, según su opinión, a una evaluación más rigurosa.

En la cuarta pregunta, relativa a la actuación del profesor, la mayoría ha opinado que ha sido adecuada, ya que ha explicado los contenidos previamente y con claridad, haciendo uso de ejemplos y trucos, y después ha atendido a las dudas y los ha asistido durante la elaboración de las actividades. Algunos han destacado el uso de ejemplos de letras de canciones de rap en la actividad de lectura expresiva, por lo que ellos mismos han empleado este tipo de textos a la hora de practicarla.

Sobre la quinta y última pregunta, acerca del uso pertinente de materiales, todos han estado de acuerdo en que los materiales usados han sido los adecuados para la elaboración de las actividades propuestas. No obstante, algunos han señalado la dificultad de tener que evaluar tanto a sus compañeros como a ellos mismos, pero han admitido que el uso de rúbricas de evaluación con ítems de control ha sido de ayuda.

6.5. Propuestas de mejora

En la presente unidad didáctica se ha pretendido introducir una innovación educativa en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje basada, como ya se ha señalado, en el constructivismo y el enfoque comunicativo, cuyo objetivo ha sido tratar de responsabilizar al alumno de su propio proceso de aprendizaje, haciendo uso de

actividades potenciadoras de un aprendizaje activo y comunicativo que recurra a la participación y a la producción textual, encaminado así hacia la construcción de un conocimiento significativo. Y aunque los resultados obtenidos en la evaluación, una vez implementada la unidad didáctica, han sido positivos, creemos conveniente plantear una serie de propuestas que podrían mejorarla para futuras implementaciones.

En primer lugar, debido al número limitado de sesiones, y para mantener un ritmo relajado en la clase, con la prioridad de que los estudiantes aprendan los contenidos y disfruten del proceso, se ha decidido prescindir de la segunda parte de esta unidad didáctica, centrada en la integración lingüística y literaria. Esta parte, más experimental que la primera, podría haber arrojado datos significativos sobre las dinámicas de integración lingüístico literarias, relacionados con el lugar de la gramática en la educación literaria, y sobre todo a ver las repercusiones (tanto positivas como negativas) de la enseñanza de cómo aprender a identificar ciertos artificios literarios y a darles sentido mediante la reflexión sobre las formas lingüísticas que intervienen en estas convenciones (Rodríguez Gonzalo y Zayas, 2006: 63).

En segundo lugar, la falta de práctica en materia de innovación nos lleva a dudar de los beneficios de este tipo de actividades, por lo que limitamos muchas veces el radio de acción. De este miedo o prejuicio deriva la actividad 0, que hemos llamado diagnóstica, pero que en la práctica se ha empleado como actividad final a modo de examen, y que no es otra cosa que una actividad de carácter analítico y de constatación de conocimientos por las vías tradicionales. Precisamente por su falta de adecuación al resto de actividades, la llamada 0 (significativamente) tiene el defecto de poder constituirse tanto como diagnóstica como final, lo que nos lleva a pensar que la reflexión con respecto a su funcionalidad no ha sido suficientemente madura o fructífera. A lo largo de la implementación hemos dudado sobre su papel en el conjunto.

En tercer lugar, y aunque se ha diseñado en esta secuencia didáctica una actividad a tales fines, hemos echado en falta la puesta en práctica de la actividad diagnóstica, que nos hubiera evitado algunas explicaciones innecesarias, o nos habría hecho prestar atención a otras explicaciones que habrían requerido tal vez una mayor profundidad. Como ya se ha explicado, la actividad inicial que se ha planteado en la secuencia didáctica, durante la puesta en práctica se ha empleado como actividad final tradicional, en consenso con nuestra tutora de prácticas. En este sentido, cabe señalar

como propuesta de mejora el empleo de la Actividad 0 (diagnóstica) según su función original (y no como actividad final, tal y como nosotros la hemos empleado en la implementación), para que cumpla las características dinamizadoras y comunicativas esperadas y afines a las actividades posteriores.

