

# **LA ESCRITURA CREATIVA**

## **Propuesta de asignatura optativa para 3º de ESO**

**Laia Dobao Sánchez**

**Trabajo de Final de Máster**

**Tutor: Jordi González Batlle**

**Especialidad de Lengua y Literatura castellana**

**(Curso académico 2020/2021)**

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**  
Facultad de Educación  
Máster de Formación del Profesorado  
de Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



**UNIVERSITAT DE  
BARCELONA**

## **RESUMEN**

A lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, la competencia literaria tiende a enseñarse desde una perspectiva historicista que no fomenta ni el pensamiento crítico ni el interés del alumnado. Por este motivo, el presente trabajo diseña una propuesta de asignatura optativa que se basa en la escritura creativa como elemento capaz de estimular la adquisición de dicho «saber» gracias a una metodología y unas actividades que lo propiciarían. A partir del análisis de los rasgos inherentes de los tres grandes géneros literarios a lo largo del curso lectivo, los estudiantes los tratarían no solo de forma teórica sino también práctica mediante la lectura de distintos textos modelo.

**Palabras clave:** escritura creativa, competencia literaria, didáctica de la literatura, lectura, educación secundaria.

## **ABSTRACT**

Throughout Secondary Education, literary competence tends to be taught from an historicist perspective that does not encourage critical thinking or the interest of students. For this reason, this Master Thesis designs a proposal for an optional subject based on creative writing as an element capable of stimulating the acquisition of this “learning” thanks to a methodology and activities that would promote it. Based on the analysis of the inherent features of the three major literary genres throughout the academic year, students would treat them not only theoretically but also practically by reading different model texts.

**Keywords:** creative writing, literary competence, literary education, reading, secondary education.

# ÍNDICE

1. Introducción .....	1
2. Marco teórico .....	3
2.1. La escritura creativa .....	3
2.1.1. ¿Qué entendemos por creatividad? .....	3
2.1.2. La creatividad y la educación del siglo XXI .....	5
2.1.3. La escritura creativa .....	7
2.1.4. El taller literario .....	9
2.2. La competencia literaria .....	11
2.2.1. Un punto de partida: el currículum .....	11
2.2.2. Elementos clave de la competencia literaria .....	13
2.2.3. Hacia un enfoque axiológico de la literatura .....	15
3. Propuesta didáctica de la asignatura .....	17
3.1. Justificación .....	17
3.2. Marco legal .....	18
3.3. Contextualización .....	20
3.4. Objetivos .....	21
3.5. Dimensiones, competencias básicas y contenidos .....	22
3.6. Metodología .....	24
3.6.1. Del modelo pedagógico a las técnicas didácticas .....	24
3.6.2. Secuencia didáctica .....	29
3.6.2.1. Primer trimestre: narrativa .....	29
3.6.2.2. Segundo trimestre: poesía .....	30
3.6.2.3. Tercer trimestre: teatro .....	32
3.6.3. Materiales .....	35
3.7. Medidas de atención a la diversidad .....	36
3.8. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje .....	39
3.9. Unidades didácticas .....	42
3.9.1. Unidad didáctica “IV” sobre narrativa .....	42
3.9.2. Unidad didáctica “X” sobre poesía .....	47

<b>3.10. Muestra testimonial</b> .....	54
<b>4. Conclusiones</b> .....	56
<b>5. Bibliografía</b> .....	58
<b>5.1. Bibliografía específica sobre los textos modelo</b> .....	60
<b>6. Anexos</b> .....	61
<b>6.1. Temporalización de la propuesta didáctica</b> .....	61
<b>6.2. Textos modelo de la “UD IV” de narrativa</b> .....	67
<b>6.2.1. Sin noticias de Gurb</b> de Mendoza .....	67
<b>6.2.2. Crónica de una muerte anunciada</b> de García Márquez .....	67
<b>6.2.3. Juego de tronos</b> de George R. R. Martin .....	67
<b>6.2.4. La librería</b> de Penelope Fitzgerald .....	68
<b>6.2.6. “Los pocillos”</b> de Mario Benedetti .....	68
<b>6.2.6. La plaça del diamant</b> de Rodoreda .....	68
<b>6.2.7. “Funes el memorioso”</b> de Borges .....	69
<b>6.3. Presentación en formato PowerPoint de la “UD IV”</b> .....	70
<b>6.4. Actividades de la “UD IV”: narrador y punto de vista</b> .....	77
<b>6.5. Textos modelo de la “UD X” de poesía</b> .....	79
<b>6.5.1. “Autorretrato”</b> de Neruda .....	79
<b>6.5.2. “Kilómetro”</b> de Sesma .....	80
<b>6.5.3. “El desierto de mi isla”</b> de Sastre .....	81
<b>6.5.4. “me adentro...”</b> de Kaur .....	82
<b>6.5.5. “Yo insistente”</b> de González .....	83
<b>6.5.6. “Meditación ardiente”</b> de Shiraishi .....	84
<b>6.5.7. “La corona que nunca me quitarán”</b> de Telma Zita .....	85
<b>6.5.8. “Porque soy un extraño”</b> de Al Sayyab .....	86
<b>6.6. Presentación en formato PowerPoint de la “UD X”</b> .....	87
<b>6.7. Actividades de la “UD X”: la identidad</b> .....	93
<b>6.8. Instrumentos de evaluación</b> .....	109
<b>6.8.1. KPSI</b> .....	109
<b>6.8.2. Hoja de control o cotejo</b> .....	110

<b>6.8.3.</b> Rúbrica analítica .....	111
<b>6.8.4.</b> Diana de coevaluación .....	112
<b>6.9.</b> Muestra testimonial de los alumnos .....	113
<b>6.9.1.</b> Unidad didáctica IV: el narrador y el punto de vista .....	113
<b>6.9.2.</b> Unidad didáctica “X”: poesía eres tú .....	115

# 1. INTRODUCCIÓN

Cuando se imparte la asignatura de lengua y literatura castellanas, parte del profesorado tiende a otorgarle más importancia a las cuestiones ortográficas, léxicas, sintácticas, semánticas... Todas ellas son fundamentales para el buen desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística, pero suelen olvidar que igual de esencial es la literaria. Leer (y hacerlo de manera crítica) contribuye a mejorar todos los aspectos anteriores y fomenta la creatividad de los alumnos. No solo eso sino que también les ofrece la posibilidad de entender el mundo en el que viven desde otro punto de vista e interpretarlo desde múltiples perspectivas.

A lo largo de mi etapa de educación secundaria, pocas fueron las veces que mis profesores de castellano me guiaron en mis lecturas más allá de un cuestionario insulso que no incitaba a reflexión alguna. Una vez en Bachillerato, nada cambió: la presión de las PAU nos condicionaba a todos (docentes y alumnos), así que nos limitábamos a cumplir con el calendario establecido. Quizá pueda sonar desesperanzador, pero así lo sentí entonces y así lo recuerdo ahora. No fue hasta que empecé la carrera que pude disfrutar de la lectura y del análisis de prácticamente todo lo que leía, aunque siempre lo expresábamos en forma de comentarios de texto o exámenes eternos, muy lejos del diálogo o el debate.

Por toda mi experiencia como alumna, creo que desarrollar la dimensión literaria a lo largo de la ESO es crucial para potenciar habilidades cognitivas como la reflexión, la argumentación y la crítica. A partir de las lecturas que proponga el docente, el estudiante debería ser capaz de valorar sus puntos débiles, sus virtudes, la significación que tuvieron en su tiempo, la vigencia que pueden tener hoy en día... Hay que ser conscientes de que no es un proceso en el que los alumnos tomen la iniciativa, sino que requiere la atención y la guía del profesor hasta que sean capaces de iniciarlo de forma autónoma. Desde mi más humilde opinión, creo que este último aspecto es el gran olvidado.

Aunque, como defiende Pennac en *Como una novela*, “el verbo leer no soporta el imperativo” (Pennac, 2019: 11), sí que puede fomentarse el interés y el placer por él. Puede que una de las formas más efectivas para implementar el estudio y la estima hacia la literatura sea a través de la escritura creativa, de ahí que haya optado por diseñar una asignatura optativa que verse sobre ella y que, en cierta forma, llegue a incidir en el interés de los alumnos hacia la materia común. Esencialmente, el contenido se distribuirá a lo largo de los tres trimestres de un curso lectivo y cada período se dedicará a uno de los géneros literarios: narrativa, poesía y teatro. Por experiencia, cuando una profesora sabe mostrarte

el mundo de la literatura con verdadero interés (y no por imposición curricular), una descubre que puede vivir las vidas que quiera e, incluso, sentirse capaz de escribirlas.

El presente trabajo persigue el objetivo fundamental de llevar la literatura al aula a partir de una metodología que sea capaz de despertar el interés del alumno y fomentar el desarrollo de su competencia literaria a partir de actividades que tendrán como producto final la escritura de un relato breve, un poema y una obra de teatro conjunta. El diálogo, la experiencia de cada estudiante y el debate espontáneo en clase serán piezas fundamentales para potenciar el pensamiento crítico, la reflexión y la argumentación. Por todo ello, esta investigación está prevista para llevar a cabo en un grupo de 3º de ESO, curso en el que el currículum contempla que se aborde la literatura del siglo XX (algo más cercana a la realidad de los jóvenes) y se pueda proponer una asignatura optativa libre en el Proyecto Educativo de Centro.

La estructura del trabajo se divide en tres bloques fundamentales. En primer lugar, los dos primeros apartados conforman el marco teórico y tratan sobre los pilares que rigen la asignatura: la escritura creativa y la competencia literaria. En segundo lugar, la cuarta sección recoge íntegramente la propuesta didáctica de la asignatura optativa, desde la normativa que la rige hasta el proceso de evaluación que se prevé a lo largo de ella. En tercer y último lugar, las unidades didácticas y una breve muestra de la implementación de algunas actividades que pude llevar a cabo en dos grupos de 3º de ESO del Institut Pere Borrell de Puigcerdá. A modo de ampliación, al final de estas páginas se incorporará un apartado de anexos en los que se podrán consultar los textos modelo, las transparencias en formato PowerPoint, los elementos necesarios para la evaluación, las tareas de los estudiantes...

Es cierto que, en los últimos años, el profesorado parece haber tomado conciencia de la falta de literatura en el aula, pero no desde una perspectiva que potencie el pensamiento y la reflexión crítica sobre lo que los alumnos leen. Más allá de los elementos formales, no se indaga la cosmovisión más íntima de cada escritor y de la época en la que vivió. Debería ser esta última perspectiva la que también se plantease en las clases, aunque la docente debería ser la primera en poseer una competencia literaria lo suficientemente buena para ser capaz de gestionar el debate que surgiera en clase. El alumno solo será capaz de interesarse por la literatura si su profesora también lo está y, por lo pronto, la que escribe y diseña esta asignatura sí lo está.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LA ESCRITURA CREATIVA

#### 2.1.1. ¿Qué entendemos por creatividad?

Muchos son los filósofos, escritores, pedagogos e, incluso, neurólogos que han procurado concretar qué es la creatividad y cómo funciona en los seres humanos. Las definiciones son tan numerosas que todas no tendrían cabida en estas páginas, pero se tomará como punto de partida la que ofrece el *Diccionario de la Real Academia Española*. Según el *DRAE*, la entrada del sustantivo *creatividad* ofrece dos acepciones:

1. Facultad de crear.
2. Capacidad de creación.

(*DRAE*, versión 23.4 en línea [4 de mayo de 2021])

Tal y como puede apreciarse, la definición no aporta ningún matiz relevante. Sin embargo, si se consulta la descripción del verbo *crear* contempla un primer significado cuando menos curioso: “Producir algo de la nada” (*DRAE*, versión 23.4 en línea [4 de mayo de 2021]). Dicha acepción coincidiría con una posición cargada de mitos que tuvo su máximo esplendor durante el Romanticismo, cuando la creatividad se desarrollaba solo en aquellas personas a las que el genio visitaba. Uno de los ejemplos más representativos en la literatura española es la “Rima VII” de Gustavo Adolfo Bécquer, cuya última estrofa verbaliza lo siguiente:

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

(Bécquer, 1999: 117)

Lejos de esta percepción mítica de la creatividad, numerosos estudios en el ámbito de la neurología y la ciencia cognitiva han demostrado que dicho concepto depende de procesos mentales comunes a todos los seres humanos y que, por lo tanto, puede motivarse, desarrollarse y perfeccionarse. Según Klimenko, la creatividad depende de un “sistema complejo compuesto por diferentes funciones” (Klimenko, 2017: 214) en el que intervienen distintas áreas del cerebro. Conforme a la autora, Penagos defiende

...la creatividad como fenómeno psicológico [que] implica procesos moleculares, en el sentido estricto del término, así como procesos globales que pueden contemplar interacción social o cultural. (Penagos, 2018: 34)

Más allá del componente cognitivo, ambos autores apuntan otro aspecto fundamental: las emociones. Si bien es cierto que Penagos defiende que es un ámbito que no se ha estudiado tanto científicamente, no duda afirmar que la serotonina tendría un papel crucial en el desarrollo de la creatividad, “más en un sentido emocional que en un sentido estrictamente cognoscitivo” (2018: 36). De acuerdo con el autor, un nivel alto de dicha sustancia química y neurotransmisora en el cuerpo humano incidiría de forma positiva en el estado de ánimo, que le llevaría a un efecto positivo y, por ende, a un desempeño creativo.

Es importante recuperar la distinción que Penagos defiende en su artículo entre la actitud creativa y la actitud hacia la creatividad. La diferencia entre ambas es que, más allá de una predisposición proactiva, la primera de ellas implica también originalidad, es decir, una implicación personal y emocional más amplia. Sin embargo, en este apartado, se contemplarían dos elementos más que no dejarían de ser complementarios: la capacidad de maravillarse y la motivación (sobre todo, intrínseca). En palabras del propio psicólogo, “si las emociones median el proceso creativo, las actitudes lo orientan y probablemente lo originan” (Penagos, 2018: 41).

En relación a todo lo anterior, ¿qué proceso seguiría la creatividad para desarrollarse? Según Campos y Palacios (2018: 173), el proceso giraría en torno a cuatro ejes esenciales: la persona, el proceso, el producto y el ambiente. Los elementos que mencionan ambos autores en su artículo no dejan de ser significativos: si la persona experimenta el proceso adecuado será capaz de producir un producto creativo, siempre con el ambiente idóneo que lo propicie. A estos cuatro aspectos, debería añadirse uno más: la mirada hacia dentro de uno mismo, es decir, una reflexión interior que fomentara el interés por la propia capacidad de ser creativo (y la confianza en uno mismo).

Los matices que abarca el término *creatividad* son tantos que se ha procurado esbozar una idea que se ajustaría a la visión que se adoptará a lo largo del presente trabajo, entendida como la aptitud y la competencia de cada uno para encontrar posibles y distintas soluciones a un mismo problema o una misma actividad (en este caso, íntimamente relacionados con la escritura). Con este fin, se incidirá en tres ámbitos fundamentales. En primer lugar, todos los seres humanos poseen la capacidad de ser creativos. En segundo lugar, se trata de un proceso que puede (y debe) fomentarse sin importar la edad o la condición de la persona. En tercer y último lugar, nada de lo anterior podrá ser posible si no se tienen en cuenta las emociones de cada uno, sobre todo en una etapa tan cambiante e intensa como la adolescencia.

### 2.1.2. La creatividad y la educación del siglo XXI

Un mundo cada vez más incierto y repleto de nuevos desafíos exige nuevos modelos sociales, laborales, educativos, medioambientales, energéticos... En su conferencia “El paradigma del sistema educativo”, Ken Robinson defiende que gran parte del alumnado sigue sin concebir utilidad alguna cuando se le pregunta por la enseñanza, a pesar de las continuas reformas que ha sufrido la educación pública. El sociólogo no duda en afirmar que el problema reside en que ninguna de ellas ha tenido en cuenta las necesidades de estas nuevas generaciones (y, por ende, del complejo mundo en el que viven).

A modo de solución, el autor aboga por cuatro ejes centrales que deberían tenerse en cuenta a la hora de esbozar los objetivos básicos para la educación del siglo XXI. En primer lugar, conseguir que los alumnos comprendan los logros y las tradiciones de su comunidad y de otras comunidades para fomentar la tolerancia y la empatía hacia los demás. En segundo lugar, lograr que el sistema educativo se sitúe en el corazón de la sociedad, de modo que los estudiantes colaboren y contribuyan con los demás y con ella. En tercer lugar, conseguir (o procurar) que todos los alumnos alcancen una independencia económica y ayuden así a la creación de riqueza de manera ética y sostenible. En cuarto y último lugar (que no menos importante), desarrollar talentos y habilidades, más allá de contenido, para que cada alumno descubra aquello que le hace único e inigualable.

Los objetivos planteados por Robinson demandan un modelo que se aleje de la masificación y la estandarización a la que está sometido el sistema educativo actual. A raíz de ello, la creatividad se alza como una de las posibles respuestas a las demandas del mundo contemporáneo, en tanto que es una herramienta que fomenta el pensamiento divergente. En un estudio que el sociólogo realizó sobre dicho concepto, comprobó que todos los seres humanos poseen dicha capacidad, pero se deteriora con el paso de los años y con especial rapidez con el transcurso de la educación académica. Los resultados de la investigación del autor ya constataron una problemática que sigue vigente a día de hoy, para la que la creatividad podría ser una solución válida.

La capacidad creativa se alza como una herramienta que propicia la reflexión sobre la realidad, el conocimiento e, incluso, la propia identidad. Como bien asegura Klimenko, “mientras más se infla la dimensión del *tener* en el ser humano, más vulnerable y desatendida se encuentra su dimensión del *ser*” (Klimenko, 2008: 193), de ahí que sea tan necesario implementar un modo distinto de concebir no solo la educación, sino a uno mismo. La escuela como reflejo y proyección de la sociedad “requiere el diseño de un modelo de

trabajo que favorezca la apertura, el estado de alerta, la capacidad permanente de sorprenderse y el espíritu de juego” (cfr. Klímenko, 2008: 194).

La transformación que defienden sociólogos, pedagogos y especialistas no puede contemplarse solo desde la perspectiva del alumno, sino también del docente. Como eslabón crucial en la educación y propiciador del conocimiento, los objetivos, las actividades, la evaluación, la metodología... deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del mundo en el que viven. De acuerdo con De la Torre y Violant,

El profesor innovador y creativo posee una disposición flexible hacia las personas, las decisiones y los acontecimientos; posee una mente abierta, sin miedos a los cambios, está receptivo a ideas y sugerencias de los otros, ya sean superiores, compañeros o inferiores; valora el hecho diferencial; se adapta fácilmente a lo nuevo sin ofrecer excesivas resistencias; se implica en proyectos de innovación. (cfr. Cárdenas, 2019: 220)

Teniendo en cuenta la definición de ambos autores, la actitud del docente sería un elemento crucial y decisivo para propiciar una atmósfera que fomente la creatividad de los alumnos. Ya en 1931, Lev Vygotski introdujo uno de los conceptos clave en este apartado: la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia que existe entre el desarrollo potencial y el desarrollo real y efectivo del alumno. Dicho aspecto sería el resultado de la interactividad entre los contenidos, el profesor y el alumno, una construcción conjunta de significado y atribución de sentido hacia unos conocimientos que una de las partes conoce y que la otra está en proceso de adquisición.

Javier Onrubia, psicólogo especialista en psicología evolutiva, esboza algunas estrategias docentes para la creación de zonas de desarrollo próximo (y, por ende, de atmósferas educativas que favorezcan la creatividad). Tres de los que encajan con el presente apartado son fomentar la participación de todos los alumnos en actividades y tareas, crear un clima relacional en el aula basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas e introducir modificaciones y ajustes específicos en la actuación docente (según la información obtenida del alumnado). Todo ello incidiría en

...el hecho de propiciar un pensar reflexivo y creativo en el salón de clase [que permita] no solo dominar y asimilar los contenidos académicos, sino desarrollar habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. (Klímenko, 2008: 203)

Más allá de la fundamental actitud del profesor, una de las metodologías activas que propicia el compromiso y la motivación del alumnado es el aprendizaje cooperativo, es decir, la distribución de los estudiantes en equipos reducidos para aprovechar al máximo

la interacción entre ellos y así maximizar su aprendizaje. La finalidad que se persigue en esta modalidad es doble: aprender a trabajar en equipo y aprender los contenidos curriculares. Gracias a ello, no solo se potencian el pensamiento divergente sino también la tolerancia, la aceptación, la participación y el interés de cada componente del grupo.

No debería existir duda alguna de que los beneficios de la creatividad son múltiples y todos ellos positivos. Por un lado, potencia el desarrollo del pensamiento crítico y abstracto, tan necesario en una sociedad saturada de información falsa. Por otro lado, fomenta actitudes como el liderazgo, cualidades como la seguridad y la confianza en uno mismo y, por último, la participación y la integración con los pares. Junto al currículum y otros aspectos fundamentales que no deben menospreciarse (pero quizá sí reformarse), la creatividad se alza como una de las demandas de la educación del siglo XXI.

### **2.1.3. La escritura creativa**

La escritura en sí misma es una destreza fundamental en todo ser humano, tanto en el ámbito administrativo (currículum, instancias, cartas de presentación...) como en el del disfrute y gusto personal (poesía, novelas, prensa...). Intrínsecamente, la lectura está implícita en el proceso, en tanto que, sin ella, la habilidad anterior no podría desarrollarse de forma plena. En este sentido, lectura y escritura permiten a las personas enfrentarse a distintas situaciones a lo largo de su vida.

Cuando se trata desde el ámbito educativo, sin embargo,

Mientras parece existir acuerdo entre profesores, pedagogos y lingüistas sobre la orientación que haya de tener la educación lingüística (...); sobre cómo y con qué materiales pedagógicos acercar a los jóvenes, en la enseñanza obligatoria, a la lectura, escritura y al disfrute de los textos literarios hay opiniones muy diversas y hasta divergentes. (Delmiro, 2002: 15)

Si se consulta la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora educativa), la lectura se asocia con la adquisición de destrezas comunicativas, mientras que la escritura se menciona para afirmar que, junto a la competencia ya nombrada, “se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida” (Ley Orgánica nº8, 2013: 358). Por su parte, en Cataluña, el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenamiento de los estudios de secundaria obligatoria, la lectura y la escritura se alzan como competencias básicas del currículo e insiste en que

Aquesta capacitat [la expresi3n escrita] es troba estretament vinculada a la lectura, ja que ambdues habilitats es potencien m3tuament. Escriure b3 facilita pensar b3. Per millorar l'escriptura, cal haver llegit molt abans: els referents escrits diversos poden ser bons models mentre es va millorant en la pr3ctica de l'escriptura. (Decreto n3187, 2015: 50)

Las visiones defendidas en ambos curr3culos se complementan y no son excluyentes, sino todo lo contrario. A partir de la lectura de buenos modelos (literarios, period3sticos, instructivos...), se supone que un alumno ser3a capaz de escribir un buen texto. Sin embargo, la escritura es un procedimiento cognitivo complejo en el que no bastar3a la "imitaci3n" de los paradigmas que el docente ofrece a los aprendices, sino que dicha destreza requerir3a un desarrollo m3s amplio.

Varios son los autores y especialistas que han ofrecido sus teor3as acerca de esta cuesti3n, entre las que destacari3a la de Linda Flower y John Hayes. En su art3culo "Identifying the organization of writing processes", se defiende que la escritura se basa en tres procesos fundamentales: una primera etapa de planificaci3n (*planning*), una segunda de producci3n (*translating*) y una 3ltima de revisi3n del texto (*reviewing*). M3s all3 de ellos, los autores no dudan en afirmar que el modelo "*is recursive and allows for a complex intermixing of stages*" (Hayes y Flower, 1980: 29), de modo que ponen de relieve que se trata de un proceso cognitivo lleno de subprocesos y complejidades (y, por ende, el "monitor" debe ser consciente de ello).

En *La escritura en la ense1anza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Bj3rk y Blomstand recuperan las distintas corrientes de percepci3n del proceso de escritura que hab3an surgido hasta el momento: la expresiva, la cognitiva, la neorret3rica, la sociocultural... Sin embargo, los autores aseguran que las diferencias entre ellas ser3an de fondo y metodol3gicas, m3s que te3ricas, ya que los enfoques modernos trasladan "el 3nfasis desde el producto final hasta el proceso que conduce a dicho producto" (Bj3rk y Blomstand, 1994: 29). En la l3nea de Flower y Hayes, la creaci3n escrita final ser3a el resultado de varias etapas cognitivas, que es donde nace y crece realmente el texto.

No hay que perder de vista que existe un elemento que debe aparecer s3 o s3: la implicaci3n activa del sujeto. Como bien defiende Alonso, "se puede aprender si existe motivaci3n" (Alonso, 2017: 52), sobre todo, intr3nseca. No obstante, hay que tener en cuenta un aspecto clave como es la actuaci3n y la intervenci3n del profesor, quien se encarga de la gesti3n de los contenidos, de las actividades de ense1anza-aprendizaje y, especialmente, de que el ambiente del aula sea propicio para el desarrollo de la lectura, la escritura y la creatividad.