En cuarto y último lugar, se ha hecho uso de un cuestionario facilitado para que los alumnos evalúen la metodología empleada por el profesor, el material facilitado y utilizado, las actividades y la manera de abordarlas y gestionarlas del profesor, así como su modo de impartir las clases. Pero este cuestionario se ha realizado aparte, sin tener la consideración de actividad de evaluación inserta dentro de la dinámica de la unidad, y por tanto se ha centrado en preguntas relativas exclusivamente a la opinión justificada de los alumnos sobre las actividades implementadas, y se ha prescindido por tanto de la parte sistematizadora de los contenidos. Dicho cuestionario podría haberse enriquecido con preguntas de carácter sistematizador que haga que el estudiante reflexione no solo sobre la metodología, el material y la forma de impartir la clase por parte del profesor, sino también la validez de los contenidos, es decir, no ha habido una reflexión metalingüística de los contenidos estudiados. En todo caso, la mera propuesta ha abrumado a los estudiantes, por lo que hemos considerado que, en la limitación de sesiones, este ejercicio habría sido tal vez excesivo.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPS, Anna (1992): "Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela", *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 2. En: <<http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita-tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/hacia-una-renovacion-de-la-ensenanza-de-la-composicion-escrita-en-la-escuela>> (fecha de consulta: 30/05/16).
- CAMPS, Anna (1998): "La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura", en Menzona, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori, pp. 33-47.
- CORTÉS DE LOS RÍOS, M. (2000): *Análisis cognitivo-axiológico del discurso publicitario en la prensa económico-empresarial en lengua inglesa*, Universidad de Almería.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F.; HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1999): "Constructivismo y aprendizaje significativo", *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, México: McGraw Hill, pp. 13-19.
- GUERRERO RODRÍGUEZ, Matilde (2009): "El aprendizaje de la lectura y escritura en Secundaria II", *Innovación y experiencias educativas*, nº 24. En <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/MATILDE_GUERRERO_1.pdf> (fecha de consulta: 06/06/16).
- LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo, (1999): "El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la transposición didáctica traducida en el taller de Lengua y Literatura", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 11, pp. 95-109.
- LUZÓN, J. M. y SORIA, I. (1999): "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia", *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, Vol. 2, nº 2, pp. 63-92.
- MAQUEO, Anna María (2005): *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México D. F.: Limusa.
- MARGALLO, Ana María, (2011): "La educación literaria como eje de la programación". En: RUIZ BIKANDI, Uri (coord.) et al., *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*, Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 167-186.
- MORENO, Víctor, (2014): "El aprendizaje de la competencia escrita". En: LOMAS, Carlos (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 97-109.

- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen; ZAYAS, Felipe, (2006): "Sintaxis y educación literaria". En: CAMPS, Anna; ZAYAS, Felipe (coords.) et al., *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 63-72.
- RUANO MARTÍN, Moisés, (2010): "Experiencias. Didáctica de la literatura y de la lectura en Primaria", *CEE Participación Educativa*, nº 15, pp. 196-208.
- RUIZ PÉREZ, T.; APRAIZ, V.; PÉREZ GÓMEZ, M. (2011): "El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación", en *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, pp. 151-173.
- SANTIUSTE BERMEJO, Víctor (2009): "Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista", *Cuadernos de educación*, nº1, pp. 17-19. En: <http://medios.educativos.umce.cl/externals/documentos/aprendizaje_constructivista.pdf> (fecha de consulta: 08/06/16).
- SANTOS MENEZES, Edleide, (2010): "Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español lengua extranjera", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 15, 13 págs.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos (2011): "El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes", *Universidades*, vol. LXI, nº 48, pp. 21-32. En: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>> (fecha de consulta: 12/06/16).
- VILLAR POSADA, F.; PASTOR MALLOT, E. (2003): *Psicología evolutiva: Models de desenvolupament cognitiu*, Valls: Universitat Rovira i Virgilio.
- ZAYAS, Felipe, (2011): "El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua", *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 91-106.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. I. Disposiciones generales. BOE, núm. 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546.

Decreto 87/2015 en el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana [2015/5410].

ANEXOS

ANEXO TEXTOS.

PRODUCCIÓN TEXTUAL FINAL DE LOS ALUMNOS.

- El grupo 1, al que se le había encomendado la creación de una copla, escribió la estrofa siguiente:

*Mar azul con muchas perlas,
que ilumina tu sonrisa,
quiero verte bien temprano
para darte mis caricias.*

- El grupo 2 debía elaborar una redondilla, con todas las características que ello exigía, siendo el resultado:

*Ciudad llamada París
¡Oh! La ciudad del amor.
Donde surgió un gran rumor:
Que el cielo se volvió gris.*

- El grupo 3 escribió una cuarteta:

*Yo miro hacia arriba
y veo el cielo azul
vi la noche cuando se iba:
Se encerraba en su baúl.*

- El grupo 4 escribió también una cuarteta:

*En un bello acantilado
descansando junto a ella
mirando el cielo nublado
yacía la última estrella.*

- El grupo 5 se dedicó a la elaboración de un serventesio:

*Antiguamente había carruajes
y las princesas montaban en ellos.
Ellas hacían demasiados viajes
acompañadas de muchos plebeyos.*

- El grupo 6 escribió un cuarteto, con un final humorístico:

*Nuestras miradas se cruzan como el sol,
y nuestros labios se cruzan como barcos.
Escribiré tus palabras en marcos
porque tu corazón es más grande que una col.*

- El grupo 7, compuesto por dos alumnas, escribió un pareado:

*Cuando entré en razón
te abrí las puertas de mi corazón.*

ANEXOS PRIMERA PARTE

ANEXO 1 (ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA)

La primavera besaba

Suavemente la arboleda

Y el verde nuevo brotaba

Como una verde humareda.

Las nubes iban pasando

Sobre el campo juvenil

Yo vi en las hojas temblando

Las frescas lluvias de abril.

ANTONIO MACHADO

- 1) Mide los versos del poema. Para ello:
 - Cópialo en un folio en blanco.
 - Señala las sinalefas.
 - Observa si la última palabra de cada verso es aguda, llana o esdrújula, y suma o resta sílabas según corresponda.
- 2) ¿Qué tipos de versos emplea el poeta en esta composición: son de arte mayor o de arte menor? Cuenta el número de sílabas de cada verso y apúntalas.
- 3) Resalta en cada verso todas las letras a partir de la última vocal acentuada y especifica de qué tipo es la rima, si consonante o asonante. Indica, usando las letras del alfabeto, qué versos riman entre sí.
- 4) ¿Qué clase de estrofas son? ¿Cuál es la diferencia entre una redondilla y una cuarteta?

ANEXO 2 (ACTIVIDAD DE LECTURA EXPRESIVA)

1.1. Ejemplos de audiopoemas, videopoemas, o poemas cantados:

Videopoemas:

Habrá poesía - G.A. Bécquer:

https://www.youtube.com/watch?v=_InnT00eMPw

Esto es amor - Lope de Vega:

<https://www.youtube.com/watch?v=1ldYbsq5oXY>

Monólogo de Segismundo (La vida es sueño) - Calderón de la Barca:

https://www.youtube.com/watch?v=e8d_yDCEd9c

<https://www.youtube.com/watch?v=SaDZqcRAG4I>

Así que quieres ser escritor, ¿eh? - C. Bukowski:

https://www.youtube.com/watch?v=1BV_1GrDWgA

Canciones:

Nanas de la cebolla - Miguel Hernández / Joan Manuel Serrat:

<https://www.youtube.com/watch?v=038o8tRSbrE>

Caminante no hay camino - Antonio Machado/ Joan Manuel Serrat:

<https://www.youtube.com/watch?v=2DA3pRht2MA>

La poesía es un arma cargada de futuro - Gabriel Celaya/ Paco Ibáñez:

Palabras para Julia - José Agustín Goytisolo/ Paco Ibáñez:

1.2. Propuestas para una mejor lectura expresiva:

- Proyecta la voz hacia el auditorio, no hacia el suelo o el papel.
- Mantén el contacto visual con los oyentes para facilitar la comprensión del texto.
- Muestra interés por tu poema, al fin y al cabo lo has elegido tú. No pongas cara de aburrimiento, porque los compañeros también se aburrirán.
- Lee a una velocidad adecuada, ni muy lento ni demasiado rápido. Controla la respiración. Cuidado con los cambios de ritmo: hazlos si crees que es conveniente para la lectura de tu poema (para crear suspense o tensión, por ejemplo).
- Lee con seguridad, sin dudar. Si te trabas, evita en la medida de lo posible volver atrás y sigue hacia delante.
- Vocaliza. Pronuncia bien las palabras, marca las sílabas tónicas.
- Lee adecuadamente los versos y las estrofas, con su correspondiente entonación, ya sea enunciativa, interrogativa, imperativa, dubitativa, irónica, etc.
- Respeta las pausas entre los versos y las estrofas. Para ello, presta atención a los signos de puntuación.
- Pon énfasis en los momentos o en las palabras clave, evitando la monotonía.
- Intenta expresar con la voz los sentimientos o actitudes del poeta.

ANEXO 3 (ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN: CADÁVER EXQUISITO)

FICHA DE POETA

Nombre:

Grupo nº _____		Tipo de estrofa: _____	
La última palabra del verso de tu compañero es: _____		Participante número: _____	
Escribe aquí tu verso:			

Recordad el tipo de estrofas de cuatro versos:

- **Copla:** es una estrofa de cuatro versos octosílabos (8 sílabas métricas), es decir, de arte menor, cuyos versos riman en asonante.
- **Redondilla:** es una estrofa de cuatro versos en arte menor (en general de 8 sílabas métricas). Su rima es consonante. Su esquema métrico es: abba.
- **Cuarteta:** es una estrofa de cuatro versos de arte menor (en general de 8 sílabas métricas). Su rima es consonante. Su esquema métrico es: abab.
- **Cuarteto:** es una estrofa de cuatro versos de arte mayor (11 sílabas métricas o más). Su rima es consonante. Su esquema métrico es: ABBA.
- **Serventesio:** es una estrofa de cuatro versos de arte mayor (11 sílabas métricas o más). Su rima es consonante. Su esquema métrico es: ABAB.

ANEXOS SEGUNDA PARTE

ANEXO 1

Actividad 1. Rellena los huecos, primero con palabras que elijas libremente, y después con las palabras que el profesor te ofrecerá, según creas conveniente. Ten en cuenta la relación de las palabras con los significados de los versos de cada estrofa.

1.

Te quiero.

Te lo he dicho con el _____,
juguetearlo como animalillo en la arena
o iracundo como órgano impetuoso;

Te lo he dicho con el _____,
que dora desnudos cuerpos juveniles
y sonrío en todas las cosas inocentes;

Te lo he dicho con las _____,
frentes melancólicas que sostienen el cielo,
tristezas fugitivas;

Te lo he dicho con las _____,
leves criaturas transparentes

que se cubren de rubor repentino;

Te lo he dicho con el _____,
vida luminosa que vela un fondo de sombra;
te lo he dicho con el _____,
te lo he dicho con la _____,
con el hastío, con las terribles palabras.

Pero así no me basta:
más allá de la vida,
quiero decírtelo con la _____;
más allá del amor,
quiero decírtelo con el _____.

LUIS CERNUDA, *Los placeres
prohibidos*

2.

_____, ¿dónde **vas**?

Riendo voy por el _____

a las orillas del _____.

_____, ¿adónde **vas**?

_____ arriba voy buscando

fuelle donde descansa**r**.

_____, y tú ¿qué harás?

No quiero decirte nada.

Yo... ¡tembla**r**!

¿Qué deseo, qué no deseo,

por el _____ y por la _____?

(Cuatro pájaros sin rumbo

en el alto _____ están.)

FEDERICO GARCÍA LORCA (*Canciones*)

Léxico poema 1:

olvido alegría miedo muerte sol plantas
alegría nubes viento

Léxico poema 2:

agua río (x3) mar (x3) chopo (x2)

ANEXO 2

Actividad 2. Rellena los huecos, primero con las palabras que elijas libremente, y después con las palabras ofrecidas por el profesor, según creas conveniente, teniendo en cuenta su categoría y función en el poema. Ten en cuenta, además, la relación de las palabras con los significados de los versos de cada estrofa.

La luna asoma

FEDERICO GARCÍA LORCA
(*Canciones*)

Cuando sale la luna

[Verbo] las campanas

y aparecen [Sujeto]

impenetrables.