Sea creativa o no, la escritura no puede entenderse sin la lectura, pero tampoco sin interés por parte de quien la lleva a cabo, aspecto fundamental en el proceso. En palabras de Graciela Montes, resulta esencial entender que

Leer y escribir van siempre juntos. Por eso resulta tanto más sencillo ponerse a escribir cuando uno “tiene algo para decir”, ha atrapado alguna significación, por así decir... Y, viceversa, resulta tanto más sencillo ponerse a leer cuando lo que uno lee “le dice algo”, es decir, de alguna forma, podría, eventualmente, haber sido escrito por uno. (*cf.* Rafaela, 2017: 11)

#### **2.1.4. El taller literario**

Uno de los métodos que defienden pedagogos, escritores y profesores para llevar la escritura creativa a las aulas es el taller literario, “un espacio de trabajo artesanal con la escritura a partir de un conocimiento que se construye sobre un saber práctico” (Rafaela, 2017: 13). En este sentido, Walter Benjamin también defiende ambos conceptos, en tanto que no duda en preguntarse

...si la relación que tiene el narrador con su material, la vida humana, no es acaso una relación artesanal. Si acaso su tarea no consiste, precisamente, en elaborar la materia prima de las experiencias –ajenas y propias– de forma sólida, útil y única. (*cf.* Rafaela, 2017: 10)

El formato que se contempla en el taller literario es idóneo para el desarrollo de la escritura creativa, en tanto que se presenta como un espacio de colaboración entre sus integrantes en el que tienen cabida producciones individuales y colectivas. La metodología que se difiere de él se sustenta en tres pilares: los materiales, el docente y los aprendices. Por lo que se refiere al primer elemento, los modelos que se analicen en el aula se alzan como el elemento de interacción entre el lector y el escritor en formación, convirtiéndose así en paradigmas que el alumno puede tomar como referentes.

Los materiales dependen de otra figura clave: el profesor. Tal y como se ha apuntado al final del apartado anterior, es él quien gestiona la variable externa del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno: la disposición del espacio, los materiales, el ambiente... El docente tiene la responsabilidad de organizar al grupo con los criterios que considere necesario, así como las actividades que considere convenientes y ajustadas a los objetivos que persigue con sus clases. No obstante, hay que considerar que el profesor debe ser uno más y debe participar de la dinámica de su materia, así como conocer los gustos y preferencias de sus alumnos y demostrarles que

No se avanzará ni un ápice en el objetivo de conseguir que los alumnos y alumnas escriban en el aula si el profesorado no es capaz, en primerísimo lugar, de hacer inteligible ante el alumnado, en el bregar didáctico de cada día, la importancia que tiene para su vida cotidiana el trabajo de comprensión, producción e interpretación de textos literarios. (Delmiro, 2002: 17)

Por último, los aprendices cierran el triángulo que configura todo taller literario. Podría afirmarse que ellos conformarían la variable interna de dicha metodología, en tanto que son quienes experimentan el proceso de creación a partir de los materiales elegidos por el docente. Cada uno lo sentirá y afrontará de forma distinta, algo que no debería existir ni las actividades en grupo ni el trabajo guiado porque son recursos que enriquecen el aprendizaje y fomentan la creatividad. En un ambiente propicio, el aprendiz se sentiría con la confianza y la predisposición suficientes como para liberar su pensamiento y compartirlo con el resto de compañeros.

El proceso en el que se sumergen los estudiantes en el taller literario conlleva que

...quien escribe lee inevitablemente. Lee su mundo interior, descubre cómo están contruidos los libros y va perdiendo el miedo a la letra impresa. Al final de este proceso es posible que lleguen a escribir para sí mismos y consigan conocerse mejor y aumentar su capacidad de trabajo y autodisciplina. (Delmiro, 2002: 55)

Algunos principios metodológicos que fundamentan todo taller literario quedan recogidos en el artículo “La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI” de Olena Klimenko. De los ocho que expone la autora, los que más destacan son cuatro. En primer lugar, fomenta procedimientos cognitivos complejos que estimulan la creatividad y el pensamiento divergente. En segundo lugar, promueve un aprendizaje significativo y reflexivo, de modo que perdura en el tiempo porque establece una conexión entre lo que el estudiante ya sabe y lo que ha aprendido. En tercer lugar, potencia la motivación por el aprendizaje, sobre todo si el docente ha elegido unos buenos modelos y unas actividades adecuadas. En cuarto y último lugar, incita a la autorreflexión y a la autoevaluación, en tanto que el taller literario requiere y plantea una evaluación distinta.

En base a la metodología que se ha defendido en el párrafo anterior, se trabajan actitudes, valores, conceptos, procedimientos y habilidades que convierten al taller literario en una apuesta didáctica completa y estimulante para estimular la creatividad. Todo ello se desarrolla a partir de distintos ejercicios tanto de lectura como escritura que se recogen en el artículo de Francisco Alonso (y que se retomará en el apartado de la propuesta general del presente trabajo). Como bien define Benigno Delmiro, “se ejercita la intertextualidad activa (...) producir textos que permiten saltar a otros textos para obtener más textos” (Delmiro, 2002: 40).

Actitudes. Valores	Conceptos	Procedimientos. Habilidades
1. Desarrollar el deseo de escribir, desde un criterio propio sobre la realidad.	5. Factores de la comunicación literaria.	8. Leer.
2. Desarrollar una sensibilidad y visión productiva del texto literario.	6. Géneros literarios y subgéneros.	9. Relacionar.
3. Desarrollar el uso de la literatura con fines placenteros, lúdicos.	7. Tipos de textos y secuencias textuales.	10. Recordar.
4. Aprender a objetivar una intención comunicativa.		11. Analizar.
		12. Escribir.
		13. Comparar.
		14. Valorar.
		15. Corregir.

Cuadro resumen extraído de “Didáctica de la escritura creativa” (2017) de Francisco Alonso

Es cierto que no se aprende a ser escritor en un taller literario, pero sí que ayuda a uno a expresarse, a mejorar su autoestima, a autoafirmarse y a confiar en sus propias capacidades. La creatividad y la imaginación se alzan como dos de los pilares fundamentales de este apartado, sobre todo si se relacionan con dos competencias básicas como la lectura y la escritura. En una época tan cambiante y compleja (pero enriquecedora) como la adolescencia, el taller literario es una herramienta tan válida como cualquier otra para estimular el conocimiento de uno mismo y del mundo, así como para poder compartirlo con sus compañeros.

## 2.2. LA COMPETENCIA LITERARIA

### 2.2.1. Un punto de partida: el currículum

Las leyes y los decretos que establecen el currículum, las competencias, los objetivos, la evaluación... de los estudios de la Educación Secundaria Obligatoria se alzan como un punto de partida para delimitar qué se entiende por competencia literaria y, en parte, qué se espera que los alumnos logren adquiriéndola. En el octavo apartado del undécimo artículo del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, se establece que uno de los objetivos de la ESO consiste en

Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. (BOE nº3, 3 de enero de 2015: 177)

En el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria que se establece en el Real Decreto 1105/2014, se contempla una progresiva introducción en el mundo de la literatura como una de sus premisas fundamentales. Cuando se disponen los contenidos de la asignatura

natura de lengua castellana y literatura en el mismo documento, se dedica un apartado al bloque de “Educación literaria”, una de cuyas prescripciones es la alternancia entre

...la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de textos literarios y obras completas que aportan el conocimiento básico sobre algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura. (BOE nº3, 3 de enero de 2015: 359)

Específicamente, en la tabla que detalla los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que se contemplan para el primer ciclo de ESO, se apunta con especial énfasis que el aprendizaje de la literatura debe hacerse a través de sus textos. En este sentido, la educación literaria del alumnado no se aleja de la comunicación escrita, es decir, de la lectura y de la escritura, en tanto que se perfilan como destrezas complementarias.

En la misma línea del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en Cataluña se aprobó el Decreto 187/2015, de 25 de agosto. Dentro de este marco de referencia, la dimensión literaria se incluye en el ámbito lingüístico y se dirige en tres competencias básicas cuyos verbos clave son los siguientes: leer, opinar y escribir. La definición que esbozan ambos decretos no distan la una de la otra, aunque es oportuno matizar que, en el caso de la legislación catalana, se añade un componente clave ya se ha mencionado en páginas anteriores:

L’aproximació a les obres literàries facilita el desenvolupament de l’hàbit lector i escriptor, així com el coneixement i vinculació a la llengua i cultura pròpia i d’altri. A més d’estimular la creativitat, desenvolupa el sentit crític. (Decreto nº187, 2015: 59)

Aunque la creatividad no se concreta en la descripción anterior, podría entenderse no solo desde la perspectiva de la capacidad imaginativa sino también de pensamiento divergente, es decir, de encontrar distintas soluciones a una misma actividad (en este caso, relacionada con la literatura). Si se consultan los contenidos que deben impartirse en el tercer curso de ESO (al que se destina el diseño de la materia optativa del presente trabajo), el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de los estudios de educación secundaria obligatoria expone que los autores y las obras que se estudiarán en el aula a partir de fragmentos representativos se enmarcan dentro de los siglos XVI y XVII.

El último elemento mencionado también se incluye en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre:

Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, completos. (BOE nº3, 3 de enero de 2015: 364)

En un breve apartado anterior de la misma sección del citado Boletín Oficial del Estado del 3 de enero de 2015, se defiende la lectura libre de obras de la literatura universal, española y juvenil “como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo” (BOE nº3, 3 de enero de 2015: 364). Es cierto que las etapas literarias que se proponen trabajar a lo largo de primero, segundo y tercero de la ESO son de gran valor estético, histórico, social y, por supuesto, literario, pero ¿hasta qué punto es la mejor etapa literaria para introducir al alumnado en universo de la literatura? Por supuesto, con una buena preparación y trabajo docente es posible motivar (o, en el mejor de los casos, suscitar) el interés de los estudiantes por una disciplina tan completa como enriquecedora en el ámbito personal, social y cultural. No obstante, como bien apunta Cerrillo,

Probablemente, lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura, sea enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla. Por esa razón, los planteamientos didácticos de la disciplina exigen también cambios, porque no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (...) que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias y sobre sus autores. (Cerrillo, 2017: 8)

### **2.2.2. Elementos clave de la competencia literaria**

La adquisición de la competencia literaria se vertebra en torno a tres componentes que se interrelacionan entre ellos de forma estrecha y que repercuten directamente en el alumno: la lectura, la escritura y el docente. Aunque son elementos que ya se han analizado en el apartado anterior, se procurará revisarlos desde una perspectiva distinta que encaje con el concepto objeto de estudio. Por lo que se refiere a la lectura, Pennac se plantea que

Si, como se dice, mi hijo, mi hija, los jóvenes no aman la lectura –y el verbo es exacto, porque se trata de una herida de *amor*–, no hay que acusar a la televisión, ni a la modernidad, ni a la escuela. O a todo eso si se quiere, pero solo después de habernos planteado una pregunta primordial: ¿qué hemos hecho del lector *ideal* que era en los tiempos en que nosotros interpretábamos a la vez el papel del narrador y del libro? (Pennac, 2019: 55)

La preocupación del escritor se ha extendido no solo entre el profesorado, sino también entre los propios jóvenes (aunque, en muchos casos, no como una inquietud). El desinterés generalizado por la lectura ha incidido de forma negativa no solo en la consecución de la competencia literaria, sino de la lingüística en general. Sin embargo, hay que tener en cuenta que “el conocido como «placer de leer» se hace poco a poco, y es un territorio

conquistado por los lectores que forma parte de su espacio personal” (Cerrillo, 2017: 9) porque “el verbo leer no soporta el imperativo” (Pennac, 2019: 11).

Es cierto que la literatura se construye a partir de un lenguaje específico que requiere una decodificación compleja, en tanto que predomina la función poética. Con la lectura de textos que encajen con los gustos y las preocupaciones de los estudiantes, sería posible implicarlos no solo personal sino emocionalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de uno de los elementos cruciales en la formación del lector literario, ya que “coincide con el proceso de construcción de la personalidad [y, además, contribuye a] construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo” (Cerrillo, 2017: 11).

En cuanto a la escritura, no debe perderse de vista que se trata de una destreza fundamental en todo ser humano, igual que la lectura. Si a todo ello se le añade que ambas se erigen como un proceso de introspección y autoconocimiento, podría afirmarse que no solo contribuyen al desarrollo de la competencia literaria sino también de uno mismo como ser humano. En este sentido, resulta pertinente retomar dos de los contenidos que defiende el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el bloque de educación literaria:

Creación.  
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.  
(BOE nº3, 3 de enero de 2015: 364)

La escritura creativa se relaciona no solo con la literatura sino también con la lectura y como resultado de ella. En el mismo apartado, se contempla la creación desde una perspectiva recreativa y ciertamente experimental, sin prescindir de otras cuestiones como los elementos propios de cada género literario. Ahora bien, en ningún momento se incluye el elemento afectivo, emocional o reflexivo, tan relevantes y revalorizadas en la educación de los últimos años. Los textos literarios no son unívocos ni objetivos, encierran matices que el lector debe descubrir y abarcan distintas formas de interpretar el mundo, de modo que, también en su escritura, los jóvenes pueden sentirse perfectamente interpelados.

Por lo que concierne al profesor, igual que es la pieza fundamental en el diseño y el desarrollo del taller literario, también lo es en la adquisición de la competencia literaria. Al respecto, en *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación* (2017), sus autores no dudan en afirmar que

Si pretendemos una tan aclamada educación de calidad, tienen que ser profesionales especialistas vocacionales los que se hagan cargo de guiar el aprendizaje en las aulas. De igual manera, creemos que recuperar una perspectiva humanista es clave para definir al docente de Lengua Castellana y Literatura. Más allá de ser un tecnócrata que aplica unas determinadas cuestiones y contenidos en el aula, el hecho de trabajar con algo tan sensible como lo lingüístico y lo literario implica la recuperación de una filosofía de corte humanista. (López Valero et. al., 2017: 15)

Como en todas las profesiones, una parte de los docentes reconocen que su trabajo no es vocacional, pero ello no debería impedir que desempeñaran su función con dedicación y entusiasmo. Algo que sí debe manifestar (e intentar transmitir) todo profesor en la enseñanza de la literatura es, en efecto, el amor y el aprecio por la disciplina, sin lo cual sería imposible despertar el interés de los alumnos hacia una materia que ni él mismo admira. Ahora bien, se trata de una afirmación que podría trasladarse a todos los ámbitos del currículum educativo (sin excepción) y que sería inherente a la práctica docente.

No hay que perder de vista que la adquisición de la competencia literaria debe ser gradual y sostenida a lo largo de la escolarización de los alumnos, desde la escuela primaria y para el resto de su vida. La calidad de esta dependerá de los textos que el profesor proponga para la lectura y el análisis, así como las actividades que se destinen a la escritura y el valor literario de los materiales que se lleven al aula. Sea como fuere, se trata de una de las destrezas que más contribuye al crecimiento personal de los estudiantes.

### **2.2.3. Hacia un enfoque axiológico de la literatura**

La literatura se han venido enseñando desde una perspectiva historicista: tal autor nació en tal año y escribió una obra que trata sobre este tema. No son tantos los docentes que, en lugar de limitarse a explicar a los escritores más destacados de todos los tiempos (casi siempre hombres), optan por acudir a los textos (totales o por fragmentos) e invitar a los alumnos a disfrutar de su lectura, como bien establecen tanto el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, como el Decreto 187/2015, de 25 de agosto. Más allá de la historia, la literatura abre un abanico didáctico lleno de posibilidades, en tanto que elementos como la sintaxis, la pragmática o la fonética pueden enseñarse a través de ella.

La dimensión literaria no abarca únicamente las tres competencias que marca el currículum de ESO de Cataluña, sino que converge prácticamente en el resto de destrezas lingüísticas. No obstante, sus límites van mucho más allá y se sitúa como una pieza clave si se quiere trabajar la interdisciplinariedad y la transversalidad en el aula: arte, historia, filosofía... En el marco de una sociedad plural, la literatura se alza como referencia en una educación basada en valores que persigue una transformación cultural y social, aunque va más allá todavía:

...en definitiva lo que aquí importa no es solo lo que la literatura pueda decir de ella misma explícitamente, sino el hecho de que exista una literatura del saber, un saber que (...) impone efectuar el reconocimiento de su radical identidad: la literatura es una forma de conocimiento. (Chicharro, 1987: 51)

Si la competencia literaria posee tantas cualidades positivas, ¿por qué es difícil enseñar literatura? Es cierto que la disciplina se sirve de un lenguaje específico que requiere una decodificación especial, pero quizá el secreto se encuentre en que, cuando se trabaja a partir de los textos, se tiende a optar por los que no logran suscitar interés en los estudiantes. Se trata de una dinámica que se generaliza, sobre todo, a lo largo del tercer curso de la ESO, cuando se contempla en el currículum que el alumnado establezca un primer contacto con la literatura medieval y renacentista.

Durante los dos cursos anteriores, los estudiantes deberían haber aprendido las características básicas de los distintos géneros literarios, aunque no siempre es así. Si a esto se le añade que, en su mayoría, la literatura de 3º de ESO tiende a enseñarse desde un enfoque historicista o a partir de textos que no interpelan de forma alguna a los jóvenes, resulta más que frecuente que no sientan mucha curiosidad hacia la materia. En este sentido, la competencia literaria debería abordarse desde una metodología cooperativa y un aprendizaje significativo que brindara un cambio en la praxis docente.

Más allá de reinventar la enseñanza de la literatura, todo profesor que se embarque en su docencia debería diseñar sus lecciones no solo en torno al «saber» sino también al «saber hacer». Junto a la técnica y la teoría siempre necesaria, la comprensión y producción de textos de intención literaria son piezas clave para el desarrollo de la competencia literaria y del pensamiento crítico de los alumnos. Y es que

La potenciación de la competencia literaria debe servir para poner a disposición de los alumnos una lengua, sí, pero también una producción cultural inestimable «no para seguir discutiendo si vale o no vale la pena, si es un discurso social más u otra cosa, si los chicos se van a aburrir o no, sino para alimentar la certeza previa de que los adolescentes y los jóvenes están ahí, alertas y curiosos, dispuestos y críticos». (cfr. Rienda, 2014: 771)

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA**

#### **3.1. JUSTIFICACIÓN**

La asignatura que se propone a continuación se basa en cinco pilares fundamentales. En primer lugar, se trata de una materia competencial porque busca (y procura encontrar) un equilibrio entre los contenidos y las competencias, es decir, entre el «saber» y el «saber hacer». A lo largo del desarrollo del curso lectivo, se busca incluir una mirada transversal en la enseñanza del temario y en los materiales que se llevarán al aula como objeto de estudio. Junto a todo ello, se priorizará la producción de textos de creación propia que se ajusten a los aspectos teóricos que se estudiarán en clase.

En segundo lugar, es una asignatura normativa porque incide, desde el rigor, en el marco legislativo preceptivo tanto de Cataluña como de la LOMCE, así como en el currículum de ambos reglamentos. En base a lo expuesto en ellos, se diseña una materia optativa basada en la escritura creativa a partir de las competencias (sobre todo, literaria) que se contemplan en el ámbito lingüístico de la comunidad autónoma ya mencionada. En este sentido, se trabajarán otras dos competencias fundamentales paralelamente: la digital y la personal y social.

En tercer lugar, se propone una materia inclusiva porque trabaja por una educación que pone su acento en la igualdad, en el respeto hacia el otro, en la tolerancia y en la cooperación. A partir de una metodología basada en el trabajo en equipo que estimule la autonomía personal y el aprendizaje significativo, se busca que los alumnos cultiven sus relaciones con sus compañeros y con el mundo que les rodea. En el marco de una educación libre, se ponen de relieve aquellos valores necesarios para la construcción de una sociedad más democrática, justa y respetuosa con los miembros que la conforman y con el entorno en el que se desarrolla.

En cuarto lugar, es una asignatura transversal porque quiere ser sensible y crítica con los grandes problemas que son inherentes a la sociedad actual. La literatura en sí misma es un fiel reflejo de la problemática de cada época histórica, de modo que se presta como una de las herramientas clave para poder trabajar distintos aspectos: la filosofía, la lingüística, el arte... Más allá de aspectos o conceptos que podrían definirse como «teóricos» (y que se enmarcarían en las distintas asignaturas que se contemplan a lo largo de la ESO), la literatura incide de forma muy positiva en otras competencias como la personal y social o la digital, tan necesarias en la educación de hoy en día.

En quinto y último lugar, se trata de una materia creativa porque fomenta, por un lado, el pensamiento divergente y, por el otro, la imaginación. En un mundo tan cambiante como complejo, se exigen soluciones y propuestas que ofrezcan tantas soluciones distintas como individuos, algo que permite no solo la mejora continua de uno mismo sino también del conjunto de la sociedad. A su vez, aprender a ser creativos proporciona a los estudiantes una capacidad de reflexión y análisis que converge directamente con su autoestima y su autoconcepto.

### **3.2. MARCO LEGAL**

El vigesimoséptimo artículo de la Constitución Española establece que todos los ciudadanos tienen derecho a la educación, con el desarrollo de la personalidad humana como uno de los objetivos de referencia. En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se puede leer un apartado que encaja a la perfección con la asignatura que se propone en el presente trabajo:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. (...) Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. (Ley Orgánica nº 8, 2013: 3)

Una materia que verse sobre la escritura creativa y la literatura busca que cada uno de los alumnos sea consciente de que es capaz de desarrollar su personalidad, su talento y su imaginación a través de textos elaborado por él mismo. En este sentido, encaja con las últimas líneas del fragmento anterior: fomenta la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes a partir de los elementos necesarios para ello.

Según la Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación, aprobada por la Generalitat de Cataluña, uno de los principios que la rige es: “La vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueixi els alumnes a la maduresa i la satisfacció personals” (sección B del apartado 2 del artículo 2, Ley nº12, 2009: 32). Conforme a lo establecido por la legislación, la asignatura busca crear un ambiente propicio en el aula a partir del diseño de zonas de desarrollo próximo que encajen con las necesidades del grupo-clase y los objetivos de la materia. Asimismo, se trabaja a partir de la disposición tercera del “Artículo 59” de la LEC: “La sensibilitat artística i la creativitat” (Ley nº12, 2009: 70).

El Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenamiento de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, formaliza que las materias optativas

...diversifiquen el currículum per tal de respondre al desenvolupament d'un projecte educatiu que singularitzi el centre, ajudi a gestionar la diversitat de tot l'alumnat i afavoreixi la innovació educativa orientada a la millora dels resultats educatius (Artículo 10, Decreto nº187, 2015: 20)

La asignatura optativa que se esboza en este trabajo pretende ampliar las competencias de la dimensión literaria y de expresión escrita, sin dejar de lado ni la comprensión lectora ni la comunicación oral. Más allá del ámbito lingüístico, se trata de una materia en la que también tienen cabida otras dimensiones del ámbito social (como la historia), del artístico o de cultura y valores éticos. Por supuesto, los bloques transversales como el digital o el personal y social se integran en ella a la perfección.

De acuerdo con el Decreto mencionado anteriormente, a la asignatura aquí planteada para un tercer curso le corresponderían dos horas semanales. A modo de orientación, un curso académico cuenta con ciento setenta y cinco días lectivos, que corresponderían a unas treinta y tres semanas aproximadamente. Por lo tanto, la materia se articularía en veintidós horas repartidas en cada uno de los tres trimestres previstos para cualquier curso de ESO, a lo largo de las cuales se estructurarían los contenidos previstos.

En el cómputo realizado, no se han tenido en cuenta aquellos días en los que no se impartirá la asignatura por días especiales, jornadas educativas, actividades extraordinarias... A pesar de ello, las sesiones se han diseñado partiendo de esta base. En las dos horas semanales establecidas por el Decreto 187/2015, se ha contemplado tratar un tema, un concepto o una técnica literaria de forma distendida y profunda, tanto a partir de la teoría pertinente como de los textos que la ilustren y sus respectivas actividades de síntesis.

Matèries comunes	1r	2n	3r	4t
Llengua catalana i literatura	3	3	3	3
Llengua castellana i literatura	3	3	3	3
Llengua estrangera	3	4	3	3
Ciències socials: geografia i història	3	3	3	3
Ciències de la naturalesa: biologia i geologia	3	-	2	-
Ciències de la naturalesa: física i química	-	3	2	-
Matemàtiques	3	4	4	4
Educació física	2	2	2	2
Música	2	2*	-	-
Educació visual i plàstica	2	-	2*	-
Tecnologia	2	2	2	-
Religió o cultura i valors ètics	1	1	1	1
Tutoria	1	1	1	1
Treball de síntesi/Projecte de recerca	(1)	(1)	(1)	(1)
Servei comunitari	-	-	(1)	
<b>Matèries optatives</b>	2	2	2	10
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Cuadro resumen extraído del Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenamiento de las enseñanzas de ESO

### 3.3. CONTEXTUALIZACIÓN

La presente asignatura optativa sobre escritura creativa tendría cabida en un Proyecto Educativo de Centro que se vertebrara en dos pilares: la inclusión y la competencialidad. El instituto en el que se ofertara la materia debería apostar por la creatividad, entendida como una herramienta que incentiva el pensamiento divergente, la imaginación y el espíritu crítico. Las capacidades mencionadas inciden de forma positiva en el desarrollo de la personalidad de cada estudiante y contribuye a su crecimiento como persona y como ciudadano del mundo, todo ello a través de la literatura.

El PEC en el que debería inscribirse la materia debería concebir y valorar la cultura y el arte como elementos clave para la sociedad, en tanto que en ambas se enmarcan las costumbres, las tradiciones y las creencias de la misma. A su vez, el proyecto también debería comprender la ciencia y la tecnología como disciplinas cruciales para el progreso del complejo mundo del siglo XXI, siempre desde una perspectiva ética y moral respetuosa con el medio ambiente y todos los habitantes del planeta. Las ciencias y las humanidades contempladas como factores clave e, incluso, complementarios para el avance de la humanidad.