Cuando sale la luna,

el mar [Verbo + CD]

y [Sujeto] se siente

isla en el infinito.

Nadie come naranjas

bajo la luna llena.

Es preciso comer

fruta verde y helada.

Cuando sale la luna

de cien rostros iguales,

[Sujeto]

[Verbo] en el bolsillo.

Léxico:

la moneda de plata

cubre

el corazón

solloza

la tierra

se pierden

las sendas

ANEXO 3

Actividad 3. Construye greguerías combinando estas palabras o algunas inventadas. Recuerda que cuanto más relación oculta haya entre las imágenes formadas por los significados de las palabras elegidas, mejor y más original será la greguería.

SUST.	VERBOS	SUST.	(ADJ.)	PREP.	SUST.	(ADJ.)
Reloj	Ser	Maíz	Blanco	De	Tiempo	Blanco
Amor	Picotear	Luto	Pequeño	Con	Capa	Pequeño
Golondrina	Decir	Cielo	Lento	Entre	Árbol	Lento
Perfume	Volar	Estrella	Negro	A	Flor	Negro
Ancla	Salir	Inicial	Alto	En	Pañuelo	Alto
Papel	Creecer	Bufanda	Azul	Contra	Mar	Azul
Murciélago	Romper	Espejo	Invisible	Por	Pájaro	Invisible
Luna	Comer	Ojo	Grande	Desde	Luto	Grande
Flor	Escribir	Nota	Redondo	Hasta	Lavabo	Redondo
Arcoíris	Tener	Viento	(De dientes)		Noche	
Poesía	Despertar	Eco			Flauta	
Morcilla		Verdad			Primavera	
Mapa		Vena			Sangre	
Lima		Mujer			Metales	
...	...	Cepillo

Recuerda el ejemplo:

«Las pirámides son las jorobas del desierto»

pirámides = jorobas ; desierto = (camello)

(a) pirámides

(a') desierto

(b) jorobas

(b') (camello)



Comparamos las pirámides con las jorobas porque estamos también comparando el desierto con un camello. ¿Por qué? ¿Cuál es la relación entre los elementos? Existe una doble relación:

1. Por una parte el camello vive en el desierto.
2. Por otra parte, las pirámides y las jorobas tienen una forma parecida.

Cabe tener en cuenta:

– La naturaleza de las greguerías según el **tipo de transformación de la realidad** producida por la imagen:

- **Antropomorfismo:** un objeto o animal adquiere cualidades humanas.
- **Animalización:** un objeto o ser humano adquiere cualidades animales.
- **Vegetación:** Un objeto no natural, animal o ser humano adquiere cualidades de la naturaleza.
- **Cosificación:** Un animal o ser humano adquiere cualidades de los objetos.
- **Transmutación de un objeto en otro:** un objeto adquiere las cualidades de otro.

– El efecto de sorpresa, que se obtiene a través de por ejemplo:

1. La relación de dos cosas por su parecido visual:

«La luna es el ojo de buey del barco de la noche».

> El ojo de buey es una ventana circular que normalmente llevan los barcos y naves espaciales para iluminar el interior de éstas, y que por su forma y su función iluminadora se relaciona con la luna.

2. La relación de dos cosas por algún aspecto en común:

«El polvo está lleno de viejos y olvidados estornudos».

> Hay una relación causal entre el polvo y los estornudos porque el polvo provoca estornudos.

3. Relacionar libremente dos cosas contrarias:

«Lo más importante de la vida es no haber muerto».

> la vida y la muerte son dos conceptos contrarios que en la greguería se juntan por una relación lógica.

ANEXO 4

1. Las formas sintácticas de la comparación. Convertir los esquemas en oraciones atributivas (con verbo "ser") siguiendo estas reglas:

- Regla:

- Sujeto: (a) *el ancla*

- Verbo copulativo: *es*

- Atributo: (b) + (b') + (a') *la inicial del pañuelo del mar.*

- Ejemplo:

$$\frac{(a) \text{ ancla}}{(b) \text{ inicial}} = \frac{(a') \text{ mar}}{(b') \text{ pañuelo}}$$

«*El ancla es la inicial del pañuelo del mar*»

- Hazlo tú:

1.

$$\frac{(a) \text{ luna}}{(b) ?} = \frac{(a') \text{ noche}}{(b') \text{ lavabo}}$$

La luna es _____ del lavabo de la noche.

2.

$$\frac{(a) \text{ flores}}{(b) ?} = \frac{(a') \text{ primavera}}{(b') \text{ flauta}}$$

Las flores son...

- **Ahora inventa uno con la misma estructura:**

2. Las formas sintácticas de la metáfora. Convertir los siguientes esquemas en oraciones predicativas siguiendo diversas reglas sintácticas. El verbo debe proponerse según el contexto:

- **Regla:**

- Sujeto: (a) *el reloj*

- Verbo predicativo: _____ (Ej: *picotea*)

- Complemento directo: (b' + a') *el maíz del tiempo*.

- **Ejemplo:**

$$\frac{(a) \text{ reloj}}{(b)(\text{gallo de corral})} = \frac{(a') \text{ tiempo}}{(b') \text{ maíz}}$$

«*El reloj picotea el maíz del tiempo*»

- Hazlo tú:

(a) el reloj del capitán de barco	=	(a') temporal
(b) ? (verbo)		(b') olas

El reloj del capitán de barco _____ las olas del temporal.

¿Se te ocurre uno parecido?

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

PRIMERA PARTE

RÚBRICA 1: DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LECTURA EXPRESIVA.

AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

	YO	A1:	A2:	A3:	A4:	A5:
¿interpreta bien las pausas?						
¿La entonación es adecuada?						
¿Vocaliza bien?						
¿Ha captado bien el tono del texto y la intención del autor?						
¿Ha acompañado la lectura con algunos gestos para enfatizar?						
¿Ha mirado al auditorio para conectar con él?						
¿La velocidad ha sido adecuada al contenido del texto?						
¿Ha enfatizado las palabras o momentos clave?						

1 = Nunca; 2= A veces; 3= Normalmente; 4= Casi siempre; 5= Siempre

RÚBRICA 2: DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN:
CADÁVER EXQUISITO

COEVALUACIÓN: EVALUACIÓN DEL GRUPO SOBRE LA PRODUCCIÓN
TEXTUAL DE UNO DE LOS OTROS GRUPOS

Crterios	Puntuación	Bien	Regular
El contenido o tema de cada verso guarda relación con la última palabra del verso anterior.	1 punto		
La medida de los versos es la correcta según el tipo de estrofa. Recordad las reglas de <u>división por silabas</u> (cuidado con los diptongos e hiatos), así como las licencias métricas: la <u>sinalefa</u> y la <u>última palabra del verso</u> .	2 puntos		
Los versos riman correctamente según el <u>esquema métrico</u> de cada tipo de estrofa.	1 punto		
El tipo de rima es el correcto (comprobad si es <u>consonante o asonante</u>).	1 punto		
Nota final.			

RÚBRICA 3: CUESTIONARIO FINAL. EVALUACIÓN DEL ALUMNO SOBRE LAS ACTIVIDADES

Criterios	Cumple (justifica tu respuesta)	No cumple (justifica tu respuesta)
Las actividades de producción y comunicación me han resultado útiles y estimulantes, prefiriéndolas al método tradicional de análisis.		
La actividad de lectura expresiva me ha hecho mejorar mi manera de leer en voz alta en público y de comprender la importancia de una buena lectura expresiva para captar la atención del público y potenciar el efecto estético del texto.		
La actividad de producción me ha hecho comprender y aplicar de forma creativa el uso de los recursos métricos y rítmicos en la producción de textos escritos.		
La actuación del profesor ha sido la adecuada: ha explicado los contenidos con claridad, ha atendido a nuestras dudas y nos ha asistido durante la elaboración de las actividades.		
Los materiales que ha facilitado el profesor (hojas de trabajo, textos y rúbricas de evaluación) han sido adecuados y han facilitado el trabajo. Si no es así, ¿qué has echado en falta?		