La materia que aquí se diseña no podría incluirse en un PEC que no concibiera la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno como uno de sus objetivos capitales. La excelencia en dicho ámbito se conseguiría a partir del diseño adecuado de zonas de desarrollo próximo o la creación de secuencias didácticas a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje. Sería necesario fusionarlo con una metodología cooperativa que incentivara el trabajo en equipo y la inclusión de todos y cada uno de los integrantes del grupo-clase en el que se impartiera la asignatura.

Aparte del alumnado, el profesorado del centro debería estar plenamente comprometido con las bases establecidas en el proyecto. En concreto, aquel docente que no concibiera la literatura como un valor de la propia sociedad y como una pieza clave para el desarrollo personal del individuo no podría impartir la asignatura que aquí se plantea con plenitud. En apartados anteriores, se ha planteado cómo debería ser la figura del profesor «ideal» para llevar al aula una materia sobre escritura creativa, en la que también irían implícitos otros componentes ya citados como, por ejemplo, la transversalidad.

El curso académico en el que se prevé ofertar la asignatura optativa es tercero de ESO. Por motivos de normativa, no se podría incluir en el último curso de dicha etapa escolar porque el currículum que se contempla en el Decreto 187/2015, de 25 de agosto, presta-

blece aquellas entre las que el alumnado puede elegir, orientadas a los itinerarios que seguirían en el Bachillerato o la Formación Profesional. Tampoco se contemplaría ni para primer ni segundo de ESO porque, en cuanto al contenido, no se ajustaría a ninguno de los cursos ya que los estudiantes no contarían con los conocimientos previos necesarios para desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje de forma plena.

Al alumnado de 3º de ESO, se le presupone un grado de madurez mayor que les convierte en plenamente aptos para cursar una asignatura sobre escritura creativa, además de poseer, en principio, la base necesaria para la misma. Según el artículo “Desarrollo adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales” de Iglesias (2013), de los quince a los diecisiete años, el cerebro adolescente desarrolla una empatía mayor y aumenta su capacidad intelectual y creativa. Por todo ello, los cambios psicosociales que sufren los jóvenes a dicha edad les predisponen para cursar esta materia.

A raíz de la metodología cooperativa que vertebrará la asignatura, los estudiantes con NESE pueden optar por ella porque, tal y como se ha especificado con anterioridad, uno de los pilares en los que se fundamenta es la inclusión. No solo eso sino que el hecho de que la dimensión literaria incida en el desarrollo de la personalidad de cada individuo supone una mejora en su autoestima y su autoconcepto. Gracias a ambos aspectos, los alumnos con NESE se sentirían plenamente integrados en el grupo-clase y en sintonía con ellos mismos.

### **3.4. OBJETIVOS**

Esta materia optativa persigue dos objetivos fundamentales. Por un lado, incentivar el gusto por la literatura a partir de la lectura de fragmentos de novelas o de relatos, de poemas y de piezas teatrales completas, con la finalidad de producir textos propios con intención literaria. Por otro lado, fomentar la práctica y el hábito de la escritura, sobre todo, creativa, en tanto que es muy beneficiosa para la adquisición y el conocimiento de la propia lengua de forma inconsciente, es decir, sin preceptos teóricos. A partir de ambos, se articulará tanto el contenido como el funcionamiento de las sesiones.

No se trata, sin embargo, de dos objetivos exclusivos, sino que incluyen otros que podrían considerarse secundarios pero no por ello menos importantes. La asignatura pretende estimular el pensamiento divergente, la creatividad y la imaginación de los alumnos con actividades que lo propicien. Gracias a ello, se busca que aprendan a valorar la literatura, la escritura y la lectura como herramientas esenciales en su día a día, válidas para

conocer el mundo y vivir en él. En consonancia con el PEC propuesto en el apartado anterior, la finalidad que se persigue encajaría con los pilares que lo vertebrarían.

Aparte aspectos del ámbito lingüístico, la materia incide especialmente en la competencia social y personal ya que se quiere que el alumnado logre tomar conciencia de sus propias capacidades, así como valorarse y reconocerse en aquello que escribe. En consonancia con las destrezas que se establecen para todas sus dimensiones, la asignatura encajaría con prácticamente todas ellas pero, sobre todo, con «aprender a aprender» porque la evaluación formadora por la que se apuesta les predispone a ello. Más allá de los contenidos, se prioriza la atención a los estudiantes y a su proceso de aprendizaje.

### **3.5. DIMENSIONES, COMPETENCIAS BÁSICAS Y CONTENIDOS**

La presente materia optativa se enmarcaría dentro del ámbito lingüístico y se ajustaría a parte de los contenidos previstos en el currículum para un tercer curso de ESO. Las dimensiones que se priorizan son la literaria y la de expresión escrita, aunque también se trabajan las tres restantes: la comprensión lectora, la comunicación oral y la actitudinal y plurilingüe. Por supuesto, se prevé trabajar los otros dos ámbitos transversales (el digital y el personal y social), así como complementarlos con aspectos de historia y arte, con el objetivo de que el alumnado perciba que son disciplinas complementarias.

En cuanto a los contenidos del bloque de literatura, la asignatura se desmarca de los autores y las obras que se proponen para 3º de ESO porque, si se apostara por lo mismo, el alumnado que hubiera optado por ella repetiría innecesariamente algo previsto para la materia que se imparte en todo el nivel. Por ello, los modelos que trabajarán en el aula se enmarcan todos en la literatura contemporánea y actual, ya que, como se defiende en *Poesia i educació. D'Internet a l'aula* (2010),

Sovint assistim a les nostres aules al fenomen de l'estudi o les lectures obligatòries de poetes d'un valor literari indiscutible, però aliens a les inquietuds i la sensibilitat de les generacions actuals. (...) una bona selecció de textos de poesia contemporània pot resultar fins i tot interessant per a uns estudiants difícils de motivar, ja que refereixen experiències que els resulten properes i contribueixen a canalitzar les emocions, tan a flor de pell en aquestes edats. (VVAA, 2010: 80)

Aunque en el fragmento anterior se mencione solo la poesía, se puede trasladar a los otros dos géneros literarios más cultivados a lo largo de la tradición: la narrativa y el teatro. En cada uno de los tres trimestres de un curso escolar, se estudiarán y se pondrán en práctica aspectos concretos de cada disciplina literaria, tal y como figura en la secuencia

didáctica que se explicará más adelante. La fusión entre el «saber» y el «saber hacer» es el elemento que convierte la materia en una asignatura competencial.

La dimensión literaria comprende tres competencias: la décima, la undécima y la duodécima del ámbito lingüístico. En cuanto a la primera mencionada, a lo largo del curso, los alumnos leerán obras y fragmentos de reconocidos autores de la literatura castellana, catalana y universal, pero también de otros que no contemplan los manuales. Por lo que se refiere a la segunda, se realizarán tanto conversaciones como debates sobre lo leído y se priorizará la opinión razonada de los alumnos sobre ello. Respecto a la tercera, la materia en sí se vertebra en torno a la escritura y su proceso de creación, con un enfoque basado en la intención literaria que muestren los productos de los estudiantes.

A raíz del último argumento, la asignatura engloba también todas las competencias que se enmarcan dentro de la dimensión de expresión escrita. Desde la primera sesión de la asignatura, se incidirá en la importancia de la planificación del texto, ya que es un primer paso importante para un buen resultado final del mismo. Uno de los elementos base será la corrección lingüística, junto a la adecuación, la cohesión y la coherencia de lo que se escribe y de los que se quiere transmitir. Por último, siempre se procurará dedicar una sesión completa o parte de alguna para corregir el texto y mejorarlo, tanto individual como colectivamente.

Más allá de las dos dimensiones mencionadas, se trabajarán competencias de la comprensión lectora, de la comunicación oral y de la actitudinal. A partir de la lectura de textos modelo, se aprenderá a interpretar y valorar el contenido de los mismos, así como a obtener la información necesaria para adquirir el conocimiento deseado. En la presente materia, se opta por la conversación literaria y el debate como técnicas vertebradoras de la metodología, de modo que se potenciará la expresión oral del alumnado planificada y espontáneamente. Gracias a todo ello, se buscará adquirir el hábito de la lectura como una forma de conocimiento, de disfrute personal y de comunicación con los otros.

El contenido previsto para impartir a lo largo de la asignatura se distribuye en tres trimestres: en el primero, narrativa; en el segundo, poesía, y, en el tercero, teatro. Según la temporalización contemplada (que se tratará con detalle en uno de los siguientes apartados), a lo largo del primer período del curso se tratarán aspectos como la trama narrativa, los personajes, el narrador o la descripción. En el apartado de poesía, se trabajarán la emoción, el tema, los videopoemas, aspectos formales, la retórica... Por último, en el bloque de teatro, se estudiarán los elementos básicos de la dramaturgia y se analizará a fondo una de las piezas más reconocidas de los últimos años: *La casa de Bernarda Alba* de Federico

García Lorca. Todo ello se complementará con contenido transversal para ejemplificarlo de la forma más completa posible: cine, pintura, historia, filosofía...

El «saber» propuesto se combinará con el «saber hacer» oportuno, con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo para los estudiantes y crear una asignatura competencial, en consonancia con las exigencias educativas actuales. En el apartado de narrativa, por ejemplo, a partir de las actividades y los modelos adecuados, el alumnado debería ser capaz de crear su propio relato sobre el tema que se considerara oportuno. En su *Agua-fuertes porteñas*, Roberto Arlt defendió que

El oficio de relojero no se aprende. Se trae en la sangre. Y después de traerlo en la sangre, hay que hacer práctica un infinito número de años para dominar perfectamente los mecanismos, ya que de otro modo se pueden echar a perder en vez de componerlos. (*cf.* Rafaela, 2017: 18)

A diferencia de la concepción del escritor argentino, la presente materia defiende que la escritura puede aprenderse incluso si uno nunca se ha sentido atraído por ella. Sí que es cierto, sin embargo, que la práctica es necesaria, a la par que el interés por el proceso que inevitablemente implica. La asignatura quiere transmitir a los jóvenes el amor por “el oficio de relojero”, pero hacerles saber que, sin los pasos y los conocimientos necesarios, los relojes podrían no funcionar como deberían o como el artesano espera.

### **3.6. METODOLOGÍA**

#### **3.6.1. Del modelo pedagógico a las técnicas didácticas**

La presente asignatura toma como punto de partida algunos de los principios del modelo pedagógico constructivista, en el sentido de que defiende que el aprendizaje tiene lugar a partir de los procesos intelectuales internos del sujeto. La teoría que fundamenta la materia nació a mediados del siglo XX, a raíz de la profunda insatisfacción que teóricos como Piaget y Vygotski sentían hacia el conductismo. A grandes rasgos, según el constructivismo, el aprendizaje tiene como resultado el desarrollo del individuo, aunque son elementos independientes porque, en el primero, la escuela puede incidir pero, en cambio, el segundo responde a un proceso biológico de maduración (Tünnermann, 2011).

Uno de los fundamentos más relevantes del modelo constructivista surge a partir de las tesis de David Ausubel sobre el aprendizaje significativo, quien defendía que el nuevo conocimiento no podía asimilarse satisfactoriamente si la planificación docente no tenía en cuenta qué sabe ya el alumno. Sin embargo, para que este exista, deben darse tres condiciones. En primer lugar, el material que se utilice en las sesiones debe ser potencialmen-

te significativo: claro, coherente y organizado. A lo largo de toda la asignatura, se apuesta por un orden progresivo de los contenidos: por ejemplo, no se habla del narrador si antes no se han estudiado la trama o los personajes.

En segundo lugar, el estudiante debe disponer de los conocimientos previos pertinentes, ya que sino no contribuiría a la creación de una estructura rica en elementos y relaciones. En la línea de Ausubel, Rosalín Driver defiende no solo la importancia de estos sino que, precisamente, la construcción del significado surgiría a partir de la reestructuración del conocimiento nuevo. Todo ello no sería posible sin el rol activo del estudiante, en tanto que él es responsable de su propio aprendizaje por mucho que se pueda incidir en él para conseguir que sea significativo (Driver, 1986: 11). A raíz de esta condición, las dos primeras sesiones de cada trimestre se dedicarán a explorar los conocimientos previos del alumnado, con el objetivo de valorarlos y, si fuera necesario, cambiar las intervenciones previstas en el aula.

En tercer y último lugar, la actitud del alumno debe ser favorable a la realización de aprendizajes significativos porque es la condición que le permitiría atribuirles sentido. Se trata quizá de una de las mayores aportaciones que Vygotski realizó en su tiempo, íntimamente relacionada con el concepto de zona de desarrollo próximo que él mismo postuló. Mediante la autoevaluación y otros procesos reguladores efectivos, se buscará fomentar su motivación (tanto extrínseca como intrínseca) y su interés por la materia y los contenidos, con la pretensión de que todo ello incida en la realización de las actividades y las tareas propuestas por la docente.

Por lo que se refiere a la zona de desarrollo próximo (descrita en el primer apartado de este trabajo), el psicólogo ruso concebía que la acción didáctica podía influir en el desarrollo cognitivo del alumno. Sin embargo, el papel de las emociones y las relaciones sociales también cobraba una especial importancia, en tanto que se erigían como dos elementos fundamentales para conseguir un aprendizaje significativo. El autoconcepto y los patrones atribucionales que un estudiante hace sobre sí mismo incide positiva o negativamente en su predisposición hacia el nuevo conocimiento, igual que el nivel de motivación en el que se encuentre<sup>1</sup>.

A partir de las teorías de Vygotski, Javier Onrubia (1993) desarrolló ocho estrategias docentes para la creación de zonas de desarrollo próximo. En la presente asignatura, se abogará por la participación de todos los alumnos en todas las tareas, igual que se procu-

---

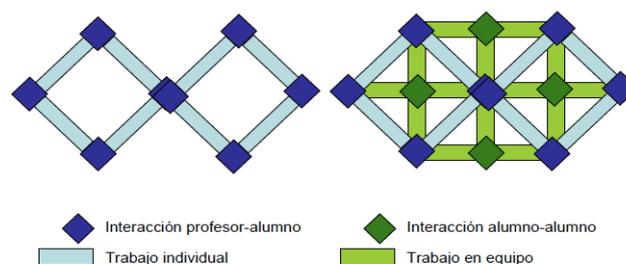
<sup>1</sup> Para profundizar más sobre esta cuestión, véase: COLL, César y SOLÉ, Isabel (1989). “Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica”, *Cuadernos de pedagogía*, nº 168, pp. 16 – 20.

rá crear un clima relacional en el aula basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas. Si fuera necesario, se introducirían modificaciones y ajustes específicos en la actuación docente, en función de la información obtenida después de indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes. Por último, en todo momento, se establecerán relaciones constantes y explícitas entre los contenidos previos y los nuevos que son objeto de aprendizaje.

El psicólogo ruso defendía que, aparte de las emociones, otro de los elementos clave para el aprendizaje significativo y la creación de zonas de desarrollo próximo es el de las relaciones y las interacciones sociales. La metodología que más se ajusta a dichos principios y por la que se aboga en la materia es el aprendizaje cooperativo, ya que fomenta la inclusión, el trabajo en equipo y la adquisición de los contenidos de forma significativa. No obstante, ¿cómo podría definirse? Según el programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) de Pere Pujolàs y José Ramón Lago, a partir de las aportaciones de Johnson, Houlbec y Kagan,

...el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (...) y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan a trabajar en equipo. (Pujolàs y Lago, 2010: 19)

Se trata de una metodología que no podría implementarse en un aula que no abogase por la inclusión. Los beneficios que presenta respecto al trabajo individualista o competitivo son mucho más amplios y no se limitan al ámbito de los contenidos curriculares, sino que van mucho más allá e inciden en el desarrollo personal de cada alumno. Tal y como puede verse en la figura siguiente, el nivel de interacción en el aula es mucho más alto y establece un patrón de relaciones entre la profesora y el alumno, pero también entre los integrantes del grupo-clase.



Esquema extraído de “Programa CA/AC” (2010) de Pere Pujolàs y José Ramón Lago

El trabajo individual es (y debe ser) compatible y complementario al trabajo en equipo. A lo largo de toda la materia, se combinan actividades que cada estudiante debe realizar en solitario y otras que están diseñadas para llevar a cabo con los compañeros, tal y como se detallará en el apartado siguiente. Cuando el grupo-clase se distribuye en equipos de trabajo pequeños y heterogéneos, no solo se aprende lo que la docente enseña sino también otros valores esenciales para la vida: la solidaridad, la empatía, la cooperación... Todo ello con el objetivo primordial de aprender.

“Si el alumnado no se esfuerza individualmente y no trabaja a conciencia para aprender” (Pujolás y Lago, 2010: 15), no puede haber aprendizaje propiamente dicho porque dos de los pilares del trabajo cooperativo son la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Gracias a esta metodología,

El trabajo en equipo, la solidaridad y la ayuda mutua, así como el respeto a las diferencias, la convivencia, (...) valores en sí mismos, algo bueno que los estudiantes y sus familias, y la sociedad en general, deben de valorar, y los maestros y las maestras hemos de contribuir a que los estudiantes los desarrollen y, por lo tanto, hemos de enseñárselos y, de alguna forma, evaluárselos. (Pujolás y Lago, 2010: 22)

Si bien es cierto que no se trata de una estrategia de trabajo nueva, su implementación en el aula pocas veces ha tenido lugar hasta hace unos años. Desde los inicios de la pedagogía, se defendió como una de las metodologías activas más efectivas para fomentar tanto la creación de zonas de desarrollo próximo como el aprendizaje significativo. Para una materia que se basa en la escritura creativa, la cooperación entre los distintos miembros del grupo-clase es esencial para el resultado de los textos y la realización de los mismos, en tanto que un acto tan íntimo como compartir con los demás algo que uno ha escrito incide positivamente en la cohesión de grupo y en la propia autoestima.

Las estructuras cooperativas previstas a lo largo de la asignatura se basan en las estructuras que Spencer Kagan definió a finales del siglo XX (Pujolás y Lago, 2010: 17). En la mayoría de actividades, se trabajará a partir de equipos de base de cuatro alumnos (o, en su defecto, cinco) permanentes y heterogéneos, siempre con posibilidad de realizar cambios ante las circunstancias del grupo-clase y las posibles incompatibilidades que podrían surgir. En principio, los equipos se conformarían a partir de un estudiante capaz de ayudar, uno que necesita ayuda y otros dos con un ritmo de aprendizaje adecuado a su edad, ya que conformarían una representación de la realidad que impera en todos los integrantes de la materia.

La asignatura que aquí se diseña no se basa en la transmisión y la acumulación de conocimientos como el método tradicional porque, en realidad, es el propio alumno quien lo crea y lo construye también. Sin embargo, no deja de lado otros sistemas didácticos como la clase magistral, ya que, a partir de las explicaciones de la docente, el alumno podría sentirse interpelado en cierto modo e interesarse así por los contenidos tratados a lo largo de cualquier sesión. Basta apuntar que no sería el único modo de proceder en el aula, sino que se complementaría con la metodología cooperativa que se ha descrito en los párrafos anteriores, sobre todo en el momento de realizar las actividades o las tareas finales de cada unidad didáctica.

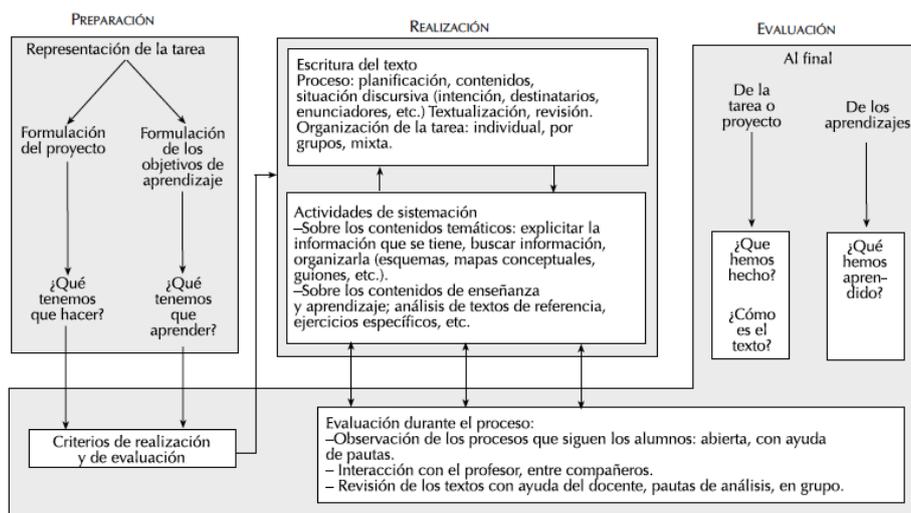
Más allá del modelo cooperativo, la materia apuesta por el taller literario como técnica didáctica idónea para desarrollar e incentivar la escritura creativa, que es uno de los objetivos principales de la asignatura. Es cierto que no se aprende a ser escritor, pero sí puede incidir en el interés hacia la lectura, la pasión por la escritura, la confianza en uno mismo y el trabajo en equipo. Un proceso similar ocurriría con la implantación de la conversación literaria, estrategia que aunaría la competencia literaria y la comunicativa, sobre todo cuando los alumnos deban expresar su opinión de forma oral delante del resto de compañeros (algo que repercutiría positivamente en el desarrollo de su pensamiento crítico). No hay que perder de vista que, no obstante, la docente debe tener en cuenta que

...la conversación es uno de los métodos más difíciles. Requiere un buen oído, experiencia práctica y una gran cantidad de conocimientos sobre los procesos interpersonales con el fin de distinguir una conversación exitosa de un intercambio de palabras ineficaz. (Leibrandt, 2018: 4)

Por lo que se refiere a los pasos que se propondrá para el proceso de escritura, se seguirá el diseño de Daniel Cassany que Alonso recoge en su artículo “Didáctica de la escritura creativa” (2017). A lo largo de toda la asignatura, con especial atención a los dos primeros trimestres (en los que se hablará de narrativa y poesía), se intentará que el alumnado entienda la importancia de la planificación antes de plasmar las ideas en palabras, igual que la corrección posterior antes de la evaluación o la calificación de la tarea y de lo aprendido (ya sea individual o cooperativamente). No se valorará únicamente el resultado final, sino también las actividades previas, ya que, al fin y al cabo,

...las escrituras que surgen como resultados de esas experiencias pueden pensarse como textos finales, pero también como puntos de partida para profundizar en un trabajo individual o colectivo que define la dirección y da sentido a las búsquedas creativas del grupo. (Rafaela, 2017: 16)

Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



Cuadro esquemático extraído de “Didáctica de la escritura creativa” (2017) de Francisco Alonso

### 3.6.2. Secuencia didáctica

Tal y como se ha mencionado, se prevé impartir la materia a lo largo de tres trimestres de un curso lectivo, al que le corresponderían dos horas semanales de clase. En vista de ello, se ha procurado dividir cada bloque de contenido en un número total de sesiones que sea par, de modo que, a lo largo de la misma semana, los estudiantes trabajarían conceptos similares, algo que podría incidir en una mejor asimilación de los mismos. Por ejemplo, las dos primeras sesiones de cada trimestre se dedican a la introducción del género literario en cuestión y a la valoración de los conocimientos previos del alumnado, igual que se destinarían cuatro sesiones (es decir, dos semanas lectivas) a estudiar la figura del narrador y el punto de vista.

#### 3.6.2.1. Primer trimestre: narrativa

Las clases del primer trimestre versarán sobre narrativa. Como bien puede leerse en el “Anexo 6.1”, dejando a un lado las primeras dos lecciones ya mencionadas, se empezará reflexionando sobre la trama, con especial atención a la narrativa breve, ya que la tarea final de esta etapa del curso consistirá en la creación de un relato propio que después podría compartirse en un blog con el resto de compañeros (no solo de la asignatura, sino del resto instituto). Después del argumento, se trabajará sobre el protagonista y otro tipo de personajes, haciendo ver a los aprendices que

Si consigues que tus personajes parezcan reales, si logras crear la ilusión de que hay una persona de verdad sobre el papel, tus lectores se enamora-

rán de tu historia más allá del lenguaje y las palabras y dejarán que el mundo real se desvanezca para ser reemplazado por el universo ficticio que has conseguido crear. (VVAA, 2016: 645 – 646)

Una vez analizados la trama y los personajes, se introducirán los conceptos de narrador y punto de vista a partir de los textos modelo que se incluyen en el “Anexo 6.2”. Al fin y al cabo, “las cosas se ven de una manera diferente dependiendo de quién las está mirando y desde qué perspectiva las mire” (VVAA, 2016: 1670 – 1674), uno de los elementos cruciales en toda historia. Antes de las sesiones dedicadas a la escritura del relato, se dedicarán tres a la descripción de paisajes y escenarios, apartado que, si se considerara oportuno, podría complementarse con la visualización de fragmentos cinematográficos. Finalmente, las cuatro últimas clases se destinarían a la planificación, redacción, reescritura y lectura de las narraciones de cada alumno.

La unidad didáctica que se desarrollará en el próximo apartado es la del narrador y el punto de vista, dos elementos que condicionan todo relato porque implica la perspectiva desde la que se contará la historia. A modo de tarea final, se podría realizar a partir de la dinámica cooperativa del «folio giratorio», en la que cada miembro del grupo tiene la posibilidad de escribir su aportación en un folio que va pasando de un compañero al otro en el sentido de las agujas del reloj. Por ejemplo, si uno empieza a redactar la introducción de la historia a partir de la que cada uno realizará su texto con un narrador concreto, el siguiente podría encargarse de la primera parte del nudo. Al fin y al cabo, sería una decisión que deberían consensuar entre todos.

Por lo que se refiere a los materiales que se utilizarán a lo largo del primer trimestre, se prevé ofrecer a los estudiantes una selección de fragmentos tanto de novelas clásicas como de escritores contemporáneos que quizá no son tan conocidos por ellos: Rosa Montero, Manuel Vilas, Mariana Enríquez, Quim Monzó, Irene Solá, George R. R. Martin, Verónica Roth... Aparte de los textos, se brindarán al alumnado presentaciones multimedia en formato PowerPoint con la teoría que se impartirá en el aula, tal y como se presenta a modo de ejemplo en el “Anexo 6.3”. Si fuera necesario, la docente publicaría en la plataforma digital del curso un documento con enlaces de refuerzo y ampliación para aquellos aprendices que lo consideraran oportuno.

### **3.6.2.2. Segundo trimestre: poesía**

El segundo trimestre se dedicará íntegramente al género poético. Después de las tres sesiones introductorias y de la escritura de un primer poema, se analizarán aspectos como el embellecimiento a partir de las palabras o la elección del tema. Más allá de las palabras,

se dedicará una unidad didáctica a la poesía visual en sus distintas formas: fotopoesía, caligramas, ideogramas... Pero, sobre todo, se insistirá en los videopoemas como una forma de acercar el género a los jóvenes, ya que se trata de un formato que ha tenido (y sigue teniendo) un gran peso en las redes sociales, sobre todo en *YouTube*. La producción podría definirse como

Toda aquella obra grabada al menos en parte (o volcada totalmente para su distribución) en soporte de vídeo o cine respectivamente, en cualquier formato, emitida por proyección en cualquier medio; y que su autor domina como tal. Es también toda obra en la que (reuniendo las características anteriores menos la de ser dominada “videopoesía”) un poema reconocido como tal se integra de forma sonora o visual, ambas, con imágenes. Finalmente, lo que toda obra que visualiza o representa a un poema reconocido como tal, aunque éste no esté reflejado directamente. (De Marchis, 2012: 34)

Al fin y al cabo, si algo debe tenerse en cuenta es que, en todo videopoema, se fusionan varios elementos: poesía, imagen, música e, incluso, texto. Tanto el proceso de creación como el resultado final, lo convierten en un producto que fomenta la transversalidad y la interdisciplinariedad porque requiere la puesta en escena de distintos ámbitos del conocimiento como el lingüístico, el digital o el artístico. Si a todo ello se le suma que es una creación de los alumnos que podría tener una proyección fuera del aula, el videopoema se alza como una opción didáctica indiscutible, ya que aúna la vertiente más tradicional (como sería la poesía) con otra más innovadora (como la tecnología digital) y potencia la creatividad de los estudiantes.

Una vez analizadas las distintas versiones de poesía visual, se impartirá una unidad didáctica que versará sobre la identidad y el autorretrato como expresión de la misma. ¿Por qué se ha elegido dicha temática? En *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*, se defiende que “la poesia contribueix al coneixement del «jo», promou la consciència personal i la identitat, la sinceritat, l'autoestima, l'autonomia personal i la llibertat (...) és un gran recurs per a la reflexió sobre el jo íntim i sobre tot tipus de temes relatius a la realitat humana” (VVAA, 2010: 8). A partir de la poesía y de los textos modelo pertinentes, se busca que el alumnado tome conciencia de sí mismo y sea capaz de autodescribirse mediante palabras.

Las últimas sesiones del trimestre antes de la reescritura de los poemas escritos hasta el momento y del recital previsto para la vigesimosegunda clase se dedicarán a aspectos formales como la métrica, la rima, la estrofa, la retórica... Una de las preguntas que podría plantearse es por qué se han reservado estos elementos hasta el final. Se ha procurado in-

centivar el interés del alumnado por uno de los géneros literarios menos trabajados a lo largo de la ESO y es probable que, si primero se hubieran estudiado los elementos formales, el interés se perdiera después de las actividades iniciales. En cambio, el hecho de que los estudiantes sepan cómo tratar el contenido, la intención o la emoción en un poema, les daría las claves necesarias para decidir el ritmo, la estrofa o los elementos retóricos que lo vertebrarían.

En cuanto a los materiales que se ofrecerán al alumnado durante el segundo trimestre, la selección de composiciones poéticas es variada y da protagonismo, sobre todo, a autores contemporáneos, sin olvidar a los clásicos. A modo de ejemplo, los poemas de Garcilaso de la Vega se estudiarían junto a los de Luis García Montero, igual que los de Jorge Manrique con los de José Luis García Martín. Como es probable que el alumnado hubiera visto ya algunos de los videopoemas que se proyectarían en el aula, se buscaría ofrecer aquellos que la docente considerara ejemplos representativos, entre los que se enmarcarían poetas como Mónica Gae, Marwan, Loreto Sesma o Diego Ojeda. Junto a los textos, se utilizarían presentaciones en formato PowerPoint (véase “Anexo 6.6”) que complementarían las explicaciones de la profesora en clase y supondrían un soporte adicional para aquellos alumnos que lo consideraran oportuno.

### **3.6.2.3. Tercer trimestre: teatro**

El último trimestre del curso se dedicaría al teatro. De nuevo, las dos primeras sesiones se destinarán al estudio de los conceptos esenciales del género: acotaciones, actos, escenas, decorado, vestuario... Sin embargo, para ver como todos ellos interactúan entre sí es necesario leer y analizar una obra completa. En este curso, para un tercero de la ESO, se propone la lectura de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca y, si fuera posible, la visualización de su puesta en escena<sup>2</sup>. De no ser así, podría proyectarse la película de Mario Camus (1987), film protagonizado por Ana Belén en el papel de Adela. Aunque no se trata de una puesta en escena como tal porque es una versión cinematográfica, mantiene parte de los diálogos con las mismas palabras que escribió el dramaturgo gaditano

---

<sup>2</sup> Desde el 18 de noviembre de 2018 hasta el 27 de junio de 2021, la obra lorquiana se ha representado en la Sala Ars de Barcelona las tardes de cada domingo. Aunque se trata de una adaptación libre de la compañía que dirige Albert Pueyo, no deja de ser una versión que conserva la esencia de la obra de García Lorca. Si hubiera existido la posibilidad, se habría podido preparar una salida extraescolar un día lectivo del tercer trimestre para entrevistarse con el director y las actrices o, incluso, ver la representación de alguna escena (ya que la función completa tiene lugar los domingos a las seis de la tarde y los alumnos, en principio, no podrían asistir a ella).

y encuentra los mecanismos necesarios para transmitir al espectador el carácter de la obra original.

La elección de la obra responde a tres motivos fundamentales. En primer lugar, la problemática que plantea es todavía vigente: la represión que sufre la mujer en el mundo rural. Si bien es cierto que el escenario en el que se desarrolla la trama se ubica en Andalucía, podría trasladarse perfectamente a otros rincones del país que se encuentran en lo que se conoce como «España vaciada» o «despoblada». En *Tierra de mujeres* (2019) de María Sánchez, se ofrece un espacio en el que las mujeres de los campos españoles cuentan sus historias familiares y reflexionan sobre varios aspectos de su propia vida, lejos de la concepción bucólica e idealizada que se construye desde la ciudad. Aunque desde una perspectiva distinta a la de Lorca, Sánchez también da voz a mujeres que no fueron protagonistas de sus vidas, a la par que reconoce que

Soy una mujer que es tercera generación: mi abuelo era veterinario, mi padre es veterinario y yo también lo soy. Soy la primera nieta, la primera hija, la primera sobrina. Pero también la primera veterinaria. (...) De pequeña, siempre los admiraba a ellos. Los hombres eran la voz y el brazo de la casa. De hecho, quería ser uno de ellos. (...) A esa edad, las mujeres de mi casa eran una especie de fantasmas que vagaban por casa, hacían y deshacían. Eran invisibles. (...) Porque es ésta la historia de nuestro país y de tantos: mujeres que quedaban a la sombra y sin voz, orbitando alrededor del astro de la casa, que callaban y dejaban hacer; fieles, pacientes, buenas madres, limpiando tumbas, aceras y fachadas, llenándose las manos de cal y lejía cada año, sabedoras de remedios, ceremonias y nanas; brujas, maestras, hermanas, hablando bajito entre ellas, convirtiéndose en cobijo y alimento; transformándose, con el paso de los años, en una habitación más que no se hace notar, en una arteria inherente a la casa. (Sánchez, 2019: 33 – 34)

En el caso de *La casa de Bernarda Alba*, la propia opresión sobre la mujer no la ejerce un hombre, sino otra figura femenina que domina a todas las demás: Bernarda. El personaje que da nombre al drama rural lorquiano se alza como máximo exponente de la represión femenina y encarna “a tantas mujeres de clase acomodada que, como resultado de una educación conservadora, se convierten en salvaguardas de los valores patriarcales” (García Lorca, 2021: 73). Sin embargo, su hija Adela se situaría en el extremo contrario: una muchacha joven cuyos implacables instintos primarios (sobre todo, sexuales –un tema tabú en la literatura incluso hoy en día–) la conducen hasta su trágico final.

En segundo lugar, se propone *La casa de Bernarda Alba* porque, desde una perspectiva puramente dramática, aúna elementos más tradicionales y de vanguardia, así que se erige como un modelo a imitar. Junto a la compañía La Barraca, Lorca montó una decena de obras del teatro clásico español, pero siempre adaptándolos a la sensibilidad del

siglo en el que vivió, algo que le llevó a una renovación de la escena teatral. La influencia de lo sociopolítico adquirió una especial relevancia durante los años previos a la escritura de la obra lorquiana, ya que “el arte debía servir para transformar las degradadas estructuras sociales” (García Lorca, 2021: 49). En este sentido, los dramas rurales del escritor gacitano ofrecen

...una acerada defensa de la libertad frente a la autoridad, pero también una demencia de algunos de los problemas más graves del momento: las desigualdades entre clases sociales, el atraso del mundo rural y sus consecuencias en uno de sus colectivos más desprotegidos: las mujeres. (García Lorca, 2021: 63)

La modernidad del tema y su cercanía con los espectadores la convierten en un ejemplo dramático de primer orden, pero también la distribución y la gestión del espacio escénico. Toda la obra transcurre en la casa de Bernarda, un espacio cerrado que queda al servicio de las situaciones límite que allí se vivirán y que se describe en una de las primeras acotaciones: “Habitación blanquísima del interior de la casa de Bernarda. Muros gruesos” (García Lorca, 2021: 139). Mientras el interior se llena de prohibiciones y limitaciones, detrás de los muros el mundo se presta a los impulsos y los instintos primarios del ser humano. El juego al que García Lorca recurre con la escenografía se intensifica cuando esta adquiere un carácter ciertamente simbólico (cuanto más avanza la trama, más se adentra en la casa y, por ende, a cada una de sus personajes), estrategia a la altura de pocos dramaturgos<sup>3</sup>.

En tercer y último lugar, algunos de los alumnos de la asignatura podrían llegar a sentirse identificados con los temas que se plantean en la obra teatral lorquiana, pero, sobre todo, con el personaje de Adela. A lo largo del desarrollo psicosocial de los jóvenes de los quince a los diecisiete años, se entra en una etapa conflictiva con los padres o los adultos en general (Iglesias, 2013: 93), de modo que la ausencia de libertad de la hija menor de Bernarda sería objeto de interpelarles de forma personal. En este sentido, la lucha entre los instintos amorosos y la razón también se dibujaría como una colisión constante que el alumnado podría estar viviendo en su propia piel, más aún si se topan con la prohibición expresa de cualquier figura adulta.

Una vez leída *La casa de Bernarda Alba*, se dedicarían algunas sesiones al análisis de la obra: los personajes, la escenografía, las acotaciones... Si la docente lo considerara ne-

---

<sup>3</sup> Si quiere consultarse un estudio más específico, véase la siguiente referencia: GÓMEZ, Rodrigo (2014). “El espacio en *La casa de Bernarda Alba*”, *Gamma*, vol. XXV, nº 53, pp. 249 – 254 (disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069273> [últ. consulta: 16/05/2021]).

cesario, podrían compararse con las representaciones que se hubieran visualizado en clase una vez leída con el objetivo de analizar y debatir si se ajustan a lo que García Lorca concibió en su momento. El estudio de dichos aspectos predispondrían a los estudiantes para la tarea prevista para el final de la asignatura: la creación y la representación de una pieza teatral conjunta. A partir del trabajo cooperativo, el objetivo del último trimestre consiste en el diseño de una obra dramática en la que cada alumno cumpliría con un papel concreto: el director, los actores, el escenógrafo, el músico, el técnico de iluminación...

Para esta tarea final, podría implementarse una dinámica cooperativa como «el grupo nominal» con el objetivo de fomentar la participación, el debate y el consenso en la toma de decisiones de todos los integrantes del grupo-clase. A modo de resumen, la actividad se inicia cuando cada participante escribe las sugerencias que se le ocurren (si se quiere, de forma anónima) y la docente las anota en la pizarra una a una, así se recogen todas en el tablero. Posteriormente, cada alumno debe puntuar las propuestas de más a menos interesantes, con lo cual se ordenan de más a menos valoradas por los estudiantes. En concreto, en el momento de decidir el argumento o el escenario de la obra teatral, sería un buen recurso para que todos los miembros de la asignatura tuvieran la oportunidad de presentar sus ideas.

Los materiales que se utilizarán a lo largo de este último trimestre son varios. El más destacado de ellos es el texto de *La casa de Bernarda Alba*, de modo que, en el caso de que los estudiantes no pudieran comprar una edición o no la tuvieran en casa, la biblioteca del instituto debería contar con los ejemplares necesarios para cubrir posibles imprevistos. Como en los dos períodos escolares anteriores, el contenido teórico que se diera en clase se complementaría con presentaciones multimedia en formato PowerPoint y los enlaces oportunos que se hubieran empleado en ella. Por último, se brindarán a los alumnos los posibles materiales con los que les gustaría trabajar el decorado, el vestuario y el espacio en el momento de escenificación de su obra, aunque, por supuesto, ellos podrían (y deberían) aportar aquellos a los que ya tuvieran acceso.

### **3.6.3. Materiales**

Tal y como se ha comentado para cada uno de los apartados, la presente asignatura operativa prevé trabajar todo tipo de materiales: TIC, TAC y TEP. En cuanto a las tecnologías de la información y la comunicación, tanto la docente como los estudiantes se servirían de ordenadores portátiles, pantallas digitales, altavoces, proyectores multimedia, plataformas digitales... para la gestión de la información. Por lo que se refiere a las tecnologías

del aprendizaje y el conocimiento, la profesora buscaría aquellos videos explicativos, actividades interactivas o, incluso, tutoriales de clase que considerara oportunos para el contenido y la materia en general, con el objetivo de ayudar a los jóvenes a construir un conocimiento significativo. Finalmente, las tecnologías del empoderamiento y la participación se emplean, sobre todo, en las tareas finales previstas para cada trimestre (el blog de relatos, el recital poético y la representación teatral), ya que implicarían la compartición del conocimiento entre los miembros del grupo-clase.

Tanto los contenidos como los materiales que prevé la materia, se ajustarían a las exigencias curriculares del curso, a las demandas de la educación del siglo XXI e, incluso, a los intereses personales del alumnado. A lo largo de todas las sesiones, más allá de la teoría, se contemplan actividades que estimularían el espíritu crítico hacia lo leído y la creatividad para la elaboración de textos propios. Todo ello basado en una metodología que fomente el aprendizaje cooperativo a partir de la potenciación de zonas de desarrollo próximo y el diseño universal para el aprendizaje (DUA).

### **3.7. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Garantizar la participación y la inclusión de todos los alumnos es uno de los objetivos que rige la asignatura aquí planteada. De acuerdo con el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de atención al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo propuesto por la Generalitat de Catalunya, se aboga por la creación de un entorno educativo que fomente zonas de desarrollo próximo y trabajo cooperativo para asegurar la participación equitativa de todos y cada uno de los estudiantes que eligieran la materia. El informe “Repensar la educación” (2015) de la UNESCO<sup>4</sup> resultó fundamental para promover la inclusión social en todos sus niveles, aunque la Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación de Cataluña, ya se regía por el principio de inclusión y establecía los criterios de organización pedagógica para ello.

Las medidas y los soportes deben destinarse a todos los estudiantes, con o sin necesidades específicas de soporte educativo. Por ello, durante la creación de la asignatura, se ha tenido muy en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)<sup>5</sup>. Ante la barrera que supone la inflexibilidad del currículum, dicho modelo facilita la invención de contex-

---

<sup>4</sup> Para más información, consúltese el siguiente enlace: <https://es.unesco.org/news/repensar-educacion-bien-comun-universal#:~:text=El%20objetivo%20principal%20de%20la,es%20una%20exhortaci%C3%B3n%20al%20di%C3%A1logo.>

<sup>5</sup> Para profundizar en el tema, véase: <https://drive.google.com/file/d/0B9TjPRfUZJUsZmNDVm5zOGNKak0/view.>

tos de enseñanza que brinden distintas formas de presentación de la información, de interacción con el conocimiento y de compromiso con el aprendizaje. El DUA se erige como la mejor opción para la creación de actividades, tareas y contenidos flexibles y personalizados que se adapten a la realidad y las necesidades del aula.

El modelo de atención a la diversidad por el que se aboga en la presente asignatura se basa neurocientíficamente en tres principios. En primer lugar, se requieren múltiples formas de representación de los contenidos. A modo de ejemplo, aparte del discurso de la docente, se acompañará de presentaciones en formato PowerPoint con imágenes y otros soportes visuales que aporten información complementaria para una mejor comprensión (véase “Anexo 6.3” y “6.6”). De este modo, el alumno que lo considerara oportuno podría servirse de esta estrategia para asimilar de forma más efectiva aquello que no haya asimilado solo con la explicación de la profesora.

En segundo lugar, es necesario brindar a los estudiantes distintas formas de acción y expresión del temario. En el primer apartado del presente trabajo, se defendía que las actividades que se proponían para fomentar la escritura creativa también buscaban potenciar el pensamiento divergente, en el sentido de que, a partir de la misma propuesta, cada alumno podía crear un texto distinto. La flexibilidad que presenta el diseño de los ejercicios daría la oportunidad a los alumnos de optar por la solución que consideren adecuada, tanto a sus gustos como a su imaginación. Algo similar ocurriría en las tareas cooperativas, las cuales contarían con una riqueza mayor en cuanto a ideas y creatividad se refiere.

En tercer y último lugar, hay que velar por múltiples formas de implicación del alumnado, tanto con ellos mismos como con el equipo y el grupo-clase. Uno de los aspectos clave para mantener el interés de los estudiantes a lo largo de la asignatura sería hacerles entender los beneficios que la literatura aportaría a su desarrollo académico y cultural, así como personal. Resulta crucial también mantener el esfuerzo y la persistencia a lo largo del aprendizaje, algo que podría conseguirse gracias a la alternancia de actividades individuales y cooperativas. Mediante estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, se buscará que el proceso de enseñanza se regule de la forma más autónoma posible.

El DUA se fundamenta en la idea de que cada estudiante reacciona de forma distinta ante el mismo aprendizaje, motivo por el que se establecen los tres principios ya comentados. Podría decirse con certeza que el punto clave a tener en cuenta en el modelo es la adaptabilidad de las actividades, los materiales, el contenido, las tareas finales e, incluso, los instrumentos de evaluación y la metodología de trabajo. A lo largo de los tres trimestres, será la dinámica que regirá todas y cada una de las sesiones, además de la ayuda per-

sonalizada que pueda necesitar cada uno de los alumnos y las propuestas de intervención que se pondrán a continuación como ejemplo para los estudiantes con NESE.

Tres de los perfiles de alumnado con necesidades específicas de soporte educativo que deberían tenerse en cuenta para la materia son aquellos que presentan un plan de soporte individualizado por dislexia, TDAH o incorporación tardía al instituto. Respecto a los primeros casos, siempre según las decisiones que el equipo docente y pedagógico haya tomado respecto a su PI, se optaría por adaptar la evaluación a las dificultades ortográficas o gramaticales que el alumno pudiera necesitar (más aún si se trata de una asignatura en la que la lectoescritura tiene tanto peso en todos los sentidos). Más allá de dichas propuestas, en el caso de que el estudiante presentara dificultades de comprensión lectora, la docente se ofrecería voluntaria para leerle las actividades y las pruebas escritas en voz alta, además de contar con la ayuda de los compañeros.

Por lo que se refiere a un alumno con un PI por TDAH, se podrían tomar varias decisiones relacionadas con la gestión del aula. Una de las más recurrentes debería ser indagar si el alumno ha entendido lo que se ha explicado en el aula, así como utilizar imágenes o esquemas para que pueda visualizar lo tratado. Otra de las propuestas sería brindar a los estudiantes un *feedback* periódico sobre la calidad del proceso de aprendizaje y que ellos puedan también expresar sus sentimientos sobre ellos mismos y sobre las clases. Uno de los instrumentos que podría implantarse en el aula sería los *exit tickets*, refuerzos positivos muy visuales adecuados para el alumnado con este tipo de NESE (aunque, por supuesto, también se trasladaría al resto del grupo-clase).

En cuanto a los jóvenes que se reincorporan tardíamente al instituto de un país o una región distinta a la del origen, gran parte de la materia se impartiría en castellano porque estaría propuesta por dicho departamento, de modo que, si conocen y hablan la lengua, no sería necesario tomar decisiones en este aspecto. Sin embargo, si no fuera así, la profesora debería ofrecer una traducción fiel al texto original para que estos estudiantes pudieran acceder a él en las mismas condiciones que los demás. El hecho de que el grupo-clase reciba la llegada de jóvenes de otros lugares del mundo enriquecería el ambiente desde el punto de vista cultural, pero también contribuiría a su integración con el resto de compañeros del aula de la optativa y de la ordinaria.

Los principios expuestos en el presente apartado y los casos de alumnado con NESE por los que se ha optado configuran una de las bases de la atención a la diversidad en las que se fundamentan los principios básicos de la asignatura. A partir de las decisiones que se han tomado teniendo en cuenta el DUA, se quiere construir una materia considere la

realidad del aula y las necesidades que puedan surgir a lo largo del curso escolar en todos y cada uno de los estudiantes. Todo ello incidirá en la adquisición del aprendizaje y en que este sea significativo, igual que en que cada miembro del grupo se sienta a gusto y motivado.

### **3.8. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Uno de los puntos clave de toda asignatura es el proceso evaluativo que se seguirá para calificar los conocimientos (el «saber»), las destrezas (el «saber hacer») y las actitudes (el «saber ser»). La toma de decisiones que ejerce el docente en este apartado resulta más que fundamental para el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el que dará cuenta de la calidad del mismo y, por lo tanto, de si las estrategias didácticas por las que se ha optado han sido efectivas para los alumnos. En esta materia, se evaluará tanto formativa como formadoramente para regular el aprendizaje, pero también se calificará para valorar el grado de consecución de las competencias, siempre bajo la premisa de que evaluar no es solo “poner notas”.

Antes de continuar, es necesario remarcar que no es lo mismo evaluar que calificar. En el caso del primer concepto, cuando una profesora evalúa, el objetivo que persigue es identificar los avances, las dificultades y los errores que surgen a lo largo del proceso de aprendizaje para así tomar las decisiones que considere oportunas. Cuando se quiere calificar, se busca comprobar el grado de consecución de las competencias, no solo valorar si los alumnos son capaces de reproducir determinados contenidos. Según el método que se elija, incidirá de forma positiva (o no) en la predisposición del estudiante para la enseñanza y en la consecución de la misma.

Los instrumentos de evaluación que se tendrán en cuenta en la asignatura son varios. Para determinar la situación del alumno antes de introducir contenidos nuevos, se realizará una evaluación diagnóstica con el fin de adecuar la planificación docente a las necesidades y dificultades del alumno. Si lo que se quiere es acercarse a las ideas previas que el estudiante tiene sobre la materia, la actividad idónea es el KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*), un cuestionario de evaluación que permite obtener información acerca de la percepción que el alumno tiene de su grado de conocimiento adquirido en relación a los contenidos que se proponen.

Tal y como puede apreciarse en el “Anexo 6.8.1”, a partir de afirmaciones que abarcan las dimensiones o los contenidos que se abordarán a lo largo de la asignatura, el alumno debe contestar en base a cuatro categorías distintas: “no sé nada”, “sé algunas cosas”,

“lo sé pero no podría explicárselo a otro” y “lo sé y podría explicárselo a otro”. Cada uno de estos niveles correspondería a un grado de asimilación distinto y, por lo tanto, a unos conocimientos previos consolidados (o no), de modo que la docente podría tomar las decisiones y adaptaciones que considerara oportunas. Una vez concluida la unidad didáctica, se volvería a contestar de nuevo para que el propio estudiante valorara su proceso de aprendizaje.

Para una eficaz y formativa evaluación continuada, la profesora contaría con dos instrumentos básicos con el objetivo de detectar las dificultades y los aciertos de los alumnos y brindarles la oportunidad de detectar y analizar sus errores. Por un lado, la hoja de control o de cotejo, una serie de ítems que recogen las características o los rasgos de la actividad que los estudiantes deben tener en cuenta a la hora de realizarlo o llevarlo a cabo. A modo de ejemplo, el “Anexo 6.8.2” muestra los elementos que se contemplarían en la actividad cooperativa de la cuarta unidad didáctica, de modo que los chicos sabrían qué incluir en sus relatos y qué valorar en el momento de corregir los de el otro equipo.

Por otro lado, la rúbrica analítica, instrumento que recoge los criterios y los niveles de desempeño (experto, avanzado, aprendiz y novel) que se evaluarán, además de los descriptores y el peso para cada uno de ellos. Los beneficios de esta actividad de evaluación son varios, pero, sobre todo, fomenta la autorregulación del aprendizaje y permite cierta objetividad a la hora de calificar cualquier tarea. Como muestra el “Anexo 6.8.3”, en el caso de una tarea individual, ofrecería la posibilidad de calificar la recitación del poema de cada alumno, por ejemplo.

Una vez finalizada la tarea, su evaluación final podría calificarse mediante una diana de coevaluación (“Anexo 6.8.4”). El procedimiento es similar al de una escala de evaluación, pero el formato y el resultado son mucho más visuales y el alumno podría percibirlo de manera más directa y representativa. A partir de cuatro valores temporales (“nunca”, “poco”, “a veces” y “siempre”), cada equipo puede valorar distintos aspectos de su trabajo desde una perspectiva coevaluativa, pero también autoevaluativa si se considera necesario. La diana de evaluación es quizá uno de los mejores recursos si se busca que la reflexión y el análisis sean inmediatos.

La calificación de lo aprendido podría plantearse a partir de textos de las distintas modalidades que se propongan a lo largo de la asignatura. Como bien se ha descrito con anterioridad, las distintas actividades que se llevarán a cabo durante las sesiones cumplen un doble objetivo: asimilar los conceptos teóricos a partir de ejemplos prácticos y constituir un posible esbozo de la tarea prevista para el final de cada trimestre. Gracias a otros ins-

trumentos de evaluación como la hoja de control, los estudiantes sabrían perfectamente qué aspectos se calificarían de sus redacciones tanto por parte de los compañeros (en el caso de que se coevaluara) como de la docente.

El elemento que guiará el aprendizaje desde la evaluación inicial hasta la final será la carpeta de aprendizaje o porfolio, entendido como un instrumento que facilita la evidencia de lo aprendido mediante una recogida razonada de pruebas que den cuenta de ello. Más allá de las actividades, el estudiante incluiría las reflexiones sobre, por ejemplo, en qué ha mejorado, qué errores ha cometido, cómo puede solucionarlos, qué resultados ha obtenido en según qué tarea... Sin embargo, la carpeta de aprendizaje no sería susceptible de ser calificado ya que, de ser así, se convertiría en un dossier y no cumpliría con la finalidad del porfolio.

Mediante todos estos instrumentos de evaluación, se valorará y calificará el proceso de enseñanza y la asimilación de las destrezas y los contenidos de la asignatura. Con la variedad propuesta, se quiere que el alumno pueda autorregularse y ser consciente de qué aprende y cómo lo aprende, así como qué acciones podría tomar para mejorarlo o corregirlo. Gracias a ello, la evaluación contribuiría a que el aprendizaje fuera significativo y se desarrollara en una zona de apropiada para su progresión, además de permitir que el estudiante sea el verdadero protagonista de la materia.

### 3.9. UNIDADES DIDÁCTICAS

#### 3.9.1. Unidad didáctica “IV” sobre narrativa

Núm. de unidad	Ámbito y materia	Curso	Título de la unidad didáctica
IV	Lengua y literatura castellanas	3º ESO (1º trim.)	“¿Quién contará tu historia?”
Justificación didáctica			
En esta unidad didáctica, se trabajarán las cuestiones del narrador y del punto de vista narrativo. A partir de modelos previos y las actividades pertinentes, se creará un relato en grupos de cuatro personas siguiendo las premisas establecidas por la docente.			

Contenidos clave	Contenidos curriculares
<p><b>CC4.</b> Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso.</p> <p><b>CC5.</b> Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.</p> <p><b>CC11.</b> Lectura y comprensión de textos: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos.</p> <p><b>CC13.</b> Redacción de textos de intención literaria.</p> <p><b>CC14.</b> Lectura de obras de la literatura catalana, castellana y universal.</p> <p><b>CC15.</b> Lectura y escritura sobre temas diversos y en contextos distintos.</p> <p><b>CC19.</b> Pragmática.</p> <p><b>CC21.</b> Léxico y semántica.</p> <p><b>CC22.</b> Morfología y sintaxis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura como proceso: planificación, textualización y revisión.</li> <li>• Adecuación, coherencia y cohesión. Corrección.</li> <li>• Presentación del escrito en soporte físico y digital.</li> <li>• Lectura de textos de la literatura catalana, castellana y universal (siglo XX).</li> <li>• Redacción de textos de intención literaria.</li> </ul>

Dimensiones y competencias priorizadas del ámbito lingüístico	Criterios de evaluación	Objetivos de aprendizaje	Indicadores de evaluación			Nº activ.
			Nivel 1 (AS)	Nivel 2 (AN)	Nivel 3 (AE)	
<b>Dimensión de expresión escrita</b>						
<b>C5.</b> Escribir textos de tipología diversa y en distintos formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.	<b>5.</b> Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (con planificación, textualización, revisión y reescritura).	Escribir un relato breve teniendo en cuenta el narrador y el punto de vista con coherencia, adecuación, cohesión y corrección lingüística.	Escribe un relato coherente, pero con poca corrección lingüística.	Escribe un relato coherente y en el formato adecuado, pero con algún defecto de corrección lingüística.	Escribe un relato coherente, en el formato adecuado y con una corrección lingüística impecable.	7
<b>Dimensión literaria</b>						
<b>C10.</b> Leer obras y conocer a los autores y las autoras y los períodos más significativos de la literatura catalana, castellana y universal.	<b>13.</b> Leer y comprender de forma autónoma algunos textos de la literatura, catalana, castellana y universal.	Leer relatos breves de los siglos XX y XXI y contextualizarlos.	Lee los relatos con guía.	Lee relatos con guía o de forma autónoma y reconoce su temática principal.	Lee los relatos de forma autónoma, reconoce su temática principal y los contextualiza.	1 3 4 5
<b>C11.</b> Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias e identificar su género, así como interpretar y valorar los recursos literarios de los textos.	<b>14.</b> Leer, comprender y comentar relatos de los siglos XX y XXI. Reconocer el autor, el tema y los rasgos propios del género. Relacionar su contenido con el contexto sociocultural de la época. Expresar juicios personales razonados.	Expresar una opinión razonada sobre los relatos leídos en clase y apreciar su valor literario.	Expresa su opinión sobre los relatos leídos en clase de forma básica.	Expresa una opinión argumentada sobre los relatos leídos en clase.	Expresa una opinión argumentada sobre los relatos e interpreta sus recursos narrativos.	
<b>C12.</b> Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.	<b>15.</b> Redactar textos personales de intención literaria, a partir de la lectura de textos de los siglos XX y XXI, en función de las convenciones formales del género, y con intención lúdica y creativa.	Escribir un relato breve a partir de los premisas narrativas propuestas en clase y de las convenciones formales del género, con intención creativa.	Escribe un relato sencillo ajustándose a los rasgos básicos del género.	Escribe un relato elaborado siguiendo los elementos propios del narrador y que otorgan valor al texto.	Escribe un relato elaborado ajustándose a todas las convenciones formales del narrador que le ha sido asignado.	

Dimensión actitudinal y plurilingüe						
A1. Adquirir el hábito de la lectura como medio para acceder a la información y al conocimiento, y para el disfrute personal; y valorar la escritura como un medio para estructurar el pensamiento y comunicarse con los demás.	18. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	Adquirir el hábito de leer poesía y valorar sus beneficios, así como disfrutarla y contemplarla como medio de desarrollo personal y de comunicación con otros.	Valora la lectura y sus beneficios.	Valora la lectura y sus beneficios, además de disfrutarla.	Valora la lectura y sus beneficios, y la disfruta y entiende como un estímulo de desarrollo personal.	Todas

Dimensiones y competencias del ámbito digital	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación			N° activ.
		Nivel 1 (AS)	Nivel 2 (AN)	Nivel 3 (AE)	
<b>Instrumentos y aplicaciones</b>					
CD2. Utilizar las aplicaciones de edición de textos, presentaciones multimedia y gestión de datos numéricos para la producción de documentos digitales.	Utilizar programas de edición de texto.	Elabora documentos utilizando las funciones más básicas del procesador de textos.	Elabora documentos a partir de las funciones estándares del procesador de textos.	Elabora documentos complejos utilizando las funciones estándares y otras funciones según sus necesidades.	7

Dimensiones y competencias del ámbito personal y social	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación		N° activ.
		Autoconocimiento		
CPS1. Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.	Manifestar curiosidad ante nuevos conocimientos, así como predisposición para su realización.	Muestra interés en la realización de las tareas que se le proponen.	Vincula nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos.	Todas

	Reconocer los errores propios, corregirlos y solventarlos de forma crítica.	Es capaz de explicar a los compañeros los conocimientos adquiridos.	
		Argumenta y analiza distintas soluciones a un problema.	
		Encuentra nuevos escenarios para la aplicación del aprendizaje.	

### Secuencia didáctica

Nº	Actividades de enseñanza-aprendizaje para sesiones lectivas	Metodología (agrupación del alumnado)	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación (E) y calificación (C)	Sesiones (8)
1 2	A partir de fragmentos narrativos, cada grupo averiguará qué narrador aparece en ellos y esbozará sus características principales.  Breve debate y análisis de los resultados de cada grupo. Explicaciones complementarias de la profesora si fuera necesario.	Grupos de cuatro alumnos  Grupo clase	Explicación de la profesora  Fotocopias con los relatos  Transparencias (Power Point)	Portfolio del alumno (E)	1º
3 4	El punto de vista narrativo. Análisis de fragmentos ilustrativos de cada uno de ellos antes de la explicación de la docente.  Debate en el aula sobre los resultados de los distintos grupos. Breve estudio de los textos de la sesión anterior.	Grupos de cuatro alumnos  Grupo clase	Explicación de la profesora  Fotocopias con los relatos  Transparencias (Power Point)	Portfolio del alumno (E)	2º

5	¿Qué narrador elegiría si...? La docente planteará distintas tramas narrativas y se debatirá en grupo qué narrador y qué punto de vista serían más adecuados para las mismas.	Grupos de cuatro alumnos	Ordenador o teléfono móvil	Portfolio del alumno (E)	3°
6	Conversación y exposición en el aula sobre las decisiones de cada grupo.	Grupo clase	Actividad interactiva ("Genially")		
7	Actividad sobre el narrador y el punto de vista. A partir de la misma historia, cada integrante del grupo deberá reescribirla según el tipo de narrador que hayan decidido. Los productos finales se intercambiarán entre los distintos grupos para su calificación.	Grupos de cuatro alumnos	Tarjetas de la actividad	Diana de coevaluación (E) Hoja de control (E) Relato (C)	4°
<b>Duración prevista de la unidad didáctica</b>					4 sesiones

#### Perspectiva de género

En la presente unidad didáctica, se ha procurado mantener un equilibrio entre el número de escritores y escritoras de cuyas obras se han tomado los fragmentos para analizar en el aula. Asimismo, en la constitución de los grupos de trabajo, se ha mantenido una distribución igualitaria del alumnado en la cuestión de género.

### 3.9.2. Unidad didáctica “X” sobre poesía

Núm. de unidad	Ámbito y materia	Curso	Título de la unidad didáctica
X	Lengua y literatura castellanas	3º ESO (2º trim.)	“Poesía soy yo”

#### Justificación didáctica

En esta unidad didáctica, se trabajará en la creación de un poema propio respetando las características del género literario en cuestión. A partir de modelos previos y ejemplos de otras disciplinas artísticas (pintura, fotografía, escultura...), se escribirá una composición cuyo tema principal será el autorretrato. Además, se recitará y se grabará en una plataforma en línea.

Contenidos clave	Contenidos curriculares
<p><b>CC4.</b> Estrategias para la producción de textos escritos y multimedia: la escritura y la creación audiovisual como proceso.</p> <p><b>CC5.</b> Adecuación, coherencia, cohesión, corrección y presentación. Normas ortográficas.</p> <p><b>CC11.</b> Lectura y comprensión de textos: estructura, aspectos formales, recursos estilísticos y retóricos.</p> <p><b>CC13.</b> Redacción de textos de intención literaria.</p> <p><b>CC14.</b> Lectura de obras de la literatura catalana, castellana y universal.</p> <p><b>CC15.</b> Lectura y escritura sobre temas diversos y en contextos distintos.</p> <p><b>CC19.</b> Pragmática.</p> <p><b>CC21.</b> Léxico y semántica.</p> <p><b>CC22.</b> Morfología y sintaxis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura como proceso: planificación, textualización y revisión.</li> <li>• Adecuación, coherencia y cohesión. Corrección.</li> <li>• Presentación del escrito en soporte físico y digital.</li> <li>• Lectura de textos de la literatura catalana, castellana y universal (siglo XX).</li> <li>• Redacción de textos de intención literaria.</li> </ul>

Dimensiones y competencias prioritizadas del ámbito lingüístico	Criterios de evaluación	Objetivos de aprendizaje	Indicadores de evaluación			Nº activ.
			Nivel 1 (AS)	Nivel 2 (AN)	Nivel 3 (AE)	
<b>Dimensión de expresión escrita</b>						
C5. Escribir textos de tipología diversa y en distintos formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.	5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados (con planificación, textualización, revisión y reescritura), e integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura.	Escribir un poema a partir de las convenciones del género y con coherencia, adecuación, cohesión y corrección lingüística.	Escribe un poema coherente, pero con poca corrección lingüística.	Escribe un poema coherente y en el formato adecuado, pero con algún defecto de corrección lingüística.	Escribe un poema coherente, en el formato adecuado y con una corrección lingüística impecable.	3
						10
						11
						12
<b>Dimensión de comunicación oral</b>						
C8. Producir textos orales de tipología diversa con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística, utilizando elementos prosódicos y no verbales pertinentes.	10. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales de manera individual aplicando estrategias de planificación, textualización y evaluación del uso oral de la lengua para la recitación de un poema.  11. Conocer, utilizar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas.	Recitar el poema creado con adecuación, coherencia y corrección lingüística, además de elementos prosódicos y no verbales.	Lee el poema con corrección, pero sin intención.	Recita el poema con una entonación y una corrección acordes a la intención del mismo.	Recita el poema de forma impecable y modula la voz según la intención del mismo.	12
<b>Dimensión literaria</b>						
C10. Leer obras y conocer a los autores y las autoras y los períodos más significativos de la literatura catalana, castellana y universal.	13. Leer y comprender de forma autónoma algunos textos de la literatura, catalana, castellana y universal.	Leer poemas de los siglos XX y XXI y contextualizarlos.	Lee los poemas con guía.	Lee poemas con guía o de forma autónoma y reconoce su temática principal.	Lee los poemas de forma autónoma, reconoce su temática principal y los contextualiza.	Todas

<b>C11.</b> Expresar, oralmente o por escrito, opiniones razonadas sobre obras literarias e identificar su género, así como interpretar y valorar los recursos literarios de los textos.	<b>14.</b> Leer, comprender y comentar poemas de los siglos XX y XXI. Reconocer el autor, el tema y los rasgos propios del género. Relacionar su contenido con el contexto sociocultural de la época. Expresar juicios personales razonados.	Expresar una opinión razonada sobre los poemas leídos en clase y apreciar su valor literario.	Expresa su opinión sobre los poemas leídos en clase de forma básica.	Expresa una opinión argumentada sobre los poemas leídos en clase.	Expresa una opinión argumentada sobre los poemas e interpreta sus recursos poéticos.	Todas
<b>C12.</b> Escribir textos literarios para expresar realidades, ficciones y sentimientos.	<b>15.</b> Redactar textos personales de intención literaria, a partir de la lectura de textos de los siglos XX y XXI, en función de las convenciones formales del género, y con intención lúdica y creativa.	Escribir un poema personal a partir de los modelos previos estudiados en clase y de las convenciones formales del género, con intención creativa.	Escribe poesía sencilla ajustándose a los rasgos básicos del género.	Escribe poesía elaborada, con alguna figura retórica y elementos rítmicos que otorgan valor al texto.	Escribe una poesía elaborada ajustándose a todas las convenciones formales del género: retórica, rima, métrica, emoción...	3 10 11 12

#### Dimensión actitudinal y plurilingüe

<b>A1.</b> Adquirir el hábito de la lectura como medio para acceder a la información y al conocimiento, y para el disfrute personal; y valorar la escritura como un medio para estructurar el pensamiento y comunicarse con los demás.	<b>18.</b> Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	Adquirir el hábito de leer poesía y valorar sus beneficios, así como disfrutarla y contemplarla como medio de desarrollo personal y de comunicación con los demás.	Valora la lectura y sus beneficios.	Valora la lectura y sus beneficios, además de disfrutarla.	Valora la lectura y sus beneficios, y la disfruta y entiende como un estímulo de desarrollo personal.	Todas
--	--	--	-------------------------------------	--	---	-------

Dimensiones y competencias del ámbito digital	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación			N° activ.
		Nivel 1 (AS)	Nivel 2 (AN)	Nivel 3 (AE)	
<b>Instrumentos y aplicaciones</b>					
<b>CD2.</b> Utilizar las aplicaciones de edición de textos, presentaciones multimedia y gestión de datos numéricos para la producción de documentos digitales.	Utilizar programas de edición de texto y de audio y vídeo.	Elabora documentos utilizando las funciones más básicas del procesador de	Elabora documentos a partir de las funciones estándares del procesador de	Elabora documentos complejos utilizando las funciones estándares	10 11 12

		textos y de las presentaciones multimedia.	textos y de las presentaciones multimedia.	y otras funciones según sus necesidades.	
<b>CD3.</b> Utilizar las aplicaciones básicas de edición de imagen fija, sonido e imagen en movimiento para producciones de documentos digitales.	Servirse de plataformas en línea para registrar la recitación en vídeo de un poema propio.	Realiza una grabación sencilla, sin virtuosismo.	Realiza una grabación con algunas funciones complejas de la plataforma elegida.	Realiza una grabación con funciones complejas de la plataforma elegida e incluye elementos de su creación.	12

Dimensiones y competencias del ámbito personal y social	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación	Nº activ.
<b>Autoconocimiento</b>			
<b>CPS1.</b> Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.	<p>Manifiestar curiosidad ante nuevos conocimientos, así como predisposición para su realización.</p> <p>Reconocer los errores propios, corregirlos y solventarlos de forma crítica.</p>	Muestra interés en la realización de las tareas que se le proponen.	Todas
		Vincula nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos.	
		Es capaz de explicar a los compañeros los conocimientos adquiridos.	
		Argumenta y analiza distintas soluciones a un problema.	
		Encuentra nuevos escenarios para la aplicación del aprendizaje.	

### Secuencia didáctica

Nº	Actividades de enseñanza-aprendizaje para sesiones lectivas	Metodología (agrupación del alumnado)	Materiales y recursos	Instrumentos de evaluación (E) y calificación (C)	Sesiones (8)
1	Introducción al autorretrato. Preguntas previas para valorar los conocimientos previos de los alumnos y motivarlos para el aprendizaje.	Grupo clase	Explicación de la profesora	Portfolio del alumno (E)	1º
2	Visualización y valoración de varios autorretratos en distintos formatos artísticos: pintura, escultura y fotografía.		Transparencias (Power Point)		
3	Actividad de descripción: ¿cómo crees que sería tu autorretrato?		Ordenador y proyector		
4	El autorretrato en la poesía contemporánea. Visualización y valoración del videopoema “Soy aunque a veces no esté” de Loreto Sesma.	Grupos de cuatro alumnos	Ordenador y proyector	Portfolio del alumno (E)	2º
5	Actividad de análisis del poema, tanto del texto como de los elementos que lo acompañan (voz, música, imagen...).		Fotocopias con la transcripción del videopoema Transparencias (Power Point)		
6	Lectura, análisis y valoración los poemas de Pablo Neruda (“Autorretrato”) y Loreto Sesma (“Kilómetro”). El autorretrato como descripción física y pic-tórica.	Grupos de cuatro alumnos	Fotocopias con los poemas	Portfolio del alumno (E)	3º
7	Breve debate sobre las diferencias o las similitudes que guardan los versos de ambos autores con las descripciones de los alumnos y los ejemplos artísticos contemplados en la primera sesión de la unidad.		Transparencias (Power Point)		

8	Lectura, análisis y valoración de los poemas de Elvira Sastre (“El desierto de mi isla”), Rupi Kaur (“me adentro en lo más profundo de mi cuerpo...”), Ángel González (“Yo insistente”) y Kazuko Shiraishi (“Meditación ardiente”). El autorretrato como introspección y búsqueda de uno mismo.	Grupos de cuatro alumnos	Fotocopias con los poemas Transparencias (Power Point)	Portfolio del alumno (E)	4°
9	Lectura, análisis y valoración de los poemas de Badr Shakir Al Sayyab (“Porque soy un extraño”) y Lorna Telma Zita (“La corona que nunca me quitarán”). El autorretrato como expresión y reafirmación de la propia identidad cultural.	Grupos de cuatro alumnos	Fotocopias con los poemas Transparencias (Power Point)	Portfolio del alumno (E)	5°
10	Taller de escritura. Primer boceto de un poema propio en el que se reflexione sobre la identidad a partir del autorretrato y de los modelos previos que se han analizado y valorado en las sesiones anteriores.	Trabajo individual Grupo clase	Explicación de la profesora Transparencias (Power Point)	Hoja de control (E) Rúbrica analítica para el poema (C)	6°
11	Taller de reescritura. Corrección y enriquecimiento del boceto del poema que se creó en la sesión anterior. Breve comentario y búsqueda de la opinión de los compañeros.	Trabajo individual Grupo clase	Transparencias (Power Point)	Hoja de control (E) Rúbrica analítica para el poema (C)	7°
12	Taller de recitación del poema. Creación de un videopoema en una plataforma en línea. Elección de los elementos que aparecerán en el mismo.	Trabajo individual Grupo clase	Ordenador	Hoja de control (E) Rúbrica analítica para el videopoema (C)	8°
<b>Duración prevista de la unidad didáctica</b>					8 sesiones

### **Perspectiva de género**

La presencia de las poetas en las antologías prescriptivas tanto de ESO como Bachillerato es mínima. Por ello, la presente unidad didáctica ha querido visibilizar a distintas autoras (y autores) que hablan de ellas mismas y se autorretratan de una forma u otra.

### 3.10. MUESTRA TESTIMONIAL

El Institut Pere Borrell brindó la posibilidad de llevar a cabo una pequeña parte de las unidades didácticas que se han propuesto en el quinto apartado del presente trabajo. Aunque solo fueron dos sesiones, los resultados que se obtuvieron han sido más que satisfactorio en todos los sentidos: metodológicos, de trabajo cooperativo, de textos propios de los alumnos, de predisposición para el aprendizaje... Por ello, no se pudo plantear el apartado de coevaluación u otros instrumentos evaluativos como la hoja de control, pero no está de más apuntar que las sensaciones en el aula fueron muy positivas.

Por cuestiones de conocimientos previos presupuestos (ya que el tiempo que se ofreció no permitió indagar sobre ellos), se decidió llevar a cabo la actividad cooperativa prevista en la última sesión de la cuarta unidad didáctica sobre el narrador y el punto de vista. A partir de las explicaciones previas, se planteó la tarea a los distintos grupos heterogéneos creados por la profesora, con el único objetivo de que fueran equitativos y no se excluyera a ninguno de los integrantes del grupo-clase. En solo una sesión, los equipos crearon un relato correcto y creativo, incluso con un formato digital ciertamente atractivo, como puede verse en el “Anexo 6.9.1”.

El ejemplo citado recoge las bases que se expusieron en el aula: a partir de una misma historia (y todo lo que ello conlleva), cada integrante del grupo debía construir un relato con un narrador y un punto de vista distinto. En el texto de la izquierda, la alumna construyó su historia con un narrador en primera persona y una focalización interna, a diferencia del contiguo, en el que el estudiante opta por un narrador testigo con un punto de vista externo. En el caso del último relato, otra de las compañeras decidió narrar lo mismo desde la omnisciencia y la focalización cero, sin restricciones de ningún tipo.

Desde mi más humilde opinión, sin embargo, la tarea no funcionó como debería, en tanto que los resultados fueron correctos pero se esperaba textos más completos. Con toda seguridad, si se hubieran podido impartir las sesiones en su totalidad, los productos hubieran contado relatos más coherentes, parecidos y sin brechas entre los elementos que deberían fusionarse (la misma historia, los mismos personajes, un narrador distinto...). Quizá si se hubieran evaluado los conocimientos previos a partir de un KPSI, la docente podría haber optado por intervenciones distintas en el aula.

Las expectativas sobre dicho ejercicio eran buenas porque se trata de un género literario que suele trabajarse con profundidad a lo largo de toda la ESO, no como con la unidad didáctica sobre poesía, ya que es el que menos tiende a trabajarse. El alumnado en cues-

ción no tenía una base sólida sobre los elementos esenciales del género, pero sí contaba con una sensibilidad para la misma. Después de la lectura de los distintos poemas que se proponen en el “Anexo 6.7”, se decidió que la tarea versaría sobre tomar uno de ellos como modelo y hacer una versión propia a partir de su experiencia.

Los primeros ejemplos que se muestran en dicho apartado reescriben algunos de los poemas que se ofrecieron como modelo en la décima unidad didáctica, cada uno con sus peculiaridades. Resulta cuando menos digno de comentario la tercera muestra (“Soy azabache”), cuyo autor tomó como referencia el poema de Lorna Telma Zita en el que la poeta reivindica sus raíces culturales que forman parte de ella. En una conversación informal con el alumno, valoró muy positivamente el hecho de que la antología que se les entregó en clase incluyera escritoras que traspasaran las fronteras europeas. Con toda seguridad, fue uno de los aspectos que incidió en la realización de la tarea.

Gran parte de los poemas que escribieron los jóvenes recogen algunos de sus miedos (aunque no profundicen en ellos) y de las relaciones que forman la base de sus vidas (la familia y los amigos). Sin embargo, en el caso de los cuatro últimos escritos, los estudiantes se distanciaron de los modelos que se les propusieron y optaron por crear un texto que transmitiera sus sentimientos y reflejara quien son. El poema “Aura” es quizá el más representativo de ello, ya que una voz poética dolida e incomprendida parece que empieza a despertar, un primer paso reivindicativo para el cambio en su vida.

A diferencia de la unidad didáctica sobre narrativa, los estudiantes se sintieron interpelados de alguna forma con estos contenidos. Es posible que el secreto de ello se encuentre en ofrecerles poemas que se alejaban de la temática clásica (el amor, el sentido de la vida, la muerte...), pero que se inscribían en su propia realidad como personas (rasgos culturales, su pasado, sus miedos...). Los poemas que han creado los alumnos son intuitivos y algunos llenos de verdad, aunque no vayan más allá de la imitación o la traslación de los versos de los poetas a sus propias palabras. El resultado de esta tarea fue más satisfactorio.

La muestra testimonial que se pudo llevar a cabo en este grupo de 3º de ESO es una prueba de que la asignatura podría plantearse para dicho curso escolar y que los jóvenes podrían estudiarla sin problema. Con el tiempo y las sesiones necesarias, el progreso del alumnado sería ejemplar, más aún si se cuenta con elementos autorreguladores del aprendizaje como la autoevaluación o la metodología cooperativa. Sin duda, las dos horas que se impartieron en el Institut Pere Borrell y su resultado han motivado parte de la redacción y el diseño de este trabajo y, por supuesto, la llevada a la práctica cuando se presente la oportunidad.

## 4. CONCLUSIONES

La literatura debería tener cabida en todas las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. A lo largo del presente trabajo, se ha intentado demostrar los beneficios que esta tiene no solo en el desarrollo académico sino también en el personal, ya que su transversalidad y su interdisciplinariedad la convierten en el instrumento perfecto para abordar la reflexión lingüística, temas de actualidad, la escritura de textos... Los docentes deberían ser conscientes de ello y ofrecer a los alumnos la posibilidad de entrar en un universo inabarcable que les acompañará a lo largo de su vida.

Una de las formas de abrir esta caja de Pandora podría ser con una asignatura optativa sobre escritura creativa como la que se ha diseñado en estas páginas. Gracias a los procesos que requiere y a una buena implicación de los estudiantes, podrían aprender parte de los contenidos que exige el currículum de tercero de la ESO, así como tener la oportunidad de indagar en ellos mismos y expresarlo con palabras. La fusión de la escritura y la creatividad brinda al ser humano la oportunidad de ir más allá de su propia existencia e, incluso, vivir a partir de otros personajes.

La metodología por la que se ha optado en la materia ha resultado ser efectiva, como bien da cuenta la breve muestra testimonial. Con toda seguridad, si se hubieran impartido todas las sesiones, el trabajo cooperativo y la zona de desarrollo próximo que se han defendido en estas páginas hubieran incidido, sin duda, en la adquisición de un aprendizaje significativo. De la misma forma, el diseño de las tareas ha resultado ser ciertamente efectivo y el alumnado se ha mostrado predispuesto para su realización porque les implicaba en ciertos aspectos, especialmente en el personal.

Esta asignatura sobre escritura creativa podría tener cabida en cualquier Proyecto Educativo de Centro que apostase no solo por la literatura, sino también por la inclusión, ya que los objetivos que la vertebran van implícitos en ella. Tanto el método evaluativo que se ha elegido como el sistema de trabajo por el que se ha optado, promueve la autonomía del alumnado y, por lo tanto, que sea capaz de autorregular su aprendizaje. Por todo ello, la materia que aquí se ha creado no deja fuera a ningún estudiante y vela por que todos y cada uno de ellos se sientan en un entorno de aprendizaje basado en la confianza.

La muestra testimonial que se pudo llevar a cabo en el Institut Pere Borrell de Puigcerdá permitió constatar que cualquier alumno de tercero de ESO podría cursar la materia. Las actividades que se plantearon en clase suscitaron el interés de prácticamente todo el grupo y motivaron una actitud favorable para el aprendizaje, igual que el ambiente que

se vivió en el aula estimuló la escritura creativa de los estudiantes. Con solo dos tareas, se ha podido corroborar que el planteamiento es el adecuado, aunque algunos elementos del diseño deban adecuarse a las necesidades del aula y a factores externos como el tiempo o los imprevistos que surjan a lo largo de las sesiones.

La lectura y la escritura son dos destrezas que se requieren mutuamente. Mediante los textos de autores clásicos y contemporáneos, los alumnos pueden aprender los entresijos de todos los géneros literarios: narrativa, poesía, teatro... La base indiscutible para una buena escritura no deja de ser una gran lectura, precepto que se ha procurado seguir a lo largo del presente trabajo. Como bien dijo Oscar Wilde, para escribir se necesitan dos cosas: tener algo que contar y contarlo, y, precisamente, nuestros jóvenes tienen mucho de que hablar si se les ofrece el espacio necesario y propicio para ello.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Francisco (2017). “Didáctica de la escritura creativa”, *Tarbiya*, nº 28, pp. 51 – 66.
- BÉCQUER, Gustavo Adolfo (1999). *Rimas*. Madrid: Cátedra.
- BELL, Julian (2013). *500 self-portraits*. Nueva York: Phaidon.
- BJÖRK, Lennart y BLOMSTAND, Ingegerd (1994). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- CAMPOS, Guillermo y PALACIOS, Andrés (2018). “La creatividad y sus componentes”, *Creatividad y Sociedad. Creatividad y educación*, nº 27, pp. 167 – 183.
- CÁRDENAS, Lady Diana (2019). “La creatividad y la educación en el siglo XXI”, *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, vol. 12, nº 2, pp. 211 – 224.
- CHICHARRO, Antonio (1987). *Literatura y saber*. Sevilla: Alfar.
- DELMIRO, Benigno (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- DE MARCHIS, Giorgio (2012). “Retórica del videoarte. Estudio aplicado a la videopoesía”, *Revista ICONO 14*, vol. 3, nº 1, pp. 29 – 41.
- DRIVER, Rosalind (1986). “Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos”, *Enseñanza de las ciencias*, vol. 4, nº 1, pp. 3 – 15.
- GARCÍA LORCA, Federico (2021). *La casa de Bernarda Alba*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA MADRAZO, Pilar y MORAGÓN, Carmen (1991). *Literatura*. Madrid: Pirámide.
- HAYES, John Richard y FLOWER, Linda (1980). “Identifying the organization of writing processes”, *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach* (eds. Lee W. Gregg y Erwin R. Steinberg). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 3 – 30.
- IGLESIAS, José Luis (2013). “Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y so-ciales”, *Pediatría Integral*, nº 17 (2), pp. 88 – 93.
- KLIMENKO, Olena (2008). “La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI”, *Educación y educadores*, vol. 11, nº 2, pp. 191 – 210.

—(2017). “Bases neuroanatómicas de la creatividad”, *Katharsis*, nº 24, pp. 207 – 238.

LEIBRANDT, Isabella (2018). “El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación”, *Álabe*, nº17. Recuperado el 18 de mayo de 2021: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/394>.

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO, Eduardo (2000). “Repensando la Competencia Literaria: hacia una orientación axiológica”, *Puertas a la lectura*, nº 9 – 10, pp. 89 – 94.

LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO, Eduardo y JEREZ MARTÍNEZ, Isabel (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación*. Madrid: Síntesis.

ONRUBIA, Javier (1993). “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, *El constructivismo en el aula* (VV.AA). Barcelona: Graó, pp. 101 – 124.

PENAGOS, Julio (2018). “Psicobiología de la Creatividad, Emociones y Actitud Creativa”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 7, nº 2, pp. 33 – 46.

PENNAC, Daniel (2019). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PUJOLÁS, Pere y LAGO, José Ramón (2010). *El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo*. Vic: Universitat de Vic. Recuperado el 20 de mayo de 2021: <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>.

RAFAELA, Laura (2017). “El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa”, *Revista Ciencias de la documentación*, vol. 3, nº 2, pp. 7 – 20.

RIENDA, José (2014). “Límites conceptuales de la competencia literaria”, *Revista Signa*, nº 23, pp. 753 – 777.

ROBINSON, Ken (2012). “Paradigma del sistema educativo”. Recuperado el 6 de mayo de 2021: [https://www.youtube.com/watch?v=E1iU30\\_0kGs&t=624s&ab\\_channel=empr\\_edefuturo](https://www.youtube.com/watch?v=E1iU30_0kGs&t=624s&ab_channel=empr_edefuturo).

SÁNCHEZ, María (2019). *Tierra de mujeres. Una mirada íntima y familiar al mundo rural*. Barcelona: Seix Barral.

TÜNNERMANN, Carlos (2011). “El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes”, *Universidades*, nº 48, pp. 21 – 32.

VVAA (2010). *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Barcelona: Graó.

VVAA (2016). *Escribir ficción. Gotham Writers' Workshop*. Barcelona: Alba (formato Kindle).

### 5.1. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA SOBRE LOS TEXTOS MODELO

AL SAYYAB, Badr Shakir (2015). “Porque soy un extraño”, *Poesía árabe*. Disponible en: [http://www.poesiaarabe.com/un\\_extra%C3%B1o.htm](http://www.poesiaarabe.com/un_extra%C3%B1o.htm) [últ. consulta: 22/05/2021].

BENEDETTI, Mario (1999). “Los pocillos”, *Montevideanos*. Madrid: Alfaguara, p. 227.

BORGES, Jorge Luis (2015). “Funes el memorioso”, *Ficciones*. Barcelona: Debolsillo, p. 125.

FITZGERALD, Penelope (2018). *La librería*. Madrid: Impedimenta, p. 82.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (2014). *Crónica de una muerte anunciada*. Barcelona: Debolsillo, p. 9.

GONZÁLEZ, Ángel (2017). “Yo insistente”, *Donde la vida se doblega, nunca*. Granada: Valparaíso, p. 266.

KAUR, Rupi (2020). “me adentro...”, *home body*. Barcelona: Seix Barral, p. 36.

MENDOZA, Eduardo (2016). *Sin noticias de Gurb*. Barcelona: Seix Barral, p. 22.

NERUDA, Pablo (2019). “Autorretrato”, *Poesía*. Barcelona: Seix Barral, p. 362.

R. R. MARTIN, George (2005). *Juego de tronos (I)*. Barcelona: Gigamesh, p. 16.

RODOREDA, Mercè (2015). *La plaça del diamant*. Barcelona: Club Editor, p. 124.

SASTRE, Elvira (2016). “El desierto de mi isla”, *La soledad de un cuerpo acostumbrado a la herida*. Madrid: Visor, p. 43.

SESMA, Loreto (2015). “Kilómetro”, *317 kilómetros y dos salidas de emergencia*. Barcelona: Espasa, p. 55.

SHIRAISHI, Kazuko (2009). “Meditación ardiente”, *Arquitrave*, nº 46, p. 14.

TELMA ZITA, Lorna (2020). “La corona que nunca me quitarán”. Traducción y transcripción de “*A Coroa Que Jamais Me Será Tirada*”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Nm7jdkmtXlg> [últ. consulta: 24/05/2021].

## 6. ANEXOS

### 6.1. TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

PRIMER TRIMESTRE: NARRATIVA		
Nº unid.	Nº sesión	Contenido de la sesión
I	1	Qué es la ficción, qué entendemos por narrativa... Primera aproximación a los conocimientos previos de los alumnos sobre el género literario.
	2	A partir de modelos previos, apuntar los elementos básicos que aparecen en los textos narrativos: trama, personajes, tiempo, espacio...
II	3	La trama narrativa. ¿Qué han contado “las grandes novelas”? Análisis del argumento de obras clásicas. ¿Qué valor tuvieron en su época y qué nos aportan hoy en día? El concepto de “clásico”.
	4	Más allá de la novela: narrativa breve. La condensación de la trama. Modelos previos y actividades que predispongan al alumnado a la realización de la tarea final.
	5	¿Cómo sería la trama ideal para ti? Búsqueda del hilo conductor de un relato. Conceptos de estructura, enfoque, ritmo, intención...
	6	Actividades para trabajar la trama. ¿A qué gran pregunta responderá tu historia? ¿Qué estructura seguirá la trama de tu relato? Planteamiento, nudo y desenlace. ¿Quién será el protagonista?
III	7	Creación del protagonista. ¿Qué deseo mueve a tu personaje principal? ¿Cuál es su objetivo vital? Complejidad, coherencia y cambio. Hacerlo actuar en distintas situaciones.
	8	A raíz de la sesión anterior, exposición oral en clase sobre el análisis de un personaje protagonista de la literatura universal elegido por el alumno: Ulises, don Quijote, Elizabeth Bennet, Gregor Samsa, Sherlock Holmes, Frankenstein, Emma Bovary, Gurb...
	9	Tipos de personajes: secundarios y extras, redondos y planos, antagonista... ¿Cuántos personajes aparecerán en tu relato? ¿Cuál es su relación con el protagonista?
	10	Actividades de diseño de los personajes: el habla, la personalidad, la apariencia, el pensamiento, su nombre... ¿Cómo actuaría si...? ¿Cómo miraría su madre, su amigo, su pareja o un desconocido a tu protagonista?

	<b>11</b>	Los diálogos. ¿Cómo hablarán tus personajes? ¿Y el narrador? Los distintos tipos dialógicos.
<b>IV</b>	<b>12</b>	El narrador. ¿Quién contará tu historia? Los conceptos de narrador protagonista, testigo, omnisciente...
	<b>13</b>	El punto de vista. ¿Desde qué distancia se narrará? Primera o tercera persona, objetivo, omnisciente... Sobre la distancia: emocional, temporal...
	<b>14</b>	Análisis de fragmentos ilustrativos de los distintos tipos de narrador y puntos de vista. Debate en clase sobre varias tramas.
	<b>15</b>	Actividades sobre el narrador y el punto de vista. A partir de la misma historia, cada integrante del grupo la reescribirá según las premisas que se hayan establecido en clase. Los productos finales se intercambiarán entre los distintos grupos para su valoración.
<b>V</b>	<b>16</b>	La descripción de paisajes y escenarios. El papel de los cinco sentidos, la precisión, los detalles significativos y las palabras que elige el escritor. La vida interior: pensamientos y emociones. La realidad del escenario.
	<b>17</b>	¿Dónde se desarrollará tu relato? Ubica allí a tu personaje y descríbelo. ¿Cómo se sentirá? ¿Qué verá? ¿Qué contará de ello el narrador?
	<b>18</b>	Recapitulación de todo lo tratado en clase hasta el momento. Modificación de aquellos elementos que se consideren necesarios.
<b>VI</b>	<b>19</b>	Taller de escritura. Planificación del relato a partir de los principios narrativos analizados y estudiados a lo largo de la materia.
	<b>20</b>	Taller de escritura. Redacción del relato.
	<b>21</b>	Taller de reescritura. Revisión y corrección de los elementos que se consideren necesarios.
	<b>22</b>	Lectura grupal de los relatos creados por los alumnos.

SEGUNDO TRIMESTRE: POESÍA		
Nº unid.	Nº sesión	Contenido de la sesión
VII	1	Qué es la poesía, qué entendemos por poesía... Aproximación y valoración de los conocimientos previos de los alumnos sobre el género literario.
	2	A partir de varios libros de poesía contemporánea que la profesora facilitará a los estudiantes, cada uno de ellos elegirá el poema que más le llame la atención después de una primera lectura. Después, se recitarán en clase y se darán los motivos oportunos sobre la elección.
	3	A raíz del poema que cada alumno eligió en la sesión anterior, se versionará por parejas como consideren necesario: añadiendo versos, actualizando algunas imágenes, aportando matices distintos...
VIII	4	La riqueza del poema está también en sus palabras: embellecer el texto. Análisis de modelos y actividades en grupo para enriquecer el poema que crearon en la tercera sesión.
	5	¿De qué puede tratar un poema? Las preocupaciones humanas, personales, sociales, históricas... Estudio de modelos.
	6	Escritura de un poema sobre un tema que les preocupe, les interese o les interpele personalmente.
IX	7	Más allá de los libros: la poesía que se ve. Ejemplos de poesía visual, caligramas, ideogramas, fotopoesía...
	8	Los videopoemas: la fusión entre la poesía y la tecnología. Conceptos básicos y análisis de algunos ejemplos representativos: Mónica Gae, Cori García, Marwan, Diego Ojeda, Irene Jotadé...
	9	Análisis en grupo de un videopoema y exposición de los resultados delante del resto de compañeros.
X	10	Introducción al autorretrato. Ejemplos en distintos formatos artísticos.
	11	El autorretrato en la poesía contemporánea. Análisis del videopoema “Soy aunque a veces no esté” de Loreto Sesma.
	12	Lectura y análisis de “Autorretrato” de Pablo Neruda y “Kilómetro” de Loreto Sesma.

<b>X</b>	<b>13</b>	Lectura y análisis de “El desierto de mi isla” de Elvira Sastre, “me adentro en lo más profundo de mi cuerpo...” de Rupi Kaur, “Yo insistente” de Ángel González y “Meditación ardiente” de Kazuko Shiraishi.
	<b>14</b>	Lectura y análisis de “Porque soy un extraño” de Badr Shakir Al Sayyab y “La corona que nunca me quitarán” de Lorna Telma Zita.
	<b>15</b>	Taller de escritura de un poema en el que se reflexione sobre la identidad a partir del autorretrato.
	<b>16</b>	Taller de reescritura: corrección y enriquecimiento del boceto del poema.
	<b>17</b>	Taller de recitación del poema. Creación de un videopoema en una plataforma en línea.
<b>XI</b>	<b>18</b>	Elementos formales del poema. Métrica, rima y ritmo. Análisis de algunos ejemplos representativos.
	<b>19</b>	Las estrofas: desde las medievales hasta los haiku. Poemas canónicos de cada modalidad.
	<b>20</b>	El peso de la retórica: figuras literarias más recurrentes, posibilidades estilísticas, juegos de palabras, el dibujo de imágenes... Estudio de modelos.
<b>XII</b>	<b>21</b>	Reescritura de los tres poemas escritos hasta el momento. Se modificarán los versos y se ajustarán a la métrica, la rima, el ritmo, la estrofa y la retórica que el alumno considere necesario.
	<b>22</b>	Recital poético y visualización de los videopoemas creados por los alumnos en la decimosexta sesión.

## TERCER TRIMESTRE: TEATRO

Nº unid.	Nº sesión	Contenido de la sesión
XIII	1	Qué es el teatro, qué entendemos por teatro... Indagación sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre el género literario.
	2	Elementos técnicos del teatro: acotaciones, actos, escenas, decorado, personajes, guion, vestuario, sonido...
XIV	3	<i>La casa de Bernarda Alba</i> de Federico García Lorca. Primer contacto con el drama lorquiano.
	4	Lectura y análisis del acto primero.
	5	Lectura y análisis del acto segundo.
	6	Lectura y análisis del acto tercero.
	7	Análisis y debate en clase sobre los elementos técnicos que rodean <i>La casa de Bernarda Alba</i> : personajes, escenografía, guion...
	8	Visualización de la representación de la obra que la docente considere oportuna.
	9	Visualización de la representación de la obra que la docente considere oportuna.
	10	Similitudes y diferencias entre la escenificación y el texto lorquiano. Propuestas de mejora por parte de los alumnos.
XV	11	Creación de la obra conjunta. Primera lluvia de ideas: trama, personajes, escenas, vestuario, decoración...
	12	Desarrollo de las ideas de la sesión anterior. Distribución de responsabilidades: director, actores, guionistas, escenógrafos...
	13	Recapitulación de todas las ideas anteriores. Modificaciones antes de que cada alumno trabaje en lo que se le ha asignado.
	14	Trabajo en grupos específicos.

<b>XV</b>	<b>15</b>	Trabajo en grupos específicos.
	<b>16</b>	Puesta en común sobre los avances de cada grupo. Modificaciones y ayudas necesarias entre los estudiantes.
	<b>17</b>	Primera puesta en escena. Retoques que sean necesarios.
	<b>18</b>	Segunda puesta en escena. Ultime los aspectos que se consideren oportunos.
	<b>19</b>	Primera puesta en escena en el espacio que se haya podido conseguir para la representación.
	<b>20</b>	Tercera y última puesta en escena en el aula.
	<b>21</b>	Último ensayo antes de la representación en el espacio en el que se vaya a realizar la función.
	<b>22</b>	Escenificación con público.

## 6.2. TEXTOS MODELO DE LA “UD IV” DE NARRATIVA

### 6.2.1. *Sin noticias de Gurb* (1991) de Eduardo Mendoza

**19.00** Llevo cuatro horas caminando. No sé dónde estoy y las piernas no me sostienen. La ciudad es enorme; el gentío, constante; el ruido, mucho. (...) He parado a un peatón que parecía poseer un nivel de mansedumbre alto y le he preguntado dónde podía encontrar a una persona extraviada. Me ha preguntado qué edad tenía esa persona. Al contestarle que seis mil quinientos trece años, me ha sugerido que la buscara en El Corte Inglés. (...)

**21.30** Basta. No puedo dar un paso más. Mi deterioro físico es considerable. Se me ha caído un brazo, una pierna y las dos orejas y la lengua me cuelgan tanto que he tenido que atarla al cinturón.

### 6.2.2. *Crónica de una muerte anunciada* (1981) de Gabriel García Márquez

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el busque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. «La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar entre los almendros», me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte.

### 6.2.3. *Juego de tronos. Canción de hielo y fuego* (1996) de George R. R. Martin

En aquella mañana fría hubo preguntas y respuestas, pero más adelante Bran no recordaría gran cosa de lo que allí se había dicho. Al final, su señor padre dio una orden, y dos de los guardias arrastraron al hombre harapiento hasta un tocón de tamarindo en el centro de la plaza. Lo obligaron a apoyar la cabeza en la dura madera negra. Lord Stark desmontó y Theon Greyjoy, su pupilo, le llevó la espada. Se llamaba Hielo. Era tan ancha como la mano de un hombre y en posición vertical era incluso más alta que Robb. La hoja era de acero valyriano, forjada con encantamientos y negra como el humo. Nada tenía un filo comparable al acero valyriano.

Su padre se quitó los guantes y se los tendió a Jory Cassel, el capitán de la guardia de su casa. Blandió a Hielo con ambas manos.

#### **6.2.4. *La librería* (1978) de Penelope Fitzgerald**

A todos se les había caído el alma a los pies cuando se dieron cuenta de que no había servicio ferroviario alguno, lo que obligaría a que todos los pedidos tuvieran que llegar por carretera. (...)

—No sé por qué he comprado esto —reflexionó Florence después de una de estas visitas—. ¿Por qué me los he quedado? Nadie me forzó a ello. Nadie me aconsejó.

Tenía ante sí un paquete de doscientos marcapáginas chinos, pintados sobre seda. La cigüeña, que simbolizaba la longevidad; un ciruelo en flor, para ilustrar la felicidad... Su debilidad por las cosas bonitas la había traicionado. Era inconcebible que alguien en todo Hardborough los quisiera. Pero Christine la consoló. Los visitantes los comprarían; cuando llegara el verano, no sabrían en qué gastar el dinero.

#### **6.2.5. “Los pocillos”, *Montevideanos* (1959) de Mario Benedetti**

Los pocillos eran seis: dos rojos, dos negros, dos verdes, y además importados, irrompibles, modernos. Habían llegado como regalo de Enriqueta, en el último cumpleaños de Mariana, y desde ese día el comentario de cajón había sido que podía combinarse la taza de un color con el platillo de otro. «Negro con rojo queda fenomenal», había sido el consejo estético de Enriqueta. Pero Mariana, en un discreto rasgo de independencia, había decidido que cada pocillo sería usado con su plato del mismo color.

«El café ya está pronto. ¿Lo sirvo?», preguntó Mariana. La voz se dirigía al marido, pero los ojos estaban fijos en el cuñado. Este parpadeó y no dijo nada, pero José Claudio contestó: «Todavía no. Esperá un ratito. Antes quiero fumar un cigarrillo». Ahora sí ella miró a José Claudio y pensó, por milésima vez, que aquellos ojos no parecían de ciego.

#### **6.2.6. *La plaça del diamant* (1962) de Mercè Rodoreda**

Només sentia parrupeig de coloms. Em matava netejant els coloms. Tota jo feia pudor de colom. Coloms al terrat, coloms al pis; els somiava. La noia dels coloms. Farem una font, deia en Cintet, amb la Colometa a dalt amb un colom a la mà. Quan anava pel carrer cap a casa dels meus senyors a treballar, el parrupeig dels coloms em seguia i se'm ficava al mig del cervell com un borinot. De vegades la senyora em parlava i jo, distreta, com si tal cosa, no li contestava, i ella em deia, que no em sent?

### **6.2.7. “Funes el memorioso”, *Ficciones* (1944) de Jorge Luis Borges**

Lo recuerdo (yo no tengo derecho a pronunciar ese verbo sagrado, sólo un hombre en la tierra tuvo derecho y ese hombre ha muerto) con una oscura pasionaria en la mano, viéndola como nadie la ha visto, aunque la mirara desde el crepúsculo del día hasta el de la noche, toda una vida entera. Lo recuerdo, la cara taciturna y aindiada y singularmente remota, detrás del cigarrillo. Recuerdo (creo) sus manos afiladas de trenzador. Recuerdo cerca de esas manos un mate, con las armas de la Banda Oriental; recuerdo en la ventana de la casa una estera amarilla, con un vago paisaje lacustre. Recuerdo claramente su voz; la voz pausada, resentida y nasal del orillero antiguo, sin los silbidos italianos de ahora. Más de tres veces no lo vi; la última, en 1887...

### 6.3. PRESENTACIÓN EN FORMATO POWERPOINT DE “UD IV”



## El narrador y el punto de vista

¿Quién contará tu historia?



19.00 Llevo cuatro horas caminando. No sé dónde estoy y las piernas no me sostienen. La ciudad es enorme; el gentío, constante; el ruido, mucho. (...) He parado a un peatón que parecía poseer un nivel de mansedumbre alto y le he preguntado dónde podía encontrar a una persona extraviada. Me ha preguntado qué edad tenía esa persona. Al contestar-le que seis mil quinientos trece años, me ha sugerido que la buscara en El Corte Inglés. (...)

21.30 Basta. No puedo dar un paso más. Mi deterioro físico es considerable. Se me ha caído un brazo, una pierna y las dos orejas y la lengua me cuelgan tanto que he tenido que atarla al cinturón (...)

SIN NOTICIAS DE GURB (1991)  
EDUARDO MENDOZA

## Narrador protagonista

PERSONAJE PRINCIPAL DE LA HISTORIA

NARRACIÓN EN PRIMERA PERSONA (YO O, INCLUSO, NOSOTROS)

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el busque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. «La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar entre los almendros», me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte.

CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA (1981)  
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

## Narrador testigo

ESPECTADOR DE LOS HECHOS

NARRACIÓN EN PRIMERA PERSONA, PERO LA HISTORIA "DESDE FUERA"

En aquella mañana fría hubo preguntas y respuestas, pero más adelante Bran no recordaría gran cosa de lo que allí se había dicho. Al final, su señor padre dio una orden, y dos de los guardias arrastraron al hombre harapiento hasta un tocón de tamarindo en el centro de la plaza. Lo obligaron a apoyar la cabeza en la dura madera negra. Lord Stark desmontó y Theon Greyjoy, su pupilo, le llevó la espada. Se llamaba Hielo. Era tan ancha como la mano de un hombre y en posición vertical era incluso más alta que Robb. La hoja era de acero valyriano, forjada con encantamientos y negra como el humo. Nada tenía un filo comparable al acero valyriano. Su padre se quitó los guantes y se los tendió a Jory Cassel, el capitán de la guardia de su casa. Blandió a Hielo con ambas manos.

JUEGO DE TRONOS. CANCIÓN DE HIELO Y FUEGO (1996)  
GEORGE R.R. MARTIN

## Narrador equiscente

LA HISTORIA SE NARRA A PARTIR DE SOLO UNO DE SUS PERSONAJES

NARRACIÓN EN TERCERA PERSONA

A todos se les había caído el alma a los pies cuando se dieron cuenta de que no había servicio ferroviario alguno, lo que obligaría a que todos los pedidos tuvieran que llegar por carretera. (...)

—No sé por qué he comprado esto —reflexionó Florence después de una de estas visitas—. ¿Por qué me los he quedado? Nadie me forzó a ello. Nadie me aconsejó.

Tenía ante sí un paquete de doscientos marcapáginas chinos, pintados sobre seda. La cigüeña, que simbolizaba la longevidad; un ciruelo en flor, para ilustrar la felicidad... Su debilidad por las cosas bonitas la había traicionado. Era inconcebible que alguien en todo Hardborough los quisiera. Pero Christine la consoló. Los visitantes los comprarían; cuando llegara el verano, no sabrían en qué gastar el dinero.

LA LIBRERÍA (1978)  
PENELOPE FITZGERALD

## Narrador omnisciente

TODO LO VE, TODO LO SABE, DE TODOS LOS PERSONAJES

NARRACIÓN EN TERCERA PERSONA



## La focalización narrativa

También conocida como "punto de vista"

## Focalización cero

NARRADOR SIN RESTRICCIONES

NARRADOR OMNISCIENTE

Los pocillos eran seis: dos rojos, dos negros, dos verdes, y además importados, irrompibles, modernos. Habían llegado como regalo de Enriqueta, en el último cumpleaños de Mariana, y desde ese día el comentario de cajón había sido que podía combinarse la taza de un color con el platillo de otro. «Negro con rojo queda fenomenal», había sido el consejo estético de Enriqueta. Pero Mariana, en un discreto rasgo de independencia, había decidido que cada pocillo sería usado con su plato del mismo color. «El café ya está pronto. ¿Lo sirvo?», preguntó Mariana. La voz se dirigía al marido, pero los ojos estaban fijos en el cuñado. Este parpadeó y no dijo nada, pero José Claudio contestó: «Todavía no. Esperá un ratito. Antes quiero fumar un cigarrillo». Ahora sí ella miró a José Claudio y pensó, por milésima vez, que aquellos ojos no parecían de ciego.

"LOS POCILLOS", MONTEVIDEANOS (1959)  
MARIO BENEDETTI

## Focalización interna

EL NARRADOR ES UN PERSONAJE:  
CONOCE LOS HECHOS A PARTIR DE  
SU PROPIA EXPERIENCIA

NARRADOR PROTAGONISTA, PERO  
TAMBIÉN PODRÍA SER TESTIGO

Només sentia parrupeig de coloms. Em matava netejant els coloms. Tota jo feia pudor de colom. Coloms al terrat, coloms al pis; els somiava. La noia dels coloms. Farem una font, deia en Cintet, amb la Colometa a dalt amb un colom a la mà. Quan anava pel carrer cap a casa dels meus senyors a treballar, el parrupeig dels coloms em seguia i se'm ficava al mig del cervell com un borinot. De vegades la senyora em parlava i jo, distreta, com si tal cosa, no li contestava, i ella em deia, que no em sent?

LA PLAÇA DEL DIAMANT (1962)  
MERCÉ RODOREDÀ

## Focalización externa

SOLO ACCEDE A LA INFORMACIÓN QUE PERCIBE, SABE O RECUERDA

NARRADOR "CÁMARA"

Lo recuerdo (yo no tengo derecho a pronunciar ese verbo sagrado, sólo un hombre en la tierra tuvo derecho y ese hombre ha muerto) con una oscura pasionaria en la mano, viéndola como nadie la ha visto, aunque la mirara desde el crepúsculo del día hasta el de la noche, toda una vida entera. Lo recuerdo, la cara taciturna y aindiada y singularmente remota, detrás del cigarrillo. Recuerdo (creo) sus manos afiladas de trezador. Recuerdo cerca de esas manos un mate, con las armas de la Banda Oriental; recuerdo en la ventana de la casa una estera amarilla, con un vago paisaje lacustre. Recuerdo claramente su voz; la voz pausada, resentida y nasal del orillero antiguo, sin los silbidos italianos de ahora. Más de tres veces no lo vi; la última, en 1887...

"FUNES EL MEMORIOSO", *FICCIONES* (1944)  
JORGE LUIS BORGES



### ¿Quién debería narrar y desde qué punto de vista?



Acceded al enlace que encontraréis en el *Classroom* con el título 'Narrador y punto de vista'. Discutid cada opción con vuestro grupo de trabajo y después haremos un debate en clase.



## ¡Vuestro turno!

DE UNA MISMA HISTORIA,  
CUATRO DISTINTAS

UN NARRADOR Y UN PUN-  
TO DE VISTA DIFERENTES

CADA EQUIPO ENTREGA-  
RÁ SUS TEXTOS A OTRO  
PARA SU CALIFICACIÓN

## 6.4. ACTIVIDADES DE “UD IV”: NARRADOR Y PUNTO DE VISTA<sup>6</sup>



### 1. Un triángulo amoroso



#### Qué tendrá el amor...

En según qué situaciones, tres son multitud. Imaginad que debéis narrar un triángulo amoroso. ¿Qué narrador y qué punto de vista elegiríais? Justificad la respuesta.

### 2. Un asesinato



#### ¡Elemental, querido Watson!

Cuando se comete un asesinato, intervienen muchos personajes en escena: la policía, los testigos, la víctima... ¡quizá el asesino! ¿Por qué narrador y qué punto de vista os decantaríais?

<sup>6</sup> <https://view.genial.ly/609c35aabb45d40dab3f730a/guide-narradorpuntovista>.

### 3. Una historia de miedo



#### **iPara quedarse helado!**

El miedo forma parte de nuestras vidas y nos hace humanos a su vez. Imaginad una historia de miedo con un elemento sobrenatural (o no). ¿Cuál creéis que sería la mejor forma de narrarlo y focalizarlo? ¿Por qué?

### 4. Una huida



#### **iSálvese quien pueda!**

En algún momento, todos hemos querido huir de algo o alguien. Elegid vosotros la trama. ¿Quién lo narraría y desde qué punto de vista? ¿Qué os ha llevado a dicha decisión?

### 5. Una visita peculiar



#### **iBienvenidos!**

¿Somos los únicos habitantes de la Vía Láctea y del universo? Quién sabe... Pensad en una historia en la que un extraterrestre llega a nuestro planeta. ¿Por qué narrador y punto de vista os decantaríais? Justificad la respuesta.

## 6.5. TEXTOS MODELO DE LA “UD X” DE POESÍA

### 6.5.1. Autorretrato

Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz,  
mínimo de ojos, escaso de pelos  
en la cabeza, creciente de abdomen,  
largo de piernas, ancho de suelas,  
amarillo de tez, generoso de amores,  
imposible de cálculos,  
confuso de palabras,  
tierno de manos, lento de andar,  
inoxidable de corazón,  
aficionado a las estrellas, mareas,  
maremotos, administrador de  
escarabajos, caminante de arenas,  
torpe de instituciones,  
chileno a perpetuidad,  
amigo de mis amigos, mudo  
de enemigos,  
entrometido entre pájaros,  
mal educado en casa,  
tímido en los salones, arrepentido  
sin objeto, horrendo administrador,  
navegante de boca  
y yerbatero de la tinta,  
discreto entre los animales,  
afortunado de nubarrones,  
investigador en mercados, oscuro  
en las bibliotecas,  
melancólico en las cordilleras,  
incansable en los bosques,  
lentísimo de contestaciones,  
ocurrente años después,  
vulgar durante todo el año,  
resplandeciente con mi  
cuaderno, monumental de apetito,  
tigre para dormir, sosegado  
en la alegría, inspector del  
cielo nocturno,  
trabajador invisible,  
desordenado, persistente, valiente  
por necesidad, cobarde sin  
pecado, soñoliento de vocación,  
amable de mujeres,  
activo por padecimiento,  
poeta por maldición  
y tonto de capirote.

### 6.5.2. Kilómetro

Si mi vida fuera un lienzo  
probablemente sería la imagen de una estación,  
una manifestación de lágrimas pidiendo que vuelva por las mejillas de mi madre.

El momento exacto  
(siete de la tarde)  
en el que rugen los motores  
y a nuestros corazones  
no les queda otra alternativa que callarse.  
Ver mi ciudad perderse en el horizonte  
y tener que tatuarme las coordenadas en la nuca  
para que no se me olvide nunca de dónde he venido.  
Todas las veces que he pedido no tener que hacer la maleta,  
mis amigos esperándome con un abrazo  
para que se me olvide que tengo miedo.  
Miedo a que llegue un día y no sepa responder  
cuáles son los pinceles que convertían el lienzo en arte.  
Miedo a que no sepa pensarte  
o acordarme de mi madre  
cuando todos los domingos giraba todos los marcos torcidos para dejar ordenada la casa  
antes de apagar las luces,  
cerrar la puerta  
y llevarme a la estación.

Loreto Sesma, *317 kilómetros y dos salidas de emergencia* (2015)

### 6.5.3. El desierto de mi isla

Soy una isla.

Todos quieren llegar,  
traerse un libro,  
algo de comida  
y un amor.

Imaginan los árboles,  
piensan en el mar que no se vacía,  
son capaces de tumbarse sobre  
mi arena  
y dejarse ser por completo  
porque es terriblemente sencillo:  
en mí no existen los espejos,  
cuido con esmero la contracción del paisaje,  
acaricio el pasado y los errores ajenos,  
marco el camino y no el tesoro  
y me mantengo siempre estática,  
sin hacer ruido, sin causar peligro,  
esperando el golpe con las palmas abiertas.

Es fácil querer llegar.  
Querer quedarse es igual de fácil  
que ahogarse en una gota  
de agua.

Es así: todos quieren llegar  
y, sin embargo,  
todos quieren irse  
en el momento en el que llegan.

Quizá sea por el olor a polvo que me cubre,  
por el viento que va dejando partes de mí  
en cada trozo de tierra que piso  
y me devuelve incompleta a la orilla,  
por el cansancio de mis ojos  
que siempre están en otra parte  
o, quizá, porque nadie quiere vivir  
en un lugar deshabitado.

Nadie quiere estar en una isla desierta  
cuando se hace de noche.

#### 6.5.4. “me adentro...”

me adentro en lo más profundo de mi cuerpo  
y termino en otro mundo  
todo lo que necesito  
existe ya en mí  
no hay necesidad  
de buscarlo en ningún otro sitio

Rupi Kaur, *home body* (2020)

### 6.5.5. Yo insistente

Cierro los ojos: desaparece el mundo.  
En el interior negro de mi cuerpo  
sigue mi yo sombrío sin cambiar de postura.  
Ensimismado, mudo, impenetrable.  
Asusta su silencio: es un reproche.

Abro los ojos: el mundo reaparece  
Luminoso, diverso.  
Pero mi yo persiste, no abandona.  
Él es el que lo mira,  
él es el que proyecta  
el mutismo obstinado, la frialdad distante  
que el mundo me devuelve implacable, severo.

Ángel González, *Donde la vida se doblaga, nunca* (2017)

### 6.5.6. Meditación ardiente

Soy una meditación que quema  
Dentro guardo una isla acuosa  
pájaros marinos y la luna llena  
Alquilo un hogar a los cocodrilos del Nilo  
Mi meditación no es agua azulada  
sino rojo deseo  
Creciendo en sus ojos  
alimento los cocodrilos con un sol deleitable  
y los dejo dormir  
Vivo en una meditación que quema  
oyendo la isla acuosa golpeada por las olas  
callada silenciosamente

Kazuko Shiraishi

### 6.5.7. La corona que nunca me quitarán

Mi cabello es duro y rizado  
Es el legado dejado por mis antepasados.  
Es denso como la sangre que corre por mis venas.  
Mi cabello es la corona que nunca me quitarán  
Es la raíz que brotó en las plantaciones de café y algodón.  
Que durante mucho tiempo permaneció unido a una tela blanca  
Hoy se liberó.  
Rompió las cadenas de la esclavitud  
No me digas que es malo  
No me hagas sentir vergüenza por tenerte  
Es mi corona  
Es mi resistencia  
Y nadie me llevará  
Puedes compararme con sábanas y chimpancés  
No sirve de nada. Lo asumiré  
No te permitiré borrar ese legado  
Que con el tiempo me negaron  
Ser quien soy  
Tomar mis raíces  
Esa es mi resistencia  
Y nadie me va a llevar.

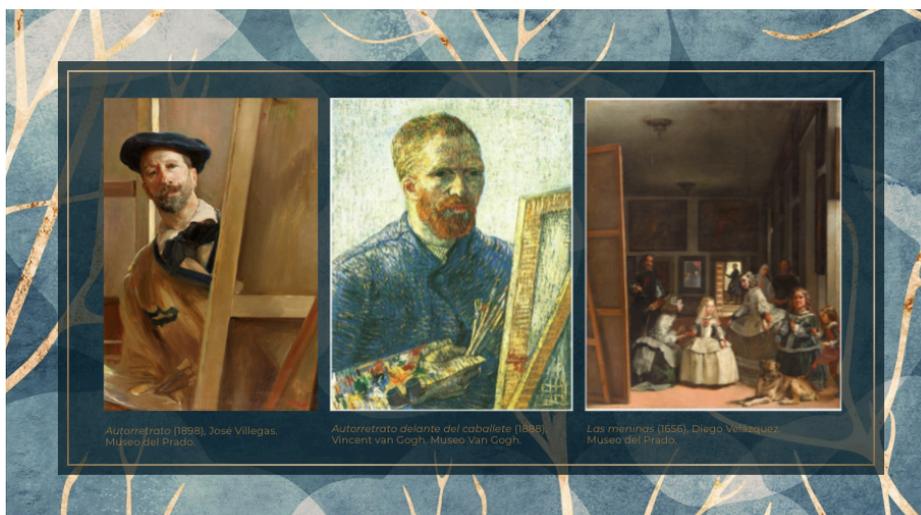
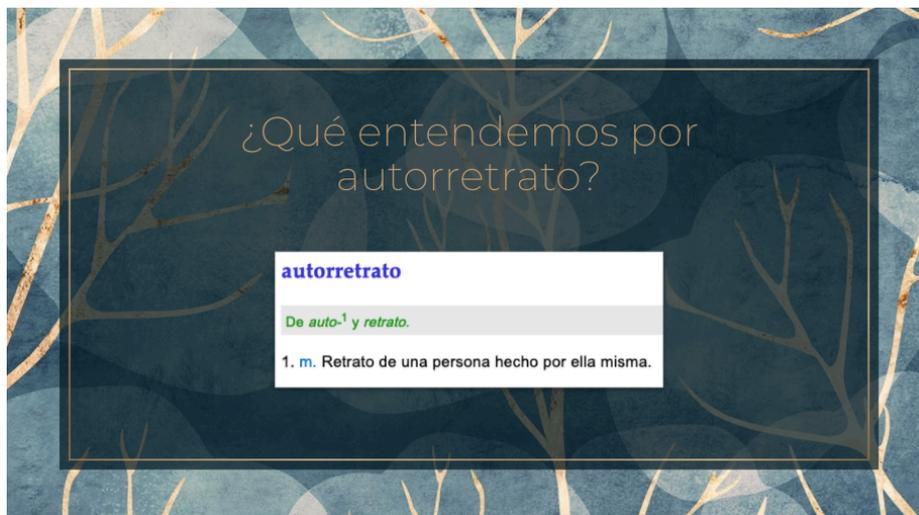
Lorna Telma Zita (2019)

### 6.5.8. Porque soy un extraño

Porque soy un extraño  
porque el amado Iraq  
está lejos y yo tengo nostalgia  
de él, a él... le grito: "¡Iraq!".  
Al llamarlo regresan a mí sollozos  
que el eco desgarran.  
Siento que he atravesado el horizonte  
hacia el mundo de la muerte que no contesta  
a mi llamada.  
Si agito las ramas  
no cae sino muerte:  
piedras,  
piedras y no frutos,  
incluso las fuentes  
son piedras, incluso el aire húmedo,  
piedras que un poco de sangre humedece.  
Piedras es mi voz, rocas es mi boca  
mis pies, un viento que surca los desiertos.

Badr Shakir Al Sayyab (1962)

## 6.6. PRESENTACIÓN EN FORMATO POWERPOINT DE LA “UD X”





¿Cómo se autorretrata  
un poeta?



Pablo Neruda  
“Autorretrato”



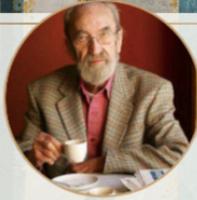
Loreto Sesma  
“Kilómetro”



Elvira Sastre  
“El desierto de mi isla”



Rupi Kaur  
“me adentro...”



Ángel González  
“Yo insistente”



Kazuko Shiraishi  
“Meditación ardiente”



Lorna Telma Zita  
“La corona que nunca me quitarán”



Badr Shakir Al Sayyab  
“Porque soy un extraño”

## 6.7. ACTIVIDADES DE LA “UD X”: LA IDENTIDAD

### AUTORRETRATO

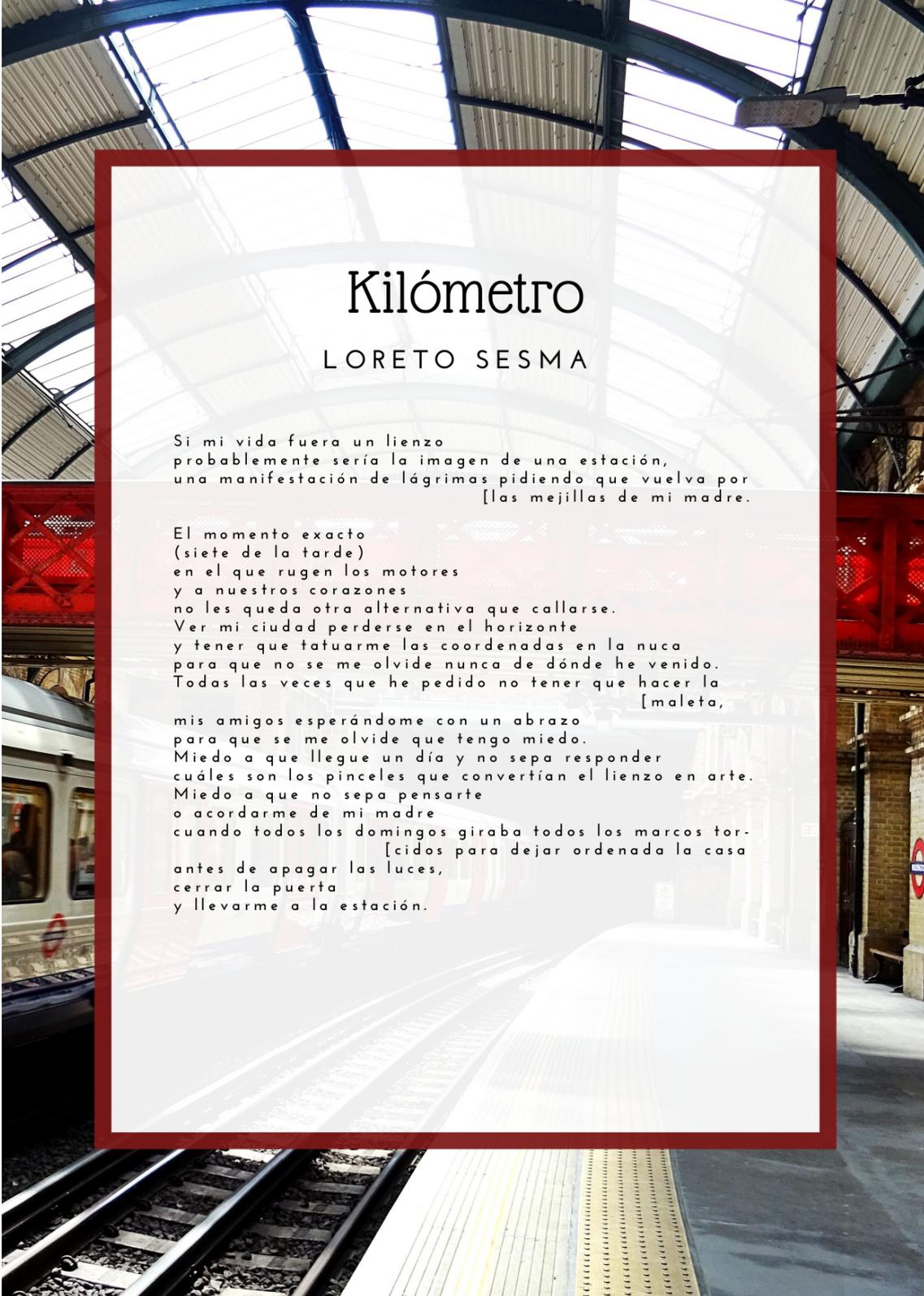
PABLO NERUDA

Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz,  
mínimo de ojos, escaso de pelos  
en la cabeza, creciente de abdomen,  
largo de piernas, ancho de suelas,  
amarillo de tez, generoso de amores,  
imposible de cálculos,  
confuso de palabras,  
tierno de manos, lento de andar,  
inoxidable de corazón,  
aficionado a las estrellas, mareas,  
maremotos, administrador de  
escarabajos, caminante de arenas,  
torpe de instituciones,  
chileno a perpetuidad,  
amigo de mis amigos, mudo  
de enemigos,  
entrometido entre pájaros,  
mal educado en casa,  
tímido en los salones, arrepentido  
sin objeto, horrendo administrador,  
navegante de boca  
y yerbatero de la tinta,  
discreto entre los animales,  
afortunado de nubarrones,  
investigador en mercados, oscuro  
en las bibliotecas,  
melancólico en las cordilleras,  
incansable en los bosques,  
lentísimo de contestaciones,  
ocurrente años después,  
vulgar durante todo el año,  
resplandeciente con mi  
cuaderno, monumental de apetito,  
tigre para dormir, sosegado  
en la alegría, inspector del  
cielo nocturno,  
trabajador invisible,  
desordenado, persistente, valiente  
por necesidad, cobarde sin  
pecado, soñoliento de vocación,  
amable de mujeres,  
activo por padecimiento,  
poeta por maldición  
y tonto de capirote.

"Autorretrato" de Neruda empieza con una descripción física de la voz poética, para después mencionar algunos aspectos relacionados con su personalidad y, finalmente, una larga lista de expresiones que le acaban definiendo de forma muy completa (su gustos, su identidad, su estilo de vida, su profesión...).

1. Atendiendo a la progresión de su autorretrato y en la larga enumeración de la que se sirve la voz poética para describirse, ¿crees que se conoce bien a sí misma?
2. ¿Cómo valoras los dos versos finales?





# Kilómetro

LORETO SESMA

Si mi vida fuera un lienzo  
probablemente sería la imagen de una estación,  
una manifestación de lágrimas pidiendo que vuelva por  
[las mejillas de mi madre.

El momento exacto  
(siete de la tarde)  
en el que rugen los motores  
y a nuestros corazones  
no les queda otra alternativa que callarse.  
Ver mi ciudad perderse en el horizonte  
y tener que tatuarme las coordenadas en la nuca  
para que no se me olvide nunca de dónde he venido.  
Todas las veces que he pedido no tener que hacer la  
[maleta,  
mis amigos esperándome con un abrazo  
para que se me olvide que tengo miedo.  
Miedo a que llegue un día y no sepa responder  
cuáles son los pinceles que convertirían el lienzo en arte.  
Miedo a que no sepa pensarte  
o acordarme de mi madre  
cuando todos los domingos giraba todos los marcos tor-  
[cidos para dejar ordenada la casa  
antes de apagar las luces,  
cerrar la puerta  
y llevarme a la estación.

The background of the page is a photograph of a train station platform. A train is visible on the left, and the platform has a yellow tactile strip. A woman with long brown hair, wearing a black top and a brown skirt, is shown in a circular portrait in the center. The text is overlaid on a semi-transparent white box with a red border.

En "Kilómetro", Loreto Sesma utiliza un recurso interesante: imaginarse su vida como si fuera un lienzo. A partir de esta metáfora inicial, la poeta pinta un momento muy especial para ella.

1. ¿Cómo crees que se siente la voz poética cada vez que coge un tren?
2. ¿Qué ambiente inunda prácticamente todo el poema?  
¿A qué crees que se debe?

# EL DESIERTO DE MI ISLA

ELVIRA SASTRE

Soy una isla.

Todos quieren llegar,  
traerse un libro,  
algo de comida  
y un amor.

Imaginan los árboles,  
piensan en el mar que no se vacía,  
son capaces de tumbarse sobre  
mi arena  
y dejarse ser por completo  
porque es terriblemente sencillo:  
en mí no existen los espejos,  
cuido con esmero la contracción del paisaje,  
acaricio el pasado y los errores ajenos,  
marco el camino y no el tesoro  
y me mantengo siempre estática,  
sin hacer ruido, sin causar peligro,  
esperando el golpe con las palmas abiertas.

Es fácil querer llegar.  
Querer quedarse es igual de fácil  
que ahogarse en una gota  
de agua.

Es así: todos quieren llegar  
y, sin embargo,  
todos quieren irse  
en el momento en el que llegan.

Quizá sea por el olor a polvo que me cubre,  
por el viento que va dejando partes de mí  
en cada trozo de tierra que piso  
y me devuelve incompleta a la orilla,  
por el cansancio de mis ojos  
que siempre están en otra parte  
o, quizá, porque nadie quiere vivir  
en un lugar deshabitado.

Nadie quiere estar en una isla desierta  
cuando se hace de noche.



En "El desierto de mi isla", Sastre toma como punto de partida una porción de tierra que está rodeada por agua por todas partes: una isla. Si trasladamos esta imagen al terreno metafórico, podríamos decir que, alrededor de la voz poética, no existe nada más que no sea ella misma. Por ello (o a pesar de ello), todos quieren pasar un tiempo allí, con todos los matices que nos ofrece en la segunda estrofa del poema.

1. ¿Qué ocurre cuando llegan a ella?
2. ¿A qué crees que se refiere la voz poética con los dos últimos versos?





" M E A D E N T R O . . . "

R U P I K A U R

me adentro en lo más profundo de mi cuerpo  
y termino en otro mundo  
todo lo que necesito  
existe ya en mí  
no hay necesidad  
de buscarlo en ningún otro sitio

En prácticamente seis versos, Kaur consigue autodescribirse de forma clara y concisa, incluso sin puntuación. La reflexión que se desprende de ellos es tan intensa como acertada, al fin y al cabo.

1. ¿A qué crees que se refiere la voz poética cuando afirma que todo lo necesario existe ya en ella misma?
2. ¿Por qué piensas que el poema de Kaur prescinde de puntuación?



# YO INSISTENTE

ÁNGEL GONZÁLEZ

Cierro los ojos: desaparece el mundo.  
En el interior negro de mi cuerpo  
sigue mi yo sombrío sin cambiar de postura.  
Ensimismado, mudo, impenetrable.  
Asusta su silencio: es un reproche.

Abro los ojos: el mundo reaparece  
Luminoso, diverso.  
Pero mi yo persiste, no abandona.  
Él es el que lo mira,  
él es el que proyecta  
el mutismo obstinado, la frialdad distante  
que el mundo me devuelve implacable, severo.

---

"Yo insistente" de González es un poema en el que la voz poética se describe a sí misma pero de una forma muy especial: desde su interior al cerrar los ojos. La diferencia que observa al abrirlos es muy distinta a la que acaba de ver y hay un elemento que persiste.

1. ¿Qué es lo que la voz poética no puede evitar una vez ha abierto los ojos?
2. ¿Te resulta significativo que ocurra esto teniendo en cuenta que se está autorretratando?





# *Meditación ardiente*

KAZUKO SHIRAISHI

Soy una meditación que quema  
Dentro guardo una isla acuosa  
pájaros marinos y la luna llena  
Alquilo un hogar a los cocodrilos del Nilo  
Mi meditación no es agua azulada  
sino rojo deseo  
Creciendo en sus ojos  
alimento los cocodrilos con un sol  
deleitabile  
y los dejo dormir  
Vivo en una meditación que quema  
oyendo la isla acuosa golpeada por las olas  
callada silenciosamente

En su poema "Meditación ardiente", Shiraishi se identifica con un elemento que no habíamos visto hasta el momento: la meditación. Junto a todos los elementos que hacen referencia al campo semántico del fuego (ardiente, quemar, rojo, sol...), la voz poética también se sirve de términos que parecen contrarios: "acuosa", "marinos", "Nilo", "agua"...

1. ¿Por qué crees que Shiraishi combina estos elementos aparentemente contrarios? ¿Qué valor otorgan al poema? ¿Qué relación guardan con el primer verso del poema?
2. ¿Cómo valoras que la voz poética se compare con una meditación?

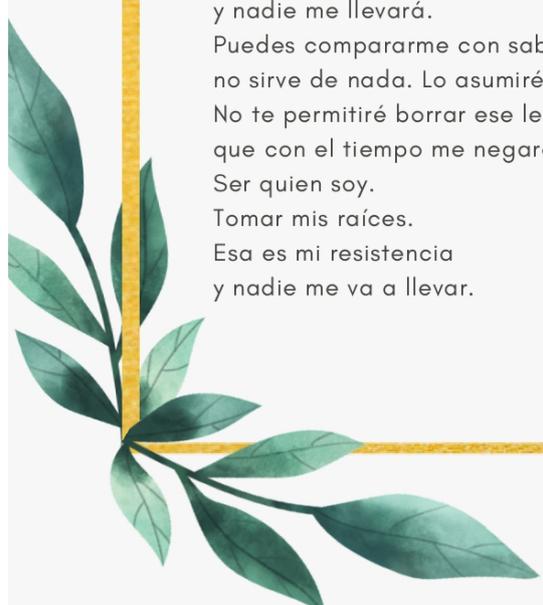




*La corona que nunca  
me quitarán*

LORNA TELMA ZITA

Mi cabello es duro y rizado.  
Es el legado dejado por mis antepasados.  
Es denso como la sangre que corre por mis venas.  
Mi cabello es la corona que nunca me quitarán.  
Es la raíz que brotó en las plantaciones de café y algodón.  
Que durante mucho tiempo permaneció unido a una tela blanca.  
Hoy se liberó.  
Rompió las cadenas de la esclavitud.  
No me digas que es malo,  
no me hagas sentir vergüenza por tenerte.  
Es mi corona,  
es mi resistencia  
y nadie me llevará.  
Puedes compararme con sábanas y chimpancés,  
no sirve de nada. Lo asumiré.  
No te permitiré borrar ese legado  
que con el tiempo me negaron.  
Ser quien soy.  
Tomar mis raíces.  
Esa es mi resistencia  
y nadie me va a llevar.

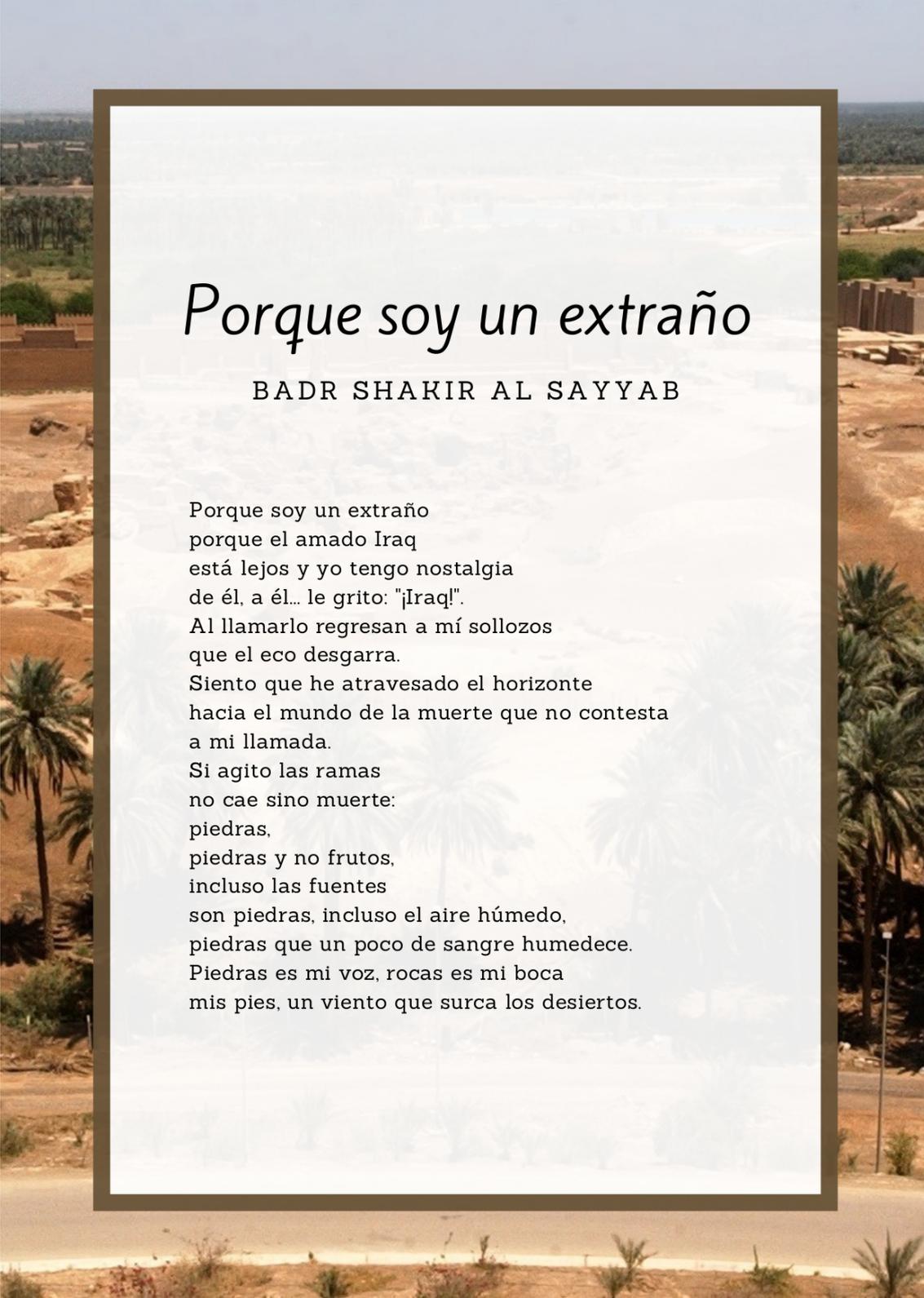




En "La corona que nunca me quitarán", Telma se describe a sí misma a partir de aquellos rasgos que la hacen única: sus raíces. Orgullosa de ellas, reivindica su origen y lo que la convierte en única.

1. ¿Qué rasgos te hacen ser una persona única? ¿Y de tus raíces?
2. ¿Por qué crees que Telma ha escrito sobre su propia reivindicación personal?





# Porque soy un extraño

BADR SHAKIR AL SAYYAB

Porque soy un extraño  
porque el amado Iraq  
está lejos y yo tengo nostalgia  
de él, a él... le grito: "¡Iraq!".  
Al llamarlo regresan a mí sollozos  
que el eco desgarran.  
Siento que he atravesado el horizonte  
hacia el mundo de la muerte que no contesta  
a mi llamada.  
Si agito las ramas  
no cae sino muerte:  
piedras,  
piedras y no frutos,  
incluso las fuentes  
son piedras, incluso el aire húmedo,  
piedras que un poco de sangre humedece.  
Piedras es mi voz, rocas es mi boca  
mis pies, un viento que surca los desiertos.

En "Porque soy un extraño" de Al Sayyab, la voz poética se identifica con una persona que se siente ajena del lugar del que forma parte porque añora la tierra que le vio nacer: Iraq. Las imágenes que inundan los versos del poema se ajustan, precisamente, a la atmósfera de nostalgia y dolor que lo envuelve.

1. ¿Por qué crees que incorpora la metáfora de la piedra para hablar de su voz?
2. ¿Alguna vez te has sentido un extraño? ¿Cómo lo expresarías con palabras?



## 6.8. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

### 6.8.1. KPSI

Nombre:

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ - \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### ¿QUÉ SABES SOBRE EL TEATRO?

	No sé nada	Sé algunas cosas	Lo sé pero no podría explicárselo a otro	Lo sé y podría explicárselo a otro
Sé justificar qué es un una obra de teatro				
Distingo sus elementos constituyentes				
Reconozco las acotaciones				
Identifico los actos y las escenas				
Diferencio los monólogos de los soliloquios				

## 6.8.2. Hoja de control o cotejo

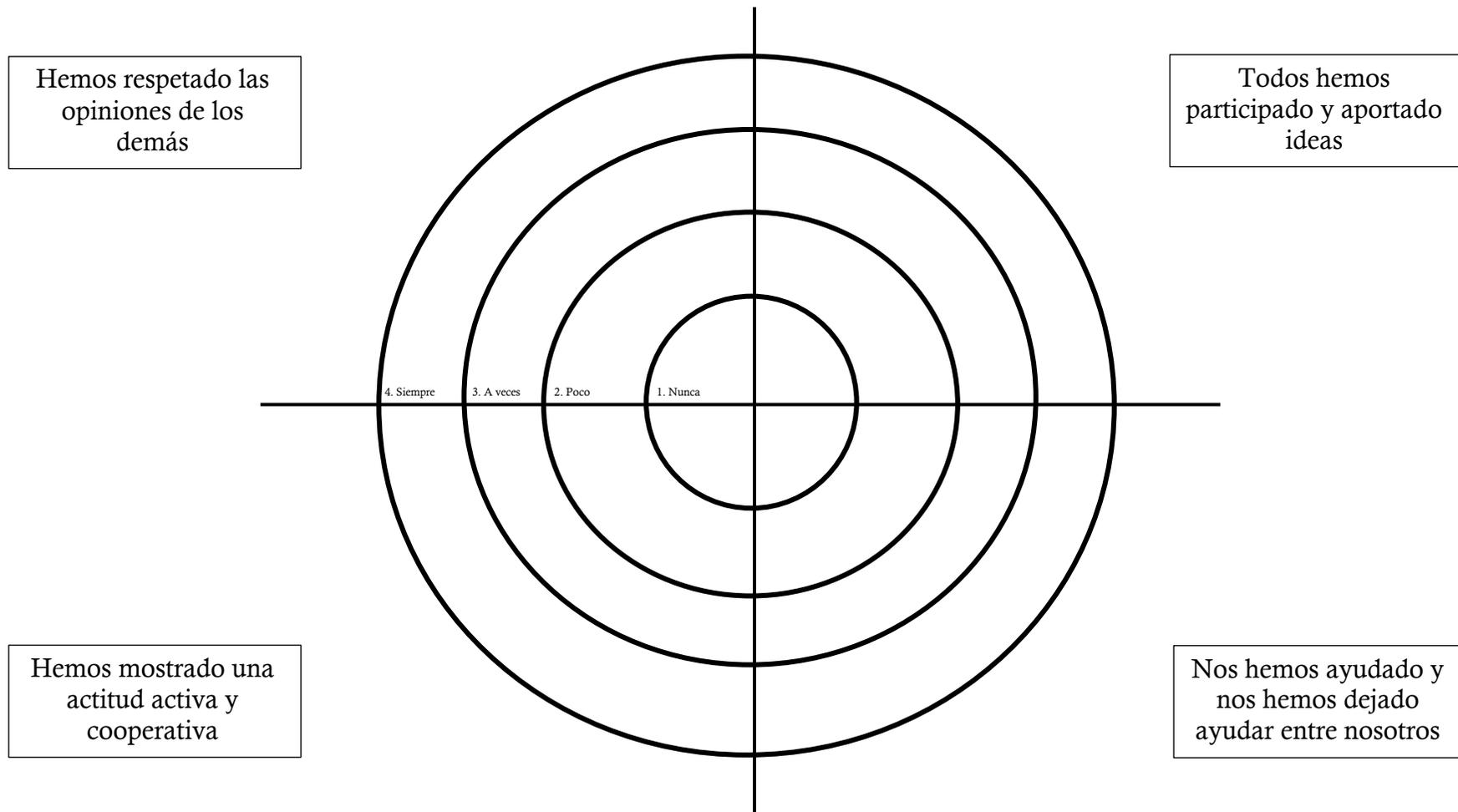
HOJA DE COTEJO	
¿Quién contará tu historia?	
UNA TRAMA EN COMÚN	MISMOS PERSONAJES
ESPACIO PARECIDO	PUNTO DE VISTA ADECUADO
ESTRUCTURA COHERENTE	CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA
UN RELATO, UN NARRADOR	

### 6.8.3. Rúbrica analítica

	Experto 4	Avanzado 3	Aprendiz 2	Novel 1
<b>Elementos del discurso</b> Adecuación, coherencia y cohesión. 35%	Adecua el poema al objetivo de la actividad y consigue la emoción.	Ajusta el poema al objetivo de la actividad y logra emocionar al oyente.	Adecua el discurso al objetivo de la actividad, pero no se esfuerza en la emoción.	No cumple el objetivo de la actividad. No hay emoción.
<b>Elementos no verbales</b> Mirada, gestualidad y expresión corporal. 25%	Mira al público. Buena postura y movimientos naturales. Gestualidad acorde al momento del discurso. Buena expresión corporal.	Alguna vez mira al público. Su postura es correcta, pero su gestualidad un poco forzada. Correcta expresión corporal.	Mira poco al público. Su postura es rígida y no gesticula. Expresión corporal mínima.	No mira al público. Su postura corporal es extremadamente rígida. Falta gestualidad y expresión corporal.
<b>Prosodia</b> Entonación y dicción. Ritmo y fluidez. 25%	Entonación adecuada y variable. Regula el ritmo en función de la intención del discurso. Sin errores de pronunciación.	Su entonación es variable. El ritmo es adecuado, con alguna pausa que no llega a interrumpir el discurso. Algún error de pronunciación.	Cambios constantes de volumen. Ritmo cambiante con pausas o retrocesos que interrumpen el discurso. Errores de pronunciación.	Su volumen es muy alto o muy bajo, igual que el ritmo. Pausas que interrumpen el discurso. Muchos errores de pronunciación.
<b>Vocabulario</b> Léxico rico y adecuado al tema 15%	El léxico se ajusta al tema y a la intención del poema.	El léxico se adecua al tema del poema.	No se aprecia ningún interés por el vocabulario del poema.	No cuida el vocabulario.

### 6.8.4. Diana de coevaluación

Equipo de trabajo:



## 6.9. MUESTRA TESTIMONIAL DE LOS ALUMNOS

### 6.9.1. Unidad didáctica IV: el narrador y el punto de vista



No puedo llegar a comprender cómo una película puede hacer que reflexione tanto sobre la vida y mi manera de verla. Antes pensaba que la vida era el bucle y la rutina, tenía que hacer las cosas porque la mayoría de gente las hacía. Todos los días eran lo mismo y me iba a dormir pensando que no había hecho nada con mi vida y deseando que al día siguiente no fuera igual que el anterior. Aquí es donde comprendo que si quiero cambiar las cosas en mi vida, tengo que ser yo la que empiece a cambiar. Viendo la película comprendo que tenemos que disfrutarla al máximo, tenemos que saber encontrar el equilibrio de las cosas y intentar saber encontrar las cosas positivas de los problemas o situaciones difíciles que nos presenta la vida. Empiezo a tener sueño y me duermo. Tengo un sueño muy raro, no puedo parar de pensar en la película. Abro el teléfono para mirar la hora. Tengo ocho llamadas perdidas de mi amiga. Supongo que debe de estar preocupada por no haberle cogido el teléfono. Apago la tele y me voy.

Yo, tan tranquilo sentado en la ventana, comiendo hierba, pasando el rato y observando a esa chica que está mirando una película. No sé que puede estar pensando, a lo mejor, está reflexionando sobre la película, o tal vez solo esté mirando la película para pasar el rato, la verdad es que no lo sé. Está estirada en el sofá y hay un momento que le veo la cara, tiene la cara pequeña, no llego a verle los ojos pero tiene el pelo moreno, ondulado y muy largo. Ahora mismo puedo ver cómo cambia de posición, se ha puesto en una posición lateral con las manos debajo del cojín y con las piernas encogidas, creo que se ha dormido. Al cabo de un rato, coge el teléfono y lo abre. Se pone el teléfono en la oreja y habla con alguien, se empieza a inquietar y veo que cierra la televisión, se levanta rápidamente del sofá y sale corriendo del salón.

Mireia no podía dejar de pensar en la reciente muerte de su abuela. El personaje que es tetrapléjico no se diferencia en nada con ella y con los paseos que daban juntas. Su vida se había convertido en un bucle constante y no veía la vida de otra forma. No podía superar la marcha de su yiyi, como ella siempre le había llamado. Pero la película es un canto a la vida y Mireia no puede evitar reaccionar ante ello y se quedó tan empanada que se olvidó que había quedado con Sara para ir al centro a tomar un café. Incluso el mirlo que la miraba por la ventana se quedó sorprendido de verla así y de ver sus gestos y mirar sus acciones. Aunque con sueño, Mireia decide ir con Sara para evitar que se preocupe más y empezar a contarle su nueva vida.

## 6.9.2. Unidad didáctica X: poesía eres tú

Porque soy un Extraño

É. J. ...

Porque soy un extraño  
porque el amado GOKU  
está lejos y yo tengo nostalgia  
de él, y él... le grito: "¡GOKU!".  
Al llamarlo regresan a mí sollozos  
que el eco desgarran.

Siento que he atravesado el océano  
hacia el mundo de la muerte que no contesta  
a mi celular.  
Si agito las armas  
no cae sino muerte:  
piedras  
piedras y no carros,  
incluso los fuentes  
son serpientes, incluso el fuego ardiente

Si mi vida fuera sencilla  
no me complicaría,  
pero como que mi vida es complicada  
me quedo tumbado solo en mi casa.

Los findes quedo con mi gente,  
pero fumamos rápidamente.  
es bioma Laia,  
soy más sano que una papaya.

n r t

Soy azabache  
Soy carbón  
De nariz grande,  
y un bocón.

Labios grandes que  
parecen un pizarroón.  
Eso me da igual porque  
me gustan un mentón

Soy gracioso,  
mencionan mis raíces y me  
siento poderoso  
por cierto soy grande como un oso

#### L'AUTORETEXT POÈTIC

Si mi vida fuera una fotografía,  
sería una mañana soleada en mi casa.  
Recorrer la casa con mi lençeta,  
observando el sol como la nasa.

Sentarme en el balcón,  
y ver que en casa estoy sola.  
Echada en mi rincón,  
observando el humo parecido a una ola.

---

## El lienzo y mi vida

Vivo la vida feliz porque si algun dia muero,  
almenos habre vivido haciendo reir a mis seres  
queridos o tal vez no pero habre hecho un intento.

Tengo muchos miedos pero sobre todo, a  
perder a mis seres queridos.

Si mi vida fuera un lienzo  
estari con mis amigos y familiares.

---

Me adentro en lo más adentro de mi mente  
y veo todos mis miedos  
y temores  
intento bloquearlos  
pero da miedo de pensar en ello

Me exijo más que a cualquier persona,  
y espero cambiar cuando el invierno se apage,  
cambiare cuando a Lucifer le arda tanto  
que no se atreva a mirarse en el espejo.

## AUTORETRATO POÉTICO

En mis ojos se reflejan las piedras peridot  
mi cabellera es abundante y castaña.

Lo que me acompañará toda la vida  
el sísmico tan peculiar de mi madre,  
el carácter tan difícil de mi padre.

Así es como soy,  
así es como nací,  
así sentí,  
así moriré.

## EL BAILLE DE MI VIDA:

Si mi vida fuera un baile,  
estaría lleno de pequeñas perfectas imperfecciones  
que lo harían único y existente.

Cada giro y cada vuelta  
que cambian el rumbo del siguiente paso.  
No te lo esperas y te lo encuentras de cara  
tienes que detenerte, para hacer una parada.  
Escuchar la música y sentir la letra,  
es el equilibrio del desequilibrio  
que sientes al caer.  
Que todos los movimientos tengan un porqué  
y remuevan lo que tengas más adentro.  
Puede ser que en los pasos en falso  
haya otra salida para poder amortiguar la caída.

Todas aquellas líneas rectas  
que acaban siendo curvas  
y todas las veces que has bailado,  
pero delante del público  
y no te has sentido arrojado delante de su mirada.  
Es importante este baile, el baile de mi vida.

# Aura

Una aura difícil de  
pensar, difícil de comprender

Oscuro y brillante difícil  
de captar en la luz,  
resplandeciente en la oscuridad

Dolido pero paciente,  
calmado pero sereno con energía  
destructora, peligroso y observador.

Esperando el momento de mi  
renacer

Un renacer inevitable un  
cambio implacable, inevitable,  
impenetrable

La frialdad desaparece,  
aparece el verdadero yo

Un yo esperado 16 años

Esperad porque nunca  
lo habrías imaginado