SEGUNDA PARTE

RÚBRICA 1

ACTIVIDAD 1

EVALUACIÓN DEL ALUMNO SOBRE LA ACTIVIDAD 1

Criterios	Puntuación	Cumple	No cumple
La actividad me resulta útil y estimulante.	1 punto		
La actividad me ha hecho comprender el uso del paralelismo en el poema.	2 puntos		
La actividad me ha hecho comprender la relación entre las palabras que tengo que completar y el sentido de las estrofas donde se incluyen las palabras.	2 puntos		
Nota final.			

EVALUACIÓN DEL ALUMNO SOBRE LOS CONTENIDOS

Explica de qué habla el poema según tu opinión.

¿Qué has aprendido sobre el paralelismo? ¿Qué es? ¿Para qué sirve en poesía?

ACTIVIDAD 1

EVALUACIÓN DEL PROFESOR SOBRE EL TRABAJO DEL ALUMNO

Criterios	Puntuación	Cumple	No cumple	Necesita mejorar
Ha mostrado interés por comprender la dinámica de la actividad.	1 punto			
Ha mantenido una actitud favorable hacia la lectura y el trabajo.	2 puntos			
Es capaz de desarrollar una interpretación propia del poema.	2 puntos			
Nota final.				

RÚBRICA 2.

ACTIVIDAD 2

EVALUACIÓN DEL ALUMNO SOBRE LA ACTIVIDAD 2

Criterios	Puntuación	Cumple	No cumple	Necesita mejorar
La actividad me resulta útil y estimulante.	1 puntos			
La actividad me ha hecho comprender el uso del paralelismo y el valor de la función sintáctica de las palabras (sujeto, verbo y complemento directo) y su colocación flexible para la construcción del ritmo y el sentido del poema.	2 puntos			
La actividad me ha hecho comprender la relación entre las palabras que tengo que completar y el sentido de las estrofas donde se incluyen las palabras.	2 puntos			
Nota final.				

EVALUACIÓN DEL PROFESOR SOBRE EL TRABAJO DEL ALUMNO

Crterios	Puntuación	Cumple	No cumple	Necesita mejorar
Ha mostrado interés por comprender la dinámica de la actividad.	1 punto			
Ha mantenido una actitud favorable hacia la lectura y el trabajo.	2 puntos			
Es capaz de desarrollar una interpretación propia del poema.	2 puntos			
Nota final.				

RÚBRICA 3

ACTIVIDAD 3

EVALUACIÓN DEL ALUMNO SOBRE LA ACTIVIDAD 3

Crterios	Puntuación	Cumple	No cumple	Necesita mejorar
La actividad me resulta útil y estimulante.	2 puntos			
La explicación del profesor y la propia actividad me han hecho comprender qué es y cómo se escribe una greguería.	2 puntos			
Actitud activa en el desarrollo de la actividad.	1 punto			
Nota final.				

EVALUACIÓN DEL PROFESOR SOBRE EL TRABAJO DEL ALUMNO

Criterios	Puntuación	Cumple	No cumple	Necesita mejorar
Ha mostrado interés por comprender la dinámica de la actividad.	1 punto			
Ha participado activamente.	2 puntos			
Es capaz de producir greguerías según las reglas de composición que se le han facilitado, teniendo en cuenta los principios de coherencia, cohesión y corrección sintáctica y léxica.	2 puntos			
Nota final.				

RÚBRICA 4

ACTIVIDAD 4

EVALUACIÓN DEL ALUMNO SOBRE LA ACTIVIDAD 4

Criterios	Puntuación	Cumple	No cumple	Necesita mejorar
La actividad me resulta útil y estimulante.	1 punto			
Actitud activa en el desarrollo de la actividad.	2 puntos			
La actividad me ha hecho comprender la diferencia entre la comparación y la metáfora según sus formas sintácticas desarrolladas en oraciones atributivas y predicativas.	2 puntos			
Nota final.				

EVALUACIÓN DEL PROFESOR SOBRE EL TRABAJO DEL ALUMNO

Crterios	Puntuación	Cumple	No cumple	Necesita mejorar
Ha mostrado interés por comprender la dinámica de la actividad.	1 punto			
Ha comprendido la diferencia entre la comparación y la metáfora según sus formas sintácticas desarrolladas en oraciones atributivas y predicativas.	2 puntos			
Ha llevado a cabo con éxito la actividad, trabajando según los esquemas ofrecidos.	2 puntos			
Nota final.